

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
İŞLETME ENSTİTÜSÜ**

**İNSAN KAYNAKLARI EĞİTİM FAALİYETLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK MODELLER
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Lamine DIALLO
ORCID: 0000-0001-7578-1823**

**Enstitü Anabilim Dalı : İnsan Kaynakları Yönetimi
Enstitü Bilim Dalı : İnsan Kaynakları Yönetimi**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fuat MAN
ORCID: 0000-0002-7135-8320**

MAYIS-2024

Lamine DIALLO tarafından hazırlanan “İnsan Kaynakları Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirmesine Yönelik Modeller Üzerine Bir İnceleme” başlıklı bu tez, 26/04/2024 tarihinde Sakarya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fuat MAN

Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Tuncay YILMAZ

Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Beyza ERER

Adnan Menderes Üniversitesi

 SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İŞLETME ENSTİTÜSÜ TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORIJİNALLİK BEYAN FORMU	Sayfa: 1/1
Öğrencinin		
Adı Soyadı	:	Lamine DIALLO
Öğrenci Numarası	:	Y189058006
Enstitü Anabilim Dalı	:	İnsan Kaynakları Yönetimi
Enstitü Bilim Dalı	:	İnsan Kaynakları Yönetimi
Programı	:	
Tezin Başlığı	:	İnsan Kaynakları Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Modeller Üzerine Bir İnceleme
Benzerlik Oranı	:	%17
Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim. / / 20.... İmza Öğrenci		
Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere gsbtez@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir. Bilgilerinize arz ederim. / / 20.... İmza Danışman		
Uygundur Tarih: İmza:		
Kabul Edilmiştir Reddedilmiştir EYK Tarih ve No: / / 20.... /	Enstitü Birim Sorumlusu Onayı	

ÖNSÖZ

Bu tezin yazılması aşamasında, çalışmamı titizlikle takip eden danışmanım Prof. Dr. Fuat MAN'a değerli katkı ve emekleri için içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Bu yüksek lisans tezinin yazımı boyunca gösterdiğiniz destek ve tavsiyeleriniz için derin şükranlarımı sunarım. Uzmanlığınız, sabrınız ve bağlılığınız benim için çok değerliydi ve bu araştırma çalışmasına gösterdiğiniz ilgi için minnettarım.

Mentorluğunuz ve önerileriniz insan kaynakları alanındaki bilgi ve becerilerimi büyük ölçüde zenginleştirdi. Rehberliğiniz fikirlerimi netleştirmemi, argümanlarımı geliştirmemi ve araştırmamın seviyesini yükseltmemi sağladı. Akademik mükemmeliyete olan bağlılığınız benim için bir ilham kaynağı oldu ve öğrendiğim dersleri gelecekteki kariyerimde uygulayabilmeyi umuyorum.

Ayrıca tüm hocalarıma ve danışmanlarıma değerli katkıları ve bu çalışmanın değerlendirilmesine ayırdıkları zaman için teşekkür etmek isterim. Yapıcı yorumlarınız ve tavsiyeleriniz tezimin kalitesini artırmama ve daha ikna edici bir şekilde sunmama yardımcı oldu.

Son olarak, aileme, arkadaşlarıma ve bu zorlu akademik yolculuk boyunca bana destek olan herkese şükranlarımı sunmak isterim. Onların teşvik ve desteği, zorlukların üstesinden gelmemde ve eğitimimin bu aşamasına ulaşmamda çok önemli oldu.

Lamine DIALLO

26.04.2024

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iv
TABLolar	v
ŞEKİLLER	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii

GİRİŞ	1
BÖLÜM 1. EĞİTİM VE GELİŞTİRMENİN İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ	3

1.1. Temel Kavramlar.....	3
1.1.1. Eğitim.....	3
1.1.2. Geliştirme.....	3
1.1.3. Öğrenme.....	5
1.2. Eğitimin Önemi, Amaçları ve Yararları	6
1.3. İşe Başlatma ve Uyum Eğitimi.....	8
1.4. Eğitim Yönetimi Süreci.....	11
1.4.1. İhtiyacın Tespiti, Planlama ve Programlama	12
1.4.1.1. Örgüt Düzeyinde Analiz	13
1.4.1.2. İş Düzeyinde Analiz	13
1.4.1.3. İşgören Düzeyinde Analiz	14
1.4.2. Eğitim Tasarımı	14
1.4.3. Uygulama	15

BÖLÜM 2. EĞİTİM SÜRECİNDE DEĞERLENDİRME AŞAMASI	16
---	----

2.1. Değerlendirme Nedenleri, Amaçları ve Faydaları.....	16
2.2. Değerlendirme Sürecinin Aşamaları	17
2.2.1. Tasarımlama.....	18
2.2.2. Veri Toplama	19
2.2.2.1. Veri Toplama Araçları.....	19
2.2.2.2. Ölçekler.....	20
2.2.2.3. Anketler	21
2.2.2.4. Başarı Testleri.....	22
2.2.2.5. Denetim Listeleri ve Gözlem Formları.....	23
2.2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	23
2.2.4. Raporlaştırma	24

2.3. Eğitimde Program Değerlendirme.....	24
BÖLÜM 3. EĞİTİM DEĞERLENDİRME MODELLERİ	26
3.1. Eğitim Değerlendirilmesine İlişkin Modeller.....	26
3.1.1. Kirk Patrick’ İn Dört Aşamalı Eğitim Programları Ölçümlemesi Yöntemi	27
3.1.1.1. Tepkilerin Ölçülmesi Aşaması	27
3.1.1.2. Öğrenmenin Değerlendirilmesi	30
3.1.1.3. Davranışların Değerlendirmesi.....	33
3.1.1.4. Sonuçlar	37
3.1.2. Kaufman’ın Beş Aşamalı Değerlendirme Yöntemi	39
3.1.3. Phillips’ın Beş Aşamalı Yatırımın Kârlılığı Modeli	40
3.1.3.1. Değerlendirme Hedefleri	44
3.1.3.2. Değerlendirme Araçları	44
3.1.3.3. Değerlendirme seviyeleri.....	45
3.1.3.4. Zamanlama	45
3.1.3.5. Bilgilerin Toplanması	45
3.1.4. CIRO Modeli	49
3.1.5. Stufflebeam Değerlendirme Modeli CIPP (Context, Input, Process, Product- İçerik, Girdi, Süreç, Ürün)	50
3.1.6. Brinkerhoff Başarılı Vaka Yöntemi (Success Case Method SCM).....	52
3.1.7. Thalheimer'in Öğrenme Transferi Değerlendirme Modeli ...	53
3.1.7.1. Katılım	53
3.1.7.2. Faaliyet	53
3.1.7.3. Öğrenici Algıları.....	54
3.1.7.4. Bilgi birikimi	55
3.1.7.5. Karar Verme Yetkinliği	56
3.1.7.6. Görev Yetkinliği	57
3.1.7.7. Transfer	58
3.1.7.8. Transferin Etkileri.....	58
3.1.8. TIER (Training Intervention Effectiveness Research- Eğitimin Faaliyetinin Etkinliğinin Araştırılması Modeli).....	59
3.1.8.1. Bağımsız Değişkenler	59
3.1.8.2. Bağımlı Değişkenler	59
3.1.8.3. Kontrol Değişkenleri	60
3.1.8.4. Müdahil Değişkenler	60

3.1.8.5. Şaşırtma Değişkenleri	60
3.1.9. Tyler Modeli	61
3.1.10. Metseffel-Michael Modeli	61
3.1.11. Eğitim ve Koçluk Değerlendirmesi İçin SOAP-M Modeli.....	62
3.1.12. Eisner Modeli	64
3.1.13. Scriven Modeli	64
3.1.14. Easterby-Smith Modeli	65
3.1.15. Provus Farklar Yaklaşımı Modeli	66
3.1.16. Saylor-Alexander-Lewis Modeli	67
3.1.17. Stake Modeli	67
3.1.18. Ripple Modeli	68
3.1.19. Weinbauer-Heidel's Transfer Etkinliğinin Kaldıraçları (Levers Of Transfer Effectiveness).....	69
3.1.20. İnsan Kaynakları Geliştirme Değerlendirme ve Araştırma Modeli	70
3.2. Genel Değerlendirme.....	72
TARTIŞMA	75
SONUÇ.....	82
KAYNAKÇA	87
ÖZGEÇMİŞ.....	97

KISALTMALAR

A.G. E	: Adı Geçen Eser
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ASTD	: American Society for Training & Development (Amerikan Eğitim ve Geliştirme Derneği)
CIPP	: Context (İçerik), Input (Girdi), Process (Süreç), Product (Ürün)
CIRO	: Context (İçerik), Input (Girdi), Reaction (Tepki), Outcome (Çıktı)
CRANET	: Cranfield Network on European HRM
EEÖ	: Eğitim Etikliğinin Ölçümüne
İKG	: İnsan Kaynakları Geliştirme
İKY	: İnsan Kaynakları Yönetimi
LTSI	: Learning-Transfer-System-Inventory
ROI	: Return on Investment (Yatırımın Geri Dönüşü)
TEGEP	: Eğitim ve Gelişim Platformu Derneği
TIER	: Training Intervention Effectiveness Research (Eğitim Faaliyetlerinin Etkinliğinin Araştırılması)

TABLÖLAR

Tablo 1: Eğitim Ve Gelişim Arasındaki Fark	5
Tablo 2: Eğitim Çıktılarını Değerlendirmek İçin Kullanılabilecek Ölçüm Araçları	20
Tablo 3: Kaufman'ın Beş Eğitim Düzeyinde Eğitimsel Etkililiği Ölçme Yöntemi	39
Tablo 4: Değerlendirme Modelleri, Kriterleri Ve Amaçları	72



ŞEKİLLER

Şekil 1: Değerlendirme Sürecinin Aşamaları	18
Şekil 2: Kirk Patrick Modelinde Değerlendirme Seviyeleri.....	27
Şekil 3: Ripple Modeli.....	69
Şekil 4: Transfer Etkinliğinin Kaldıraçları	70
Şekil 5: Eğitim Kurslarının Başarısını Değerlendirme	78



ÖZET

Lamine, DIALLO. (2024). *İnsan kaynakları eğitim faaliyetlerini değerlendirmesine yönelik modeller üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Geçmişten günümüze işletmelerde eğitim faaliyetlerinin nasıl daha etkin yürütülebileceği ve eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin nasıl ölçülebileceği bilim adamlarının ve uygulayıcıların sürekli araştırdığı cevaplar olmuştur. Önerilen modelin uygulanabilirliği, etkin kullanımı ve özel önerilerde bulunmak için kurumsal bir eğitim etkisi ölçüm sisteminin nasıl kurulacağına ilişkin araştırmaların hala çok sınırlı olduğu görülmektedir. Gelişen teknoloji ve globalleşmenin de etkisiyle yoğun rekabet ortamındaki işletmeler daha verimli olabilmek için en önemli kaynak olan insana her geçen gün daha da önem vermektedir.

İnsan kaynakları eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda, genellikle Kirkpatrick'ın Modeli, Phillips'in ROI Modeli, Brinkerhoff'un Başarı Yolu Modeli ve Kaufman ve CİPP Modeli gibi farklı değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu modeller, eğitim programlarının etkililiğini farklı açılardan değerlendirmeyi sağlayarak organizasyonlara çeşitli bakış açıları sunmaktadır. Araştırmaların çoğunda, eğitim programlarının katılımcıların bilgi ve becerilerini artırdığı, işyerindeki davranışlarını olumlu yönde etkilediği ve sonuç olarak iş performansını artırdığı sonucuna varılmaktadır. Ancak, bazı araştırmaların da eğitim programlarının beklenen etkiyi yaratmadığı veya etkinin sürdürülebilir olmadığı yönünde bulgular bulunduğu görülmektedir. İnsan kaynakları eğitim faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılan modellerin ve araştırma sonuçlarının organizasyonlar için önemli bir rehberlik sağladığı ancak etkili eğitim programlarının tasarımı ve uygulanmasında sürekli iyileştirmelerin gerekliliğini vurguladığı söylenebilir.

Bu çalışma, değerlendirmenin kavramsal çerçevesini, ihtiyaçlarını ve amacını ve değerlendirme amacıyla kuruluşlar tarafından benimsenen çeşitli modelleri anlamak için genel inceleme kategorisine giren tanımlayıcı niteliktedir. Sonuç olarak, bu çalışma en yaygın kullanılan modeli ve değerlendirme sürecinde olduğu kadar değerlendirme konusunda da bilgisizliğe yol açan konuların neler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, yukarıdaki ihtiyaçları karşılamak için akademik bilgiye katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu temelde kurumsal eğitimin etkisi etkin bir şekilde nasıl ölçülür sorusuna cevap aranmaktadır. Ancak işletmeler eğitim ihtiyacını doğru saptayabilmek, bilinçli planlama yapabilmek ve yaptıkları yatırımların karşılığını somut olarak görmek istemektedirler.

Çalışmanın yapısı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, eğitim ve geliştirmenin insan kaynakları yönetimi açısından önemi belirlemeye çalışılacaktır, araştırmanın ikinci bölümünde, eğitim sürecinde değerlendirme aşaması ele alınacaktır. Burada, bu bağlamda eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinin öneminden söz edilecektir. Çalışmanın üçüncü bölümünde eğitim değerlendirme modelleri bahsedilecektir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, yeni gelişmeler karşısında bu fonksiyonun yeniden yapılandırılmasının kaçınılmaz olduğu görülmüş, kurumun genel gelişiminin ötesinde içindeki çalışanın bireysel gelişimine de paralel olarak odaklanması gereği belirlenmiştir. Farklı sektörlerden ve uzmanlardan alınan görüşlerin, gelecek vizyonlu bakış açılarına hâkim olmak adına diğer şirket, yönetici ve uzmanlara katkı sağlaması mümkün olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim ve Geliştirme, Eğitim Etkinliğinin Ölçümü, Eğitim Değerlendirmesi

ABSTRACT

Lamine, DIALLO. (2024). *A review on evaluation models of human resources training activities* (Unpublished master thesis). Sakarya University

From past to present, how training activities can be carried out more effectively in organizations and how the effectiveness of training activities can be measured have been the answers that scientists and practitioners have been constantly investigating. Research on the applicability of the proposed model, its effective use and how to establish an organizational training impact measurement system to make specific recommendations is still very limited. With the impact of developing technology and globalization, businesses in an intensely competitive environment attach more and more importance to people, the most important resource, to be more efficient.

Research on the evaluation of human resource training activities generally uses different evaluation approaches such as Kirkpatrick's Model, Phillips' ROI Model, Brinkerhoff's Success Path Model and Kaufman and CIPP Model. These models provide organizations with various perspectives by enabling them to evaluate the effectiveness of training programs from different angles. Most of the studies conclude that training programs increase participants' knowledge and skills, positively affect their behavior in the workplace and consequently increase job performance. However, some studies have also found that training programs do not have the expected impact or that the impact is not sustainable. It can be said that the models and research results used in evaluating the effectiveness of human resources training activities provide important guidance for organizations but emphasize the need for continuous improvements in the design and implementation of effective training programs.

This study is descriptive in nature, falling under the general review category to understand the conceptual framework, needs and purpose of evaluation and the various models adopted by organizations for evaluation purposes. Consequently, this study reveals the most used model and what are the issues that lead to ignorance in the evaluation process as well as in the evaluation itself. This study aims to contribute to academic knowledge to meet the above needs. On this basis, it seeks to answer the question of how to effectively measure the impact of corporate training. However, businesses want to be able to correctly identify the need for training, to make informed planning and to see the return on their investments concretely.

The structure of the study consists of three parts. In the first part, the importance of training and development in terms of human resource management will be tried to be determined, in the second part of the research, the evaluation stage in the training process will be discussed. Here, the importance of evaluation of training activities in this context will be mentioned. In the third part of the study, training evaluation models will be mentioned.

In line with the information obtained because of the research, it has been seen that it is inevitable to restructure this function in the face of new developments, and it has been determined that it should focus on the individual development of the employee in parallel with the general development of the organization. The opinions received from different sectors and experts may be able to contribute to other companies, managers, and experts to dominate future visionary perspectives.

Keywords; Training and Development, Measurement of Training Effectiveness, Training Evaluation

GİRİŞ

Günümüzün son derece rekabetçi ve hızla değişen küreselleşmiş dünyasında, işletmeler hayatta kalabilmek için uyum sağlamak zorundadır. Başarının anahtarı, onları ileriye götüren insan kaynaklarında, özellikle de bilgiyi etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olanlarda yatmaktadır. Bu taleplere ayak uydurabilmek için sürekli eğitim ve gelişimin önemi ortaya çıkmıştır. İşletmeler, iş gücüne yatırım yaparak bu acımasız ortamda kendilerini rakiplerinden farklılaştırabilir. Çalışanların yeni durumlara adaptasyonunu kolaylaştırmak, karar verme ve problem çözme yeteneklerini artırmayı amaçlayan sürekli bir insan kaynakları yönetimi fonksiyonudur. İşletmelerin insana yaptıkları yatırımların önemli bir parçası olan eğitim ve gelişim faaliyetleri, çalışanlara verilen önemi göstermektedir. İşletmeler, insan kaynaklarına yatırım yaparak hayatta kalma ve rekabet güçlerini büyük ölçüde artırabilir. Önemli bir husus, teknik bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için çalışanlara eğitim fırsatları sağlamaktır. Bu da üretkenliği ve verimliliği artıracak ve değişen koşullara ve yeniliklere ayak uydurmalarına yardımcı olacaktır. Eğitimin değerlendirilmesi, etkinliğinin ve avantajlarının değerlendirilmesi için programın çıktılarının incelenmesi anlamına gelir. İyileştirme alanlarını belirlemek ve eksiklikleri gidermek çok önemlidir. Bu değerlendirmeden elde edilen geri bildirimler, eğitim programını geliştirmek için kullanılır. Kısıtlı bütçe, zaman kısıtlılığı, uzman personel eksikliği, uygun araç gereç olmaması gibi nedenler etkili olan faktörler olarak belirtilmiştir. Karmaşık bir süreç olan değerlendirme, temelde bu nedenledir değerlendirme, eğitim programındaki eksikliklerin ve aksayan yönlerin tespit edilerek düzeltilmesi açısından gereklidir. Değerlendirme sonucu elde edilen geri bildirimler eğitim programının iyileştirilmesi için kullanılır.

Kurumun yapısı, eğitim hedefleri, çalışan nitelikleri ve izleyici özellikleri gibi çeşitli faktörlerin dikkate alınmasını içeren karmaşık bir süreçtir. Farklı düzeylerde çok amaçlı bir yaklaşım gerektirir. Bu, öğrenmenin, öğretim materyallerinin ve araçlarının değerlendirilmesini, eğitimin işe aktarılmasını ve eğitimlerin yatırım getirisinin belirlenmesini içerir. Bu bileşenler, konuyla ilgili yapılan çalışmalara dayanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, insan kaynakları yöneticilerine ve organizasyon liderlerine, eğitim stratejilerini optimize etme ve çalışanların gelişimini destekleme konularında bilgi sağlamayı hedeflemektedir. Bu inceleme, eğitim değerlendirmelerini yürütmek için en

çok kullanılan modelleri sunacaktır. Eğitim ve geliştirmenin insan kaynakları yönetimi açısından önemi ve eğitim değerlendirmesinde alınabilecek önlemler hatırlatıldıktan sonra ana değerlendirme modelleri gerçekleştirilecektir. Kirkpatrick'in dört seviyeli modeli, Philips'in yatırımın geri dönüşü (ROI Return On Investment) modeli, Ward, Bird, Rackham's CIRO, Brinkerhoff, Kaufman'ın başarı durumu yöntemi, Weinbauer-Heidel'in transfer etkinliği kaldıraçları, Thalheimer'ın Öğrenme Transferi değerlendirme modeli, Easterby-Smith modeli, Tyler modeli ele alınacaktır. Pratik düzeyde, bu tür değerlendirmelerin amaçları, yöntemleri ve konuları tartışılmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim faaliyetlerini değerlendirmek, iyileştirmeler yapmak ve gelecekteki eğitim planlarını şekillendirmek için önemlidir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmamız ikincil kaynakları kullanacaktır. Literatür incelemesinin ardından, mevcut eğitim değerlendirme modelleri benimsedikleri temel yaklaşımlar ve değerlendirme süreçleri açısından incelenecektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma şirketmedeki eğitim faaliyetlerinin incelenmesiyle sınırlıdır. Ayrıca insan kaynakları eğitim değerlendirme modelleri üzerine araştırma yapılmıştır.

Tez Planı

Tez çalışmasının ilk bölümde, eğitim, geliştirme ve yetiştirme kavramları tanımlanarak eğitim yöntemleri, eğitim süreci ve şirketmelerdeki eğitim faaliyetlerini amaçlarından söz edilmiş, bu alanda geçerliliği olan standartlar incelemiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde, eğitim sürecinde değerlendirme aşaması değinilmiştir. Burada, bu bağlamda eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinin öneminden söz edilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde eğitim değerlendirme modelleri bahsedilmiştir.

BÖLÜM 1. EĞİTİM VE GELİŞTİRMENİN İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ

1.1. Temel Kavramlar

Bildiğimiz gibi her bilim dalı, bilimsel literatürde sunulan teorik çalışmaların anlaşılmasını kolaylaştırmak için kendi ortak bilimsel terminolojisini oluşturur. Araştırmacıların, araştırmalarını anlaşılır kılmak için kendi alanlarının bilimsel terminolojisini kullanmaları gerekir. Bu tezi basit ve anlaşılır kılmak amacıyla, insan kaynaklarının geliştirilmesi kullanılan bazı temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

1.1.1. Eğitim

Eğitimin insanın doğumuyla başladığını söylemek abartı olmaz. İlkel toplumda İnsanlar balıkçılık ve avcılıkla geçinirken, bilgi ve deneyimlerini ailelerine ve arkadaşlarına da aktardılar. Yazının icadıyla birlikte bu aktarım daha hızlı ve kalıcı hale gelmiştir. Eğitim, insanların davranışlarını kişisel, sosyal, akademik, ekonomik ve kültürel açılardan değiştirme sürecidir, gelişimine yardımcı olma rolünü yerine getirmeye başlamıştır (Güneş, 1996). Eğitim, yaşam boyu bilgi ve deneyim kazanma sürecidir. Eğitim zamanda, bireysel ve toplumsal standartları, inançları ve yaşam biçimlerini etkin biçimde edinen toplumsal süreçleri ifade eder.

İnsan kaynakları yönetimi bağlamında eğitim farklı tanımlanır. Bu tanımlar şu şekilde sıralanabilir (Taşkın, 2001):

- Eğitim, insanlara sorumluluklarını yerine getirmeleri için ihtiyaç duydukları belirli tutumları, becerileri ve bilgileri sağlama sürecidir.
- Eğitim, bir kişinin mevcut performans düzeyi ile istenen performans düzeyi arasındaki boşluğu kapatmaya çalışma sürecidir.
- Eğitim, kişisel ve örgütsel hedefleri bütünleştirme sürecidir.
- Eğitim, insanların öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olmaktır.

1.1.2. Geliştirme

Gelişim kavramı, eğitim kavramından biraz farklı bir şekilde ifade edilmektedir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde personel eğitimi daha genel anlamda ele alınmaktadır.

Burada eğitimden geniş bir şekilde bahsedilmekte ve insanların bilgiyi anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Ergin, 2002). Gelişim sürekli, sınırsız aktivite olarak tanımlanır. Anlamı eğitim kavramından daha kapsamlıdır ve sadece mesleki faaliyetleri kapsamaz. Gelişim, bireyin tüm alanlarda ilerlemesi ve çeşitli eğitim programları aracılığıyla daha yüksek görev ve sorumluluklara hazırlanması anlamına gelir (Şencan ve Erdoğan, 2001).

Geliştirme, uzun vadeli, geleceğe yönelik bir faaliyettir. Diğer bir deyişle, kişinin mevcut işinde belirli bir süre daha iyi ve yetkin hale gelmesi yerine diğer pozisyonlara hazırlanmasına ve iş değişikliğinde ihtiyaç duyulan ancak henüz sahip olunmamış becerilerin artmasına yardımcı olur. Gelişim kavramı, eğitim kavramından biraz farklı bir şekilde ifade edilmektedir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde personel eğitimi daha genel anlamda ele alınmaktadır. Burada eğitimden geniş bir şekilde bahsedilmekte ve insanların bilgiyi anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Ford, 1997). Gelişim sürekli, sınırsız aktivite olarak tanımlanır. Anlamı eğitim kavramından daha kapsamlıdır ve sadece mesleki faaliyetleri kapsamaz. Gelişim, bireyin tüm alanlarda ilerlemesi ve çeşitli eğitim programları aracılığıyla daha yüksek görev ve sorumluluklara hazırlanması anlamına gelir. Eğitim ve gelişim kavramı iş hayatında 1920'li yıllardan itibaren kullanılsa da 1940'lı yıllara kadar profesyonel bir alan haline gelmemiştir. 1940'lı yıllarda insanlar uygun eğitim içeriğinin ne olduğu ve eğitimi değerlendirmek için hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğine dikkat etmeye başladılar. Eğitim ve kalkınma arasındaki ayrım üzerine araştırmalar 1970'lerde başladı.

Diğer bir ifadeyle, gelişimin eğitimi içerdiğine ve onsuz gelişimin sağlanamayacağına inanırlar. Dolayısıyla eğitim ve geliştirme aynı anlamda kullandıkları görülmektedir (Noe, 2009).

Eğitim ve gelişim, bireylerin ve kuruluşların çalışan becerilerini genişleterek veya yenilerini geliştirerek işyeri konseptlerini geliştirmelerini sağlar. Bireysel ve kurumsal performansı geliştirmek için çalışıyoruz. Bununla birlikte, eğitim ve gelişim, yalnızca nitelikli çalışanların işletmenin pozisyonlarına uyarlanmasına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda işletmenin çeşitli birimlerinin gelişimini ve dolayısıyla işletmenin gelişimini yönlendirir. Eğitim ve gelişim kavramlarını daha iyi anlayabilmek için öğrenme ve öğretimin ne olduğunun da anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, öğrenme ve öğretme başlığı de aşağıda yer almaktadır. Tüm bu tanımlamalar sonucunda eğitim ve geliştirme faaliyetleri arasındaki farklar aşağıdaki tablodaki gibi gösterilebilir. Buna göre,

geliştirme faaliyetlerinin daha uzun vadeli ve öngörülü bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 1

Eğitim ve Gelişim Arasındaki Fark

	Eğitim vermek	Geliştirmek
Odak	Bugün	Gelecek
İş deneyimini kullan	Düşük	Yüksek
Amaç	Mevcut iş için hazırlanın	Olası değişikliklere hazırlanın
Katılmak	Gerekli	Gönüllü

Kaynak: Şencan ve Erdoğan (2001)

1.1.3. Öğrenme

İnsanlar doğdukları andan itibaren basit çevreden ve bu çevredeki insanlardan etkilenirler. Bu etkiler ister sistematik ister rastlantısal olsun, birey tarafından çevreden gelen veri ve bilgiler çerçevesinde algılanır ve öğrenilir. Bu nedenle öğrenme, eğitimin vazgeçilmez bir boyutudur. Eğitim ne kadar genişse, öğrenme o kadar dardır ve eğitimin sistematik kısmını oluşturur (Taşçı, 2000).

Tam olarak kabul edilmiş bir tanımı olmamakla birlikte öğrenme, deneyimin bir sonucu olarak davranış potansiyelinde nispeten kalıcı bir değişiklik olarak tanımlanabilir (Fındıkçı, 2000). Bu kapsamda bahsedilen davranış, kişinin bilinçsiz eylemlerini değil, bilinçli tepkilerini ifade eder. Bu nedenle, öğrenme sadece kişinin başarabileceği bir görevdir. Öğrenme, kişi değişmek isterse ve buna hazırsa gerçekleşebilir. Daha önce de söylediğimiz gibi eğitim, bireylerin davranışlarını bilinçli ve isteyerek kendi deneyimleri yoluyla değiştirme sürecidir. Bu davranış değişikliği sürecinde bireysel davranış değişikliği öğrenmenin gerçekleştiğini bize gösterir. Bir öğrenme ortamı şarttır.

Bununla birlikte öğrenme açısından bakıldığında davranışın gözlemlenebilir, ölçülebilir ve öğrenilebilir olması gerekir. Gerisi, yani doğuştan gelen davranış, öğrenme için önemli değildir. Bu anlamda yetiştirdiğimiz insanlara kazandırmayı amaçladığımız bilgi, beceri ve tutumları davranış olarak adlandırıyoruz. Eğitimde davranışların gözlemlenebilir ve ölçülebilir olması gerekir. Örneğin, çalışanlara yeni bir teknoloji hakkında bilgi vermek amacıyla tasarlanan bir eğitim programı sonunda çalışanların bilgi düzeylerinde istenen değişiklik gözlemlenebilir ve ölçülebilir bir davranıştır. Öğrenme, tamamlanması uzun zaman alan ve kısa sürede tamamlanamayan bir şeydir. Aynı zamanda bireyin çevreyle etkileşimi davranışlarında kalıcı izler bırakır.

1.2. Eğitimin Önemi, Amaçları ve Yararları

İnsan kaynakları stratejik planlaması ve işletmenin insan kaynakları ihtiyaçlarının belirlenmesiyle başlayan bir süreçtir., ihtiyaçların karşılanması, iş başvurularının kabul edilmesi, gerekli görüşmelerin yapılması, ilgili testlerin yapılması, personel seçimi sonrasında eğitim ve gelişim çalışmalarının yürütülmesi ile devam eder (Noe, 2009).

Eğitim, insan kaynakları yönetimi uygulamasında çok önemli bir yere sahiptir. Hepimizin bildiği gibi, insanın önemi ve değeri günümüz toplumunda vazgeçilmez bir gerçektir ve bilgi temel güç ve ana sermayedir. Sonsuz rekabet ortamında hayatta kalabilmek ve iş sürekliliğini sağlamak için eğitim ve gelişim kaynaklarından yararlanmak, kaliteyi yükselterek verimliliği artırmak gerekmektedir.

Bir kavram olarak insan kaynakları yönetimi ne kadar yeniyse, kurumsal eğitimin pratik uygulaması da o kadar yenidir. Özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra yaşanan teknolojik ve ekonomik gelişmeler kurum ve kuruluşlara da yansımaktadır. Düşünmenin sonucu, yeteneklere olan talebin işletmelerin en önemli ihtiyaçlarından biri haline gelmesidir. Günümüzde işletmeler eğitime büyük bütçeler ayırmaktadır. Bunun nedeni ise, ancak eğitim ve sonrasındaki gelişim ile hayatta kalabileceği ve varlığını en etkin şekilde sürdürebileceği bilinmektedir (Taşkın, 1994). Etkili eğitim, insanların tutumlarını, davranışlarını, becerilerini ve bilgilerini geliştirerek performanslarını artırır. Bir işletmenin yapısı ve sektörleri dikkate alındığında, işletmeler arasında sosyo-kültürel ve ekonomik çizgiler önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu nedenle, eğitim türünün, bilgi akışının, örneklerin ve anlatım yöntemlerinin işin özelliklerine göre ayarlanması, eğitimin etkinliğini artırabilir ve katılımcıların daha kolay öğrenmesini ve daha etkili olmasını sağlayabilir. Eğitimin dört özelliği şu şekilde tanımlanabilir (Başaran, 1992).

- Eğitime katılanlar için istenen davranışı yaratın,
- Çalışanın istediği davranışları uygulama yoluyla elde etmek,
- Eğitimde katılımcıların beklenen davranışlarının amaçlanan eğitim hedeflerini karşılaması,
- İnsanlar planlı bir eğitim süreci ile davranışlar oluşturabilirler.

Denison (1996) eğitime vurgu yapmış ve eğitim ile verimlilik arasındaki bağı net bir şekilde anlatmıştır. Etkili ve verimli eğitim ile kurum içinde verimliliğin artırılması, iş kazalarının azaltılması, daha az denetimin sağlanması, moralin yükseltilmesi, iş

faaliyetlerinde süreklilik ve düzenliliğin sağlanması, üretim kalitesinin artırılması, öğrenme süresinin kısaltılması ve yüksek sorumluluk gerektiren pozisyonlara hazırlanması mümkündür. İnsan kaynağının etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik en önemli faaliyetlerden bunlardan biri olan eğitim yoluyla, grup ve şirket seviyesindeki bireylerin performansını artırmayı amaçlar. Performansta iyileşme, önemli bir eğitim niteliği olan istenilen yönde sonuç üretme çabasını da gerektirmektedir. Eğitimi bir değişim süreci olarak tanımladığımızda işletme eğitiminin temel amacı, iş insanlarının davranışlarının istenilen yönde değişmesini sağlamaktır. Bu hedef kapsamında, personelin daha etkin ve verimli olabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmaya çalışılmaktadır. Çalışan performansında ve davranışında olumlu gelişmeler ve ölçülebilir değişiklikler varsa, eğitimin etkinliği daha kolay değerlendirilebilir (Şencan ve Erdoğan, 2001).

Eğitim, işletmeye kârlılık ve artan üretkenlik hedefleri sağlamak için yönetim tarafından kullanılan bir araçtır. Ancak eğitimin faydaları kolayca sayısallaştırılamazken, eğitimin sağladığı fayda arttıkça bir işletmenin başarısının da arttığı söylenebilir. Ataklı, kurumsal eğitimin faydalarını şöyle sıralıyor (Ataklı, 1991):

- İş hayatında eğitim, öğrenme eğrisini kısaltır; yeni ve eski çalışanlara yeni bir iş deneyim kazanmaktan daha kısa sürede öğretmek,
- Kursiyerler yeni beceriler öğrenir ve bunları uygulamaya koyarlar,
- Yeni görevlere başlayan çalışanların adaptasyon ve öğrenme sürecini hızlandırır,
- Eğitimli çalışanlar işlerini bilir ve daha iyi yapar,
- Çalışanların iş yerinde yaptıkları hataların en aza indirilmesi; bilgi, görgü ve becerilerin gelişmesi,
- Çalışan güveninin artması, sorunları daha kolay çözme, mesleki becerilerini geliştirme,
- Çalışanların iş yerinde daha yararlı hale gelmesi, daha olumlu bir iş tutumu geliştirmesi,
- Çalışanların işlerini daha çok sevmeleri ve eğitimlerde öğrendikleri bilgileri işlerinde uygulamaları,
- Mevcut uygulamaların etkinliğini ve verimliliğini artırmak,

- Çalışanların mevcut yetkinlikleri geliştirilebilir. Teknolojinin getirdiği yenilik öğrenilir,
- Yeteneği daha kolay işe alınır ve elde tutulur. Sonuç, işgücü devrinde azalmaz,
- Yönetim için azaltılmış kontrol ve idare giderleri,
- İşletmeler ayrıca kurum dışı çevre ile başa çıkmak için eğitilmiş çalışanlara sahip olarak kurumsal imajlarını geliştirebilirler. Pazarlama kampanyalarında rakiplere göre avantaj sağlayabilir.
- Eğitim yoluyla, çalışanlar ve işleri arasında entegrasyon sağlanabilir (Demirel, 1999).

Hızla gelişen küresel ekonomide bilgi, önceki yüzyıllara göre çok daha hızlı bir şekilde büyüyor ve değişiyor.

Endüstrinin muazzam ve hızlı büyümesi, insan unsurunu daha yararlı ve güçlü kılma çabalarını yoğunlaştırdı (Eisner, 1985). Teknolojik gelişmeler sadece hangi işlerin yapıldığını değiştirmekle kalmamış, onlar için gerekli olan eğitim düzeyini de artırmıştır. Nelson, yurt dışından ithal edilen teknolojiden faydalanmak ve kalkınmada verimliliği artırmak için yetişmiş insan gücüne ihtiyaç olduğunu vurguladı (Ertürk, 2011).

Bu açıdan bakıldığında, kapsamlı bir mesleki eğitim politikası bireyleri, işletmeleri ve toplumu dikkate almalıdır (Noe, 2009).

1.3. İşe Başlatma ve Uyum Eğitimi

Kurumsal insan kaynakları yönetimi başlatma ve uyum çabaları genellikle sistematik değildir. Bazı kurumsal şirketlerde her çalışanın seviyesine göre belirlenen kriterlere göre en az 10-15 gün eğitim verilmektedir. Öte yandan, birçok işletmede, personelin işe başladığında çalışma ortamına alışmasını amaçlayan sistematik olmayan 1-2 günlük bir eğitim verilmektedir. İşe alım ve oryantasyon eğitimlerinin temel amacı, her kademedeki çalışanların kuruma uyumunu kolaylaştırmak ve şirketin değerlerini en hızlı şekilde paylaşmasını sağlamaktır. Aslında personel seçimi çok sağlıklı olmakla birlikte deneyimli bir çalışan aynı zamanda bir kuruma yeni girmiş bir çalışandır. Çalışanlar, kurumun fiziki yapısını, kurumu kurum yapan değerleri, kurumun kimliğini ve iş süreçlerini bir an önce öğrenmelidir. Yerleşik göreve başlama eğitiminin olmaması, çalışanların kuruluşa uyum sağlayamayacağı anlamına gelmez. Ancak 8-10 ayda öğrendiğiniz bilgileri kendi çabanızla aktarabilir, 1-2 aylık iş yerinde uyum eğitimi verebilirsiniz. Bu nedenle

başlangıç eğitimi, bireylerin bir kuruluşa kısa sürede yeni değer katmalarına yardımcı olabilir (Gözütok, 2004). Başlangıç eğitiminin amacına ve ulaşılmak istenen sonuçlara göre uygulama şekli değişmektedir. Bu eğitimler; işbaşı eğitimi, göreve başlama eğitimi, göreve başlama eğitimi ve işbaşı eğitimini içermektedir.

İşe Başlatma Eğitimi (Oryantasyon): Uygulamalı eğitim olarak bilinen, çalışan fiilen işe başlamadan önce, çalışanın yapacağı işi, varsa kullanacağı iş ekipmanlarını ve işyerine özgü iş sağlığı ve güvenliği önlemlerini kapsayan eğitimidir. Yönlendirmenin amacı; bireyin kuruma, çalışma arkadaşlarına, iş ortamına, genel olarak işletmenin diğer birimlerine, yöneticilere, kurum içindeki yazılı ve yazısız kurallara uyum sağlaması ve kendisinden net beklentiler edinmesini sağlamaktır (Bingöl, 2016).

İşe Uyum Eğitimi (Onboarding): Göreve başlama eğitimi, işe yeni başlayan çalışanların, personel seçim süreci sonunda, kurumun amaç ve politikaları, kurumun yapısı, fonksiyonları, sorumlulukları, yetki ve sorumlulukları, birlikte çalıştıkları çalışma arkadaşları, kısacası tüm organizasyon hakkında bilgi sahibi olmaları için verilen eğitimlerdir (Şahin ve Güçlü, 2010). Başka bir deyişle, oryantasyon yoluyla, yeni işe alınanlar kuruluşun kültürü, standartları ve hedefleri ile tanıştırılır. İşe yeni başlayan birinin ilk izlenimleri performansını ve memnuniyetini etkileyebileceğinden, bu yaklaşım kişiye yardımcı olabilir. Bilmek istediği sorulara en doğru cevapları vererek kötü izlenimlerin önüne geçer ve bilmediği işleri yapmaktan kaynaklanan başarısızlıkları ortadan kaldırır. Tüm bu araştırmalar, edinilen ilk izlenimler ve gösterilen yakın ilgi sayesinde insan ve iş bütünleşmesi sağlanmaktadır (Öztürk ve Sancak, 2012). Kısacası, işe uyum eğitimi yoluyla, yeni çalışanlar işletmeye mümkün olan en kısa sürede entegre olabilir.

İş Değiştirme Eğitimi (Rotasyon eğitimi): Çalışanların deneyimlerini genişletmek için bir işten diğerine atlamaları olarak ifade edilebilir (Mondy, 2008). Başka bir deyişle, çalışanlar farklı işlerde planlı istihdam yoluyla çeşitli bilgi, beceri ve yetenekler kazanırlar. Rotasyona başvurma sebebi kurumsal verimliliği ve etkinliği artırmak iken, bireyler için bilginin eskimesini engeller, yönetsel birikimi artırır, motivasyonu artırır, iş doyumunu sağlar ve yüksek moral sağlar, bunun nedenleri kariyer gelişimini desteklemek, rekabet ortamı oluşturmak, yabancılaşmayı önlemek, göreve ve örgüte bağlılığı artırmak gibi pek çok neden olabilir (Kayır, 2013). Bu yaklaşımda hedeflenen sonuçlara ulaşılabilmesi, kişinin görev alanı dahilinde iş değişiklikleri yapmasına ve bu iş değişikliklerini gerçekleştirmek için kişiye en uygun zamanı belirlemesine bağlıdır. Çok

az zaman ve iş hakkında yeterince üretken olmak için yeterince şey öğrenemeyebilirsiniz ve çok uzun süre moral düşüklüğüne neden olabilir (Bayraktaroğlu, 2015).

Staj Yoluyla Eğitim: Staj eğitimi, işe yeni giren veya girmek üzere olan genç işçiler için iş başında ve iş yeri dışında bir eğitim sistemidir. Buna göre, eğitim sistemi yüksek vasıflı mesleklerde çalışmanın pratik ve kavramsal yönler bilgi aktarımı ve tecrübe edinimi yoluyla kazandırılır (Bingöl, 2016).

Aslında stajlar başarılı bir eğitim yöntemidir. Gelecekteki çalışanların işe başladıklarında, gelecekteki işlerinde de işleri aynı şekilde yapacaklarını öğrenmelerini sağlayın. Uygulamalı eğitimde çeşitli hususların dikkate alınması gerekir. Uygulama imkanları sağlanmalıdır. Teorik bilgilerin yanı sıra uygulamalı araştırmaların da sunulması önemlidir. Stajyerlerle kesinlikle ilgilenin, hata yaparlarsa ciddi şekilde uyarın (Sabuncuoğlu, 1984). Bu sayede uygulamalı eğitim etkin bir şekilde uygulanmış ve beklenen fayda sağlanmıştır.

Koçluk: Whitmore (2002) göre, Koçluk, performansı en üst düzeye çıkarmak için mevcut potansiyeli ortaya çıkarmak, çalışanlara öğretmek yerine öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Arısoy, 2017). Koçluk yönteminin başarısı elbette danışmanların aşağıdakileri yapabilmesine dayanmaktadır (Ertürk, 2011). Gerçekte, amir önce çalışanın kendi birimindeki eksikliklerini tespit eder, ona yaptığı işin detaylarını verir ve çalışanın öğrendiklerini işine uygulayıp uygulamadığını kontrol eder. Bir problem varsa, amir bunların düzeltilmesine yardımcı olur.

Mentorluk: Mentor; bir organizasyonda, organizasyon içinde farklı pozisyonlarda çalışarak deneyim kazanarak astlarına şirket politikaları, kurumsal gereksinimler, çalışma stratejileri ve kariyer yönü konularında tavsiyelerde bulunan mentor olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre mentorluk, çalışan bağlılığını artırarak ve organizasyondaki otoriteyi dağıtarak yönetsel verimliliği artırır. Artı, mentorluk, terfiler, ücretler, maaşlar ve daha fazlası. Kariyer sonuçlarının yanı sıra kariyer memnuniyeti, profesyonel taahhüdü, iş tatmini ve işi bırakmak niyeti daha duygusal ve soyut kariyerler gibi başarı sonuçlarının göstermek için kolaylaştırır (İbrahimoglu, 2011).

İşletmede rehberlik yönteminin uygulanması özellikle önemlidir. Bu yaklaşımla deneyimli çalışanlar için yeni iş fırsatları yaratılabilir ve deneyimsiz çalışanlar yetiştirilebilir (Çelik, 2011). Bu sayede çalışanlar ile şirket arasındaki bağ güçlenir.

Ancak unutulmamalıdır ki bu bağın gücü mentorların becerilerine ve çalışanları ile geliştirdikleri ilişkilere bağlıdır (Luecke, 2009).

Bu açıdan bakıldığında, yöntemin başarısının eğiticinin kişilerarası becerilerine ve duyarlılığına bağlı olduğu söylenebilir. Bu yöneme göre mentor, bir çalışana veya çalışana rehberlik eder, ilerlemesini destekler, zor görevler verir, onları olumsuzluklardan korur ve olumlu bir bakış açısına sahip olmalarını sağlar. Mentorlar aynı zamanda kişisel destek, arkadaşlık, kabul, danışmanlık sağlar ve rol model olarak hizmet ederler (Bingöl, 1998). Bu sayede birebir eğitimler ile çalışanların gelişimi garanti altına alınmaktadır.

İşbaşı Eğitimi (On The Job Training): İş başı eğitim, personel seçimi ve göreve başlama eğitimleri sonrasında girdikleri iş veya görevlerde hissedilebilecek eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılan eğitim ve uygulamaları ifade eder. İş başında eğitim için üç hedef belirlenmiştir. Birinci amaç, çalışana yaptığı işin daha iyi yapılmasını sağlamak için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bir diğer amaç ise çalışanlara bir üst pozisyona yükselme olanağı sağlamak, alt kademedeki çalışanları bir üst kademeye yükselmeye hazırlamaktır. Üçüncü amaç, çalışanların işlerinin nasıl organize edildiği ve ne yaptıkları ile ilgili davranışlarını olumlu yönde değiştirmektir (Tortop, 1987).

1.4. Eğitim Yönetimi Süreci

Eğitimle ilgili birçok kavram çoğu zaman birbiriyle karıştırıldığı için buradaki yaklaşım tam olarak nedir? Sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, kavramsal açıklama, kurumsal eğitim araştırma yöntemlerinin seçimini ve kullanımını netleştirmeye yardımcı olur. Çalışan eğitimi, bir çalışanın mevcut ve potansiyel işlerdeki yeteneğini ve başarısını artırmak ve eğitim yoluyla çözülebilecek performans sorunlarını azaltmak/ortadan kaldırmak için yürütülen bir öğrenme çabası olarak tanımlanabilir. Eğitim programının oluşturulması, eğitim sektörünün yükümlülükleri, eğitimlerin takip çalışmaları ve değerlendirme yöntemi netleştirilmiştir. İyi yetişmiş insan kaynağı bir işletmede verimli çalışarak iş ve üretim kalitesini artırır ve işletmenin faaliyetleri çeşitlendirilirse insan kaynakları bu değişime kolaylıkla uyum sağlayabilir. İyi yetişmiş insan kaynakları kuruluşlara rekabet gücü kazandırır. Bu nedenle, insan kaynakları yönetimi, eğitim yönetiminin bu hedeflerine ulaşmak için politikalar formüle edecektir. İşletmeler, çalışanların edindiği bilgi, beceri ve davranışlara ve çevre koşullarına bağlı olarak iş dışı ve/veya iş başında eğitim programları uygulamaktadır. İster iş dışı eğitim yöntemi olsun, ister iş başında eğitim yöntemi olsun, bir planın olması önemlidir. Ayrıca iş dışı

eğitimlerin kuruma ek maliyet getirebileceği göz önüne alındığında, eğitime kimlerin katılacağı ve hangi eğitimleri alacağı konusunda ayrıntılı bir plan yapılmasında fayda var. Teknoloji geliştikçe eğitim yöntemleri de gelişiyor, hatta yeni eğitim yöntemleri ortaya çıkıyor. Bu bağlamda bu çalışmada iş dışı eğitim yöntemlerine değinilmektedir. (Saatçioğlu ve Yıldırım, 2022).

Eğitim planında, eğitimin amacını, eğitimin içeriğini, eğitime katılan personelin belirlenmesini, eğitimin amaçlarını, eğitimin yeri ve zamanını, eğitimde kullanılan yardımcı araç ve gereçleri, eğitimin bütçesini ve eğitimin nasıl yapılacağını belgelerle (kayıt ve raporlama) açıkça belirtin. Bir eğitim bütçesi geliştirirken, İK yönetimi eğitim hedeflerini ve bu hedeflere ulaşıldığında işletmeye nasıl katkıda bulunacağını belirlemeye çalışır. Karar vericiler ile üst düzey yöneticiler arasındaki sorumlu gerçekte İKY, bu eğitim faaliyetlerinin maliyeti ve bu maliyetlerin karlılığı ile karşı karşıyadır. Üst yönetim, bu faaliyetlerin mali yönleriyle her zaman çok ilgilenmiştir. İşte bu yüzden İK görevlileri, eğitim ve geliştirme faaliyetlerini sürekli olarak izlemeli ve değerlendirmeli ve nihayetinde eğitime ayrılan kaynakların geri dönüşünü dijitalleştiren yöntem ve teknolojileri uygulamalıdır. İnsan kaynakları yönetimi, nitelikli insan kaynağını işletmeye kazandırmalıdır. Başka bir deyişle, İK görevlileri, yönetim eğitimi yoluyla, mevcut işlerini iyi yapmak için eğitilmiş ve gelecekteki olası sorumluluklar için geliştirilmiş çalışanlara dayalı insan gücü sağlayacaktır. Eğitim yönetimi ile şirket içi ve operasyonel olmayan eğitimleri organize eder ve izler, katılımcı kayıtlarını tutulur, raporlar ve maliyet hesaplanır.

1.4.1. İhtiyacın Tespiti, Planlama ve Programlama

Eğitim faaliyet plan ve programlarının düzenli olarak uygulanmasında ilk ve temel aşama eğitim ihtiyaçlarının saptanmasıdır. Bu nedenle işletmeler, eğitim faaliyetlerini planlamadan ve uygulamadan önce ne tür bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemelidir (Bingöl, 1998). Eğitim ihtiyaç analizi ile işletmeler, çalışanlarına yönelik eğitimlerin kapsamını, düzeyini, türünü, yöntemini ve tekniğini belirleme olanağına sahip olurlar. Eğitim ihtiyaçları analizi, bir kuruluşun eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesi anlamına gelir. Bir işletmenin çalışanlarının eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için öncelikle görevin veya işin gerekliliklerini belirlemek, ardından çalışanların niteliklerini belirlemek gerekir. Farklılıkları ortaya çıkararak eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarın (Taymaz, 1981).

Ayrıca çalışanların mevcut nitelikleri ile yeni iş gereksinimleri arasındaki olumsuz farklar, iş faaliyetleri yeni teknolojilerle değiştiğinde eğitim ihtiyacını da ortaya çıkaracaktır. Günümüzde kurumsal eğitim ihtiyaç analizi genellikle üç temel düzeyde yapılmaktadır. Bunlar, örgütsel düzeyde eğitim ihtiyaçları analizi, iş analizine dayalı iş düzeyinde analiz ve son olarak iş tanımlarına ve çalışan niteliklerine dayalı çalışan düzeyinde analizdir.

1.4.1.1. Örgüt Düzeyinde Analiz

Organizasyonel analiz esas olarak uzun vadeli eğitim planlarında eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için kullanılır. Bu nedenle, organizasyon düzeyindeki analiz, işletmenin genel bir analizini gerektirir (Özçelik, 2015). Bu nedenle, organizasyon düzeyinde analiz, organizasyon yapısı aşağıdakilerle ilişkili bütün kaynaklar, yetkinlikleri ve becerileri içermelidir. Örgütsel düzeyde analize devam ederken, önce kuruluşun vizyonunu, misyonunu, stratejisini, politikasını, uzun vadeli hedeflerini, kısa vadeli hedeflerini vb. analiz edin dikkate alınır. Bu çerçevede, firmaların mevcut performansları hesaplanmakta ve gelecekteki rekabet koşullarında gösterebilecekleri performans tahmin edilmeye çalışılmaktadır. Mevcut koşulları ve beklenen gelecekteki koşulları analiz ederek eğitim ihtiyaçlarını belirleyin (Taymaz, 1981). Örgütsel düzeyde analiz edildiğinde, iş faaliyetleri önemli bir faktör olarak kabul edilir. İşletmedeki faaliyet türü, eğitim programını etkiler. Örneğin, bir imalat şirketinin eğitim ihtiyaçları, satış odaklı bir işletmeden farklı olacaktır (Sadullah, 1998).

Ayrıca, kuruluşun gelecekte yürüteceği faaliyetler ve kuruluşun mevcut durumda yürütülen faaliyetleri daha etkin bir şekilde gerçekleştirmesi için eğitim gereksinimleri tasarlanabilir. Bir organizasyonun kısa vadeli ve uzun vadeli hedefleri, eğitim ihtiyaçlarını etkili bir şekilde belirleyebilirken, eğitim ihtiyaçları organizasyonel seviyeyi hedefleyerek tasarlanabilir.

1.4.1.2. İş Düzeyinde Analiz

İşletmenin çalışmasıyla ilgili kriterleri belirlemek için bir iş analizi çalışması yürütün. İş analizine dayalı olarak iş eğitimi ihtiyaç analizi, çalışanların işi için gereklerine ve iş tanımında belirtilen standartlara uygun olarak yapıp yapmadığını da içerir. İş seviyesinde analiz yaparken, hangi işlerin performansta düşüş yaşadığını belirlemeye odaklanır.

İşletme bu analizlere dayanarak işin beklenen standartlara uygun yapılıp yapılmadığını, yapılmıyorsa bunun nedenini, yapıyorsa eğitim gerekip gerekmediğini araştırır (Taymaz, 1981). Bu analizden, performans düşüşünün nedeni belirlenebilir. Bu nedenle iş düzeyi analizi, işi yapanların edinmesi gereken nitelikleri ortaya koyduğu için eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda çok önemlidir.

1.4.1.3. İşgören Düzeyinde Analiz

Çalışanlar mevcut işlerinde ideal performansı gösteremeyebilir veya ideal düzeyde performans gösteremeyebilirler. Bu nedenle çalışanların doğru işleri yapıp yapmadığı çok önemlidir. Bir çalışanın temel özellikleri, mevcut işlerinde nasıl performans gösterdikleri kadar önemli olabilir. Öncelikle görev tanımının ve çalışan niteliklerinin uygunluğu gözden geçirilmelidir. Ardından, çalışan düzeyindeki analizde, çalışanın mevcut performansı ile istenen performans düzeyi arasında bir tutarsızlık olup olmadığını inceleyin. Uyuşmazlık varsa ve uyumsuzluğun nedeni eğitimsel bir ihtiyaç olarak görülüyorsa, ihtiyacın yönü ve teması belirlenir (Özçelik, 2015). Çalışan düzeyinde analiz yaparken, en önemli şey iş tanımıdır. Eğitim planlaması, hedeflerin tanımlanmasını, belirtilen hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilecek faaliyetler için gerekli kaynakların belirlenmesini ve seçilen politikaların etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak için en etkili araçların geliştirilmesini içerir (Adem, 1997).

1.4.2. Eğitim Tasarımı

Birinci aşamada, yani ihtiyaç analizi aşamasında, tespit edilen eksikliklerin ancak bir eğitim programı ile giderilebileceği sonucuna varılırsa ikinci aşamaya geçilir. Yani tasarımın verilecek eğitime karar verdiği aşamadır. Burada eğitimin nasıl yürütüleceği ve en önemlisi eğitimin amacının ne olduğu vb. sorular zaten cevaplanmıştır, yani tasarım aşaması eğitimden önceki hazırlık aşamasıdır.

Kurs tasarımı, bir kursun hangi unsurları içereceğini ortaya çıkarma sürecidir. Endüstriyel tasarım kavramı gibi ders tasarımı da öğretimin organizasyonunu anlamlı bir bütünlük içinde ele almayı amaçlar. Bir antrenman programı planlarken, programın nasıl görüneceğini tasarlayarak başlamalısınız. Bu, mimarların binaları tasarlayıp çizdiği sürece benzer. Müfredat geliştirme uzmanları, müfredat geliştirme araştırmasına başlamadan önce müfredat tasarımına da ışık tutmalıdır. Program tasarımı, bir antrenman programını oluşturan temel unsurlardan oluşur ve bu unsurlar arasındaki ilişkilerdeki farklılıkları ortaya koyarak farklı tasarımlar ortaya çıkar. Bir müfredatın temel unsurları

hedefler, içerik (konu alanları), öğrenme deneyimleri ve değerlendirmedir. Müfredat tasarımı bu unsurlara farklı ağırlıklar verilerek şekillenmektedir. Bundan, tasarımcı benzersiz tasarımını gösterdi. Genel olarak içerik boyutuna bu maddeler arasında en fazla ağırlık verilir. Diğerleri öğrenme deneyimlerine veya değerlendirme boyutlarına odaklanır. Örneğin süreç bazlı proje tasarımında örgütsel öğrenme deneyimleri önem kazanırken, ürün değerlendirme programlarında ise ölçme teknikleri ön plana çıkmaktadır. Program tasarımında, program geliştirme ekibinin ve sorumlu uzmanların felsefi bakış açıları ile toplumun ana akım felsefi bakış açıları hedeflerin seçiminde etkilidir. Bu felsefi bakış açısı, içerik seçimini, öğrenme-öğretme sürecinin organizasyonunu ve geliştirilen programların başarısını da etkiler. İyi bir eğitim tasarımına ulaşmak için bazı stratejilerden bahsedilebilir. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir (Biech, 2005).

- Farklılık: Aktivitelerde mümkün olduğunca farklı metotlar kullanınız,
- Zamanlama: Kahvaltı, çay araları ve yemek aralarını ayarlama,
- Katılım: Katılımcıları dahil eden ve onları içeren aktiviteler hazırlayınız,
- Sıralama: İçerik, birbirini takip etmeli ve yeni anlatılacak konulara temel oluşturmali,
- Uygulama: Katılımcıların gerçek dünyalarıyla doğrudan tema eden aktiviteler tasarım,
- Konuşmalar, anlatımlar: Konuşmak zorunda kaldığınızda elbette anlatınız ancak bunu mümkün olduğunca çok uzatmayınız ve katılımcıların sağlayınız.

1.4.3. Uygulama

Eğitimin uygulanması, eğitim sürecinin en önemli adımlarından biridir ve bu adımın etkinliği, eğitim ihtiyaç analizi bilgilerinin ışığında hazırlanan programlara ve bu programların işletmede işlerin aksamadan yapılmasını ve katılacak kişilerin motivasyonlarını sağlayacak şekilde hazırlanmasına bağlıdır. Eğitimin uygulanması adımında bu iki koşulu göz önünde bulundurarak insan kaynakları birimi personeli ve eğitim alacak kişilerin yöneticileri iş birliği yapmalıdır. Bu sayede, eğitim uygulaması, önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmektedir.

BÖLÜM 2. EĞİTİM SÜRECİNDE DEĞERLENDİRME AŞAMASI

Eğitim sürecinde değerlendirme aşaması, eğitim programının etkinliğini ve katılımcıların öğrenme ilerlemesini değerlendirmek amacıyla önemli bir adımdır. İşte eğitim sürecindeki değerlendirme aşamasının önemi:

- *Öğrenmenin etkinliğinin ölçülmesi:* Değerlendirme aşaması, eğitim programının ne kadar etkili olduğunu ölçmek için kullanılır. Bu aşamada, eğitimin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı, katılımcıların bilgi ve becerilerini ne ölçüde geliştirdiği ve eğitim programının beklentilere uygun olarak performansı belirlenir.
- *Geliştirme gereksinimlerinin belirlenmesi:* Değerlendirme, eğitim sürecindeki eksiklikleri veya zayıf noktaları tanımlamaya yardımcı olur. Katılımcıların geri bildirimleri ve performans değerlendirmeleri, hangi konuların daha fazla vurgulanması veya hangi becerilerin daha fazla geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sağlar. Bu bilgiler, gelecekteki eğitim programlarının iyileştirilmesi için kılavuz oluşturur.
- *Katılımcıların öğrenme ilerlemesinin takibi:* Değerlendirme aşaması, katılımcıların öğrenme ilerlemesini takip etmek için kullanılır. Bu, katılımcıların eğitim süreci boyunca hangi konularda ilerleme kaydettikleri, hangi alanlarda zorlandıkları ve eğitim sonrası nasıl bir ilerleme gösterdikleri hakkında değerli bilgiler sağlar. Bu bilgiler, eğitim programlarının etkisini değerlendirmek ve kişiselleştirilmiş geri bildirimler sağlamak için kullanılabilir.
- *Eğitim programlarının etkinliğinin kanıtlanması:* Değerlendirme aşaması, eğitim programlarının etkinliğini ispatlamak için kullanılır. İyi bir değerlendirme süreci, eğitim programının şirket hedeflerine.

2.1. Değerlendirme Nedenleri, Amaçları ve Faydaları

Eğitim programlarının özel olarak değerlendirilmesi, eğitimin etkinliğini ve kişi ve kurumlara ne ölçüde fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Kişisel planlamada fark, kişisel ve organizasyonel ilerleme ve verimlilikte görülür. Kurumsal eğitimin etkinliğini değerlendirmek için birçok neden vardır. Birincisi, eğitim biriminin kuruluşun amaç ve hedeflerine katkıda bulunduğunu göstererek eğitim biriminin varlığını doğrulamaktır. Bir diğeri ise eğitim programına devam edip etmeme kararıdır. Diğer bir neden de gelecekteki eğitim programı iyileştirmelerini bildirmektir. Bu çerçevede değerlendirmenin en yaygın

nedeni, programın etkililiğini ve iyileştirme yollarını belirlemektir. Mevcut eğitim programındaki iyileştirmeleri etkili bir şekilde değerlendirmek için aşağıdaki faktörler dikkate alınmalıdır (Kirkpatrick, 1979):

- Konu içeriği katılımcıların ihtiyaçlarını karşılar,
- Eğitimcilerin nitelikleri ve nitelikleri,
- Öğretmenlerin ilgiyi sürdürmek ve gerekli tutum, bilgi ve becerileri öğretmek için kullandıkları yöntemler etkilidir,
- Yeterli eğitim yeri,
- Programın katılımcılara göre uyarlanır,
- İletişimi artırmak ve ilgiyi sürdürmek için yardımların mevcudiyeti,
- Planların tam koordinasyonu,
- Program geliştirme için gerekli faktörleri belirleyin.

Eğitim programının değerlendirilmesi, katılımcıların duygu ve düşüncelerini anlamak, eğitimin onların beklentilerini karşılayıp karşılamadığını bilmek açısından oldukça önemlidir. Değerlendirme eğitiminin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Cascio, 1992):

- Değerlendirme, gelecek için planlama ve eğitimin içerik ve yöntemlerini geliştirir,
- Değerlendirme, eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını belirlemeye yardımcı olur,
- Değerlendirme hedeflerinin, program süreçlerinin ve yöntemlerinin gözden geçirilmesi, düzenlenmesi, gözden geçirilmesi ve düzenlenmesine katkıda bulunmak,
- Değerlendirme, bir çalışma programının değerini ve etkililiğini belirleme yöntemidir,
- Değerlendirme, bir iş ortamında eğitimin gerçek etkinliğinin bir ölçüsünü sağlar,
- İş hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi (Simmonds, 2003).

2.2. Değerlendirme Sürecinin Aşamaları

Bir eğitim programının değerlendirilmesinin, bu faaliyetlerin sonuçlarının amaçlanan hedeflerle karşılaştırılması ve elde edilen sonuçların hedefleri ne ölçüde karşıladığının

belirlenmesi süreci olduğunu daha önce söylemiştik. Bu karşılaştırma, paranın, emeğin, zamanın ve maddi kaynakların elde edilen sonuçlara değip değmediğini ortaya çıkarabilir. Değerlendirme sürecinin en önemli noktalarından biri değerlendirme aşamasına karar vermektir. Yasal gereklilikler, kaynakların mevcudiyeti, koşulların uygunluğu, işlevsel sonuçlara ulaşma derecesi ve yeni kararlar için değerlendirme sonuçlarının gerekliliği gibi kriterler, değerlendirme başlatma kararını etkileyen önemli faktörler olabilir. Değerlendirmelerin başarılı bir şekilde uygulanmasına herkesin dahil olması gerektiğinden, tüm çalışanların değerlendirmelerin neden gerekli olduğunu anlaması önemlidir. Bu derecelendirme aşamaları etkili bir şekilde uygulanırsa, değerlendirme sonuçları da aynı derecede yararlı ve uygulanabilir olacaktır.

Şekil 1

Değerlendirme Sürecinin Aşamaları



Kaynak: Coşkun (2006)

2.2.1. Tasarım

Değerlendirme sürecinin ilk adımı, yürütülecek faaliyetlerin planının oluşturulduğu tasarım aşamasıdır. İyi tasarlanmış değerlendirmeler, çalışma süresini ve maliyetini optimize ederek, yeni bulguların ve önerilerin gücünü artırarak ve sonuçlara yönelik potansiyel tehditleri azaltarak değerlendirme kalitesini en üst düzeye çıkarabilir. Ayrıca değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra sorularımızın yanıtlanması ve işletmenin ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu aşamada yapılacak ilk şey değerlendirmenin amacını belirlemektir. Değerlendirme hedefleri ne kadar net olursa, planlanan faaliyetler

o kadar etkili ve verimli uygulanır ve değerlendirme sonuçları da o kadar faydalı olur. Bu aşamada değerlendirmenin başarı kriterleri de seçilmelidir. Bunlar; iş ürünü, duygu ve fikirler, müşteri memnuniyeti, artan satışlar, işe veya maliyet hesaplamalarına yansıyan sonuçlar. Burada önemli olan, belirlenen öğretim hedeflerine göre eğitim programı sonunda ölçülecek içerik ve standartların belirlenmesidir. Değerlendirme için başarı kriterlerini seçtikten sonra, değerlendirmede hangi metodolojiyi kullanacağınıza karar vermelisiniz. Örneğin, eğitim programı sonrasında katılımcıların eğitimden memnuniyetini ölçmek ve bunu bir sonraki eğitimde düzeltmek ve katılımcıları eğitime katılmaya teşvik etmek istiyorsak, tepkileri değerlendirme yöntemini uygulamamız yeterli olacaktır. Dolayısıyla eğitimin etkililiğini belirlemek için ihtiyaç duyulan bilgilerin kim tarafından, kaç kez, ne zaman ve hangi araçlar kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmesi ve değerlendirilmesi bu aşamada gerçekleştirilecektir. Gerekli bilgileri topladıktan sonra uygun teknikler kullanarak analiz edin ve sonuçları açık, uygun bir dille rapor edin.

2.2.2. Veri Toplama

Değerlendirme, öğretim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığına ilişkin verileri sistematik olarak toplama, işleme, analiz etme ve yorumlama sürecidir. Veri toplama aşamasında, değerlendirme tasarımında seçilen ve uygulanan iş planına dayalı olarak hangi bilgilerin toplanacağı, ne zaman toplanacağı, kimden ve nasıl değerlendirileceğine ilişkin kararlar verilir.

2.2.2.1. Veri Toplama Araçları

Değerlendirmenin önemli bir yönü veri toplama araçlarının geliştirilmesidir. Bu araçların yardımıyla öğretim hedeflerinize ne kadar iyi ulaşıldığına dair geri bildirim almaya çalışın. Bu noktada, gözlemleri sayısallaştırmak için önce ölçüm işlemi gerçekleştirilir. Daha sonra ölçüm sonuçlarına göre belirli bir değer yargısı oluşturulur. Değerlendirici, geliştireceği veya daha önce geliştirmiş olduğu çeşitli veri toplama araçlarını kullanabilir. Bu durumda ölçekler, anketler, başarı testleri, kontrol listeleri veya gözlem kağıtları gibi çeşitli ölçme araçları kullanılabilir.

Tablo 2*Eğitim Çıktılarını Değerlendirmek İçin Kullanılabilecek Ölçüm Araçları*

Sonuçlar	Örnek	Nasıl ölçüm yapılır
Bilişsel Sonuçlar	- Güvenlik kuralları - Elektrik ilkeleri - Değerlendirme görüşmesinin adımları	- Yazılı testler - İş örnekleri - Başarı testi
Beceri Tabanlı Sonuçlar	- Yap-boz oyunları - Dinleme becerileri - Koçluk becerileri - Bir uçağı indirmek	- Gözlem - İş örneği - Derecelendirme
Duygusal Sonuçları	Eğitimden memnuniyet Katılımcı motivasyonu	- Davranış - Mülakat - Anket çalışması
Genel Sonuçlar	Patent sayısı sürekli artıyor Müşteri şikayetlerini azaltmak Yeni projelerin onaylanması	- Gözlemlemek - Performans kaydı - Raporlar
Yatırımın Geri Dönüşü	Kârın artması	Programın maliyetlerini ve faydalarını karşılaştırmak

Kaynak: Noe (2009)

2.2.2.2. Ölçekler

Katılımcıların eğitim programına ilişkin değerlerini, inançlarını, eğilimlerini ve tercihlerini belirlemeye yarayan araçlardır. Pek çok farklı türü olmakla birlikte likert tipi ölçekler yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu ölçek türünde ifadeler ve her bir ifadeye katılım düzeyini gösteren seçenekler yer almaktadır. Bu seçeneklerin çoğu beş puanlık bir derecelendirme kullanır. Katılımcının eğitim programına ilişkin görüşleri; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklindedir. Her seçenek, kişinin işaretlediği ifadeyi ne derece onayladığını gösterir. Bu ölçek türünde katılımcılara herhangi bir soru sorulmaz.

Katılımcılar her ifadeyi okuduktan sonra uygun seçeneği işaretleyerek anlaşılır bir cümle oluştururlar. İfade olumlu ise kesinlikle katılıyorum 5 puan, kesinlikle katılmıyordum 1 puan veriniz. İfade olumsuz ise “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine 5 puan vererek tam tersi puanı elde ediniz. Bu şekilde katılımcıların her bir ifadeye verdikleri cevaplar toplanarak toplam puan elde edilmiştir. Genel puan, bireyin bir eğitim programına yönelik algılarının, tutumlarının veya tercihlerinin bir puanıdır. Derecelendirmeler her zaman beş puanlık bir ölçekte olmayabilir, ancak sıklıkla tek rakamlı bir sistem kullanılır.

Ölçekli projelerin geliştirilmesi sırasında bazı hususlara dikkat etmekte fayda vardır. Basitçe şu şekilde ifade edilebilirler:

- Olumlu ve olumsuz ifadeleri eşit olarak dağıtın.

- Mmkn olduğunda, tek bir kavramla ilgili ifadeler kullanın.
- Tüm katılımcıların katılacağı ya da katılmayacağı beyanlarda bulunmaktan kaçının.
- Genellikle, her zaman, hepsi, hiçbir, asla gibi sözcükleri cümle içinde kullanmayınız.
- Net ve kolay anlaşılır dil kullanarak doğrudan olun.
- Belirsiz, yoruma açık ifadeler kullanmayın.
- Kültüre duyarlı sorular sormayın.
- Mmkn olduğunca kısa bir Şekilde her bir ifadeyi yazın.

2.2.2.3. Anketler

Belirli bir konudaki düŐünceleri, fikirleri, tercihleri, davranışları, beklentileri ve eğilimleri belirlemek için kullanılan araçlar, seçeneklere dayalıdır. Katılımcılardan gelen bireysel geri bildirimlere dayandığı için güvenilirlikleri sınırlıdır. Verilen cevaplar doğru kabul edilir. Bu nedenle, anketler en iyi eğitim sonuçlarını değerlendirmek için değil, eğitime katılan katılımcıların algılarını belirlemek için kullanılır. Kısacası, değerlendirme anketleri, katılımcıların bireysel görüŐlerine dayanmaktadır. Ancak, elde edilen bilgilerin eğitim başarısı olarak yorumlanmaması gerektiği unutulmamalıdır.

Anket sonuçları, katılımcıların düşüncelerini belirlemek, durumu değerlendirmek ve karŐılaŐtırmalar yapmak için kullanılabilir. Burada önemli olan, istenilen bilgiyi doğru bir Şekilde ifade etmektir. Ne kadar iyi tanımlanırsa, anket sorularını seçmek ve formüle etmek o kadar kolay olur. Odaklanılacak konular veya dıŐarıda bırakılacak konular insan kaynaklarının talebine bağlıdır. Örneğin, insan kaynakları departmanının ihtiyaç duyduğu bilgiler, eğitim programı belirlendikten sonra katılımcı memnuniyeti ve önerilerini içerebilir. Bu gibi durumlarda, anket soruları bu amaçlara uygun olmalıdır.

Anket soruları hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamıŐ Şekillerde düzenlenebilir ve uygulanabilir. Yapılandırılmış anket soruları için yanıt seçenekleri sunulur. oktan seçmeli sorular gibi, katılımcılar en uygun seçeneği seçebilir ve seçenekleri sıralayabilir. YapılandırılmamıŐ anket sorularında ise katılımcılara yanıt seçeneği sunulmaz. Katılımcılar, görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri için açık uçlu sorularla karŐılaŐırlar. Bu tür sorular, katılımcıların bakış açılarını analitik ve sentetik düzeyde değerlendirmek

için kullanılır. Örneğin, katılımcılardan mevcut durumu değerlendirmeleri veya gelecek için yeni projeler önermeleri istenebilir.

2.2.2.4. Başarı Testleri

Eğitim programının içeriği ile ilgili konularda katılımcıların bilişsel yeteneklerini ölçmeye yarayan araçlardır. Öğrenme çıktılarını ölçmek için kullanılır. Bu testler, yanıtın yaratıcısına bağlı olarak objektif yanıt testleri ve ücretsiz yanıt testleri olarak ikiye ayrılır. Objektif cevaplar testinde sorular sorulur ve olası cevap seçenekleri listelenir. Başka bir deyişle, test geliştiricisi soruları ve cevap seçeneklerini hazırlar ve öğrenci sadece cevapları işaretler. Örneğin, çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir yabancı dil sınavını ele alalım. Serbest yanıtli bir testte, yalnızca sorular sorulur ve katılımcılardan bir yanıt oluşturmaları istenir. Katılımcılar cevabı diledikleri gibi şekillendirebilirler. Eğitim sonuçları değerlendirilirken, katılımcılar istedikleri gibi yanıt verebilirler; doğru-yanlış, objektif cevaplı çoktan seçmeli test türü, Katılımcı öğrenme çıktıları, eşleştir ve boşlukları doldur veya serbest yanıtli test türleri kullanılarak hesaplanabilir. Doğru-Yanlış Testleri; verilen bir önermeye doğru-yanlış veya hayır yanıtı veren testlerdir. Her maddenin iki olası yanıtı vardır (Atılğan, 2011). Bu testler, katılımcıların bilişsel alanlardaki hafızasını veya kavrayışını ölçer. Çoktan seçmeli testler; bu testlerde katılımcılar bir soruyu cevaplarırken seçeneklerden birini doğru cevap olarak işaretlerler. Katılımcı beklentileri; soruyu okuyun, karar verin ve çeldiriciler arasından doğru seçeneği işaretleyin. Bu, eğitimden sonra en yaygın test türüdür. İkili testler; bu testler birbiriyle belirli kurallara göre ilişkili iki bağımsız gruptan alınan bilgilerin eşleştirilmesi esasına dayanır. Bu tür testler genellikle soruları ve seçenekleri iki ayrı sütunda listeler. Rakamlar ve harfler sorulardan ve seçeneklerden önce görünür. Katılımcılar, her soruya karşılık gelen seçeneği işaretleyerek uygun yeri işaretler. Boşluk doldurma testleri; bu testler cümlelerdeki boşlukları tahmin eder ve uygun kelimelerle doldurur. Bu tür testlerde boşluk doldurma kelimeleri katılımcıların kendi buldukları kelimeler olabileceği gibi sıralanan kelimelerden uygun kelimeyi belirleme şeklinde de uygulanabilir (Şimşek ve Öge, 2009). Serbest yanıt testi; yanıtlar tamamen katılımcı tarafından kendi kendine oluşturulur. Uzun cevaplı testler, katılımcıların daha ayrıntılı cevaplar yazmak zorunda olduğu durumlarda, kısa cevaplı testler ise nispeten daha kısa cevapların verildiği testlerde kullanılır. Özellikle muhakeme ve değerlendirme durumlarında, katılımcıların üst düzey öğrenme tepkilerini ölçmek istediğimizde serbest yanıtli testler önerilir. Başarı

testlerini geliştirirken, öncelikle eğitim hedeflerini göz önünde bulundurun ve elde edilmesi beklenen yeterliliklere dayalı olarak test türüne karar verin.

2.2.2.5. Denetim Listeleri ve Gözlem Formları

Çalışanların işbaşı eğitimlerinde elde ettikleri bilgi, beceri ve davranışları ne ölçüde uyguladıklarını gözlemlemek amacıyla, kontrol listeleri veya gözlem formlarıyla değerlendirme yapılabilir. Kontrol listesi olarak da bilinen kontrol listesi, bir katılımcının eğitimden sonraki performansı ve davranışı hakkında kapsamlı ve güvenilir bilgiler sağlayan bir ölçüm aracıdır. Temel çalışma standartlarının uygulanmasına ilişkin ifadeler içerir. Belirtilen özelliklerin uygulandığı kapsam, sıklık veya yoğunluğu tanımlar. Gözlem davranışının uygulanması "X", "✓" gibi sembollerle veya evet, kısmen ve hayır gibi kelimelerle belirtilir. Eğitim sonrasında beklenen davranışların niceliği ve uygulanabilirliği, genel sonuçları belirlemek amacıyla belirli puanlarla değerlendirilir. Gözlem kağıtlarının kullanılmasıyla, gerçek yaşam koşullarında öğrenme çıktıları kontrol ederek bilgiler doğrudan toplanabilir. Gözlem, katılımcı performansı konusunda doğru ve zamanında bilgi verebilir. Özellikle katılımcıların uzun süreli gözlemlerinden elde edilen bilgiler gerçekçi ve kullanışlıdır.

Bununla birlikte, değerlendirildiklerini bilirlerse ve toplanan bilgilerin eğitim amaçlı kullanılacağı kendilerine açıkça belirtilmezse anormal davranabilirler. Genel olarak, bir kontrol listesi veya izleme listesi geliştirirken belirli konuların farkında olmakta fayda vardır.

2.2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri analizi ve yorumlama, araştırmanın ana aşamalarından biridir ve genellikle araştırma sorularına cevap bulunması, hipotezlerin test edilmesi veya literatürdeki bulguların doğrulanması için kullanılan analitik tekniklerle gerçekleştirilir. İnsan kaynakları eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan bir araştırmanın verileri çözümlenirken genellikle nitel veya nicel araştırma yöntemlerinden biri kullanılır (Creswell, 2016).

Nitel veri analizi: Nitel araştırmalarda, veriler genellikle sözlü veya yazılı metinlerden oluşur. Verilerin çözümlenmesi için içerik analizi, tematik analiz veya kodlama gibi teknikler kullanılabilir. Araştırmacılar, verileri anlamlı kategorilere ayırarak belirli temaları veya desenleri belirleyebilir ve ardından bu temaları yorumlayarak araştırma sorularına cevap verebilirler (Miles vd., 2013).

Nicel veri analizi: Nicel araştırmalarda, veriler genellikle sayısal formatta toplanır. Nicel veri analizi için istatistiksel teknikler kullanılır. Örneğın, frekans analizi, korelasyon analizi, regresyon analizi veya faktör analizi gibi teknikler verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılabilir. Bu teknikler, araştırma sorularına yanıt bulmak için veriler arasındaki ilişkileri incelemek veya değişkenler arasındaki farklılıkları anlamak için kullanılabilir (Hair vd., 2014). Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasında, elde edilen bulguların literatürle uyumlu olup olmadığına dikkat edilmelidir. Bulguların araştırma sorularına uygun olup olmadığı ve araştırma hipotezleriyle tutarlı olup olmadığı değerlendirilmelidir.

2.2.4. Raporlaştırma

Bu, değerlendirme sürecinin son aşamasıdır. Raporlar, değerlendirme sürecini belgelemek, üst yönetime bilgi sağlamak, katılımcılara geri bildirim sağlamak, onlara rehberlik etmek ve gelecekteki değerlendirmeler için kaynak oluşturmak için önemlidir. Değerlendirme raporunda, değerlendirme sürecinin tüm aşamaları açıklamalarla birlikte ayrı başlıklar halinde sunulmalıdır. Bu raporda bir değerlendirmeye neden ihtiyaç duyulduğu, tasarımı, veri toplaması, analizi, yorumu, tavsiyeleri, eylem planı, değerlendirme sürecindeki katılımcılar ve değerlendirme ekibinin sorumlulukları gibi ayrıntılar verilmelidir. Raporda, istatistiksel analiz verilerinin herkes tarafından kolayca algılanabilmesi ve anlaşılabilmesi için görsellerin kullanılması önerilir. İşlenmiş veriler ve hesaplama sonuçları tablolar, çizelgeler, diyagramlar veya grafikler halinde sunulduğunda daha kolay anlaşılır. Değerlendirme sonuçları, hedef kitleye bağlı olarak detaylı veya genel bir şekilde sunulur. Örneğın, eğitim ve insan kaynakları departmanından çok detaylı bir rapor, üst yönetim için bir özet ve işın geri kalanı için bir özet veya çok kısa bir nihai rapor yeterli olabilir. Sonuçların raporlanması; toplantılar, e-postalar veya kurumsal yayınlar aracılığıyla çalışanlara duyurulabilir. Bu nedenle hazırlanan bir değerlendirme raporu, uygulama eğitim programının iyileştirilmesi ve gelecekteki uygulamalar için çok önemlidir.

2.3. Eğitimde Program Değerlendirme

Eğitim eksikliğinin giderilmesi için düzenlenen eğitimler, belirlenen hedefler doğrultusunda tercih edilen yöntemlerle uygulandıktan sonra bir değerlendirme sürecine tabi tutulur. Bu değerlendirme aşaması, verilen eğitimlerin etkisinin genel olarak belirlenmesi açısından büyük önem taşır. Çalışanların bilgi düzeyindeki değişikliklerin

yanı sıra eğitim faaliyetinin verimliliği ve gelecekteki eğitimler için bir referans noktası oluşturulması gibi konuları kapsar. Bu nedenle, eğitim programlarının, eğitimcilerin, eğitim programlarının niteliğinin, eğitim ortamının, kullanılan materyallerin ve eğitimin yürütülmesinden sorumlu olanların dikkatlice değerlendirilmesi gerekmektedir (Altaç, 2014). Eğitim sürecinin ilk aşamasından itibaren belirlenen bir düzen içinde yürütülmesi gerektiği gibi, değerlendirme aşamasında da bu çabanın gösterilmesi önemlidir. Ancak, bazı araştırmacılar tarafından, bu aşamanın önemi göz ardı edilebilir veya problemlili bir şekilde değerlendirilebilir. Bu nedenle, çalışmanın üçüncü bölümünde eğitim değerlendirme modelleri incelenmiştir.



BÖLÜM 3. EĞİTİM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Uygulamalı bir bilim dalı olarak eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmanın en etkili yollarından biri, bilim ve teknolojinin gelişim ve gelişimine ayak uyduracak şekilde sürekli eğitim projeleri geliştirmektir. Müfredat geliştirme, bir eğitim programının amacı, içeriği, öğrenme ve öğretme süreçleri ve değerlendirme unsurları arasındaki bir dizi dinamik ilişki olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre program geliştirme; programın kapsadığı hedeflerin sağlıklı ve etkili bir şekilde belirlenmesi ve gerçekleştirilmesine yönelik ilkeleri, ilkeleri (teori) ve etkinlikleri (uygulamayı) operasyonel olarak içeren bir çalışmadır (Varış, 1981).

Yeni ihtiyaçların karşılanması veya mevcut uygulamaların yetersiz kaldığı durumlarda yeni seçenekler önermek amacıyla program geliştirme faaliyetleri yürütülmektedir. Bir eğitim etkinliğinin sonunda istenilen sonuçlara ulaşmak, tutarlı, ayrıntılı planlamayı ve planın etkili bir şekilde uygulanmasını gerektirir. Eğitimin etkililiği, bireylerin kazanmak istediği davranışların gerçekçi bir şekilde belirlenmesine, bu değişikliklerin gerçekleşmesi için uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesine, öğrencilerin davranış değişikliklerini gerçekleştirmeleri için sistematik rehberlik sağlanmasına ve tasarlanan davranış değişikliklerinin derecesinin güvenilir bir şekilde kontrol edilmesine bağlıdır. Gerçekleşmiştir (Sezgin, 2000).

Bu durumlar program geliştirmenin konusudur. Programdaki eksiklik ve eksikliklerin tespit edilerek değişim ve gelişmeler ışığında yeniden düzenlenmesiyle eğitim kalitesinin artması beklenmektedir. Bu çalışmada, mevcut eğitim değerlendirme modelleri benimsedikleri temel yaklaşımlar ve değerlendirme süreçleri açısından incelenmiştir.

3.1. Eğitim Değerlendirilmesine İlişkin Modeller

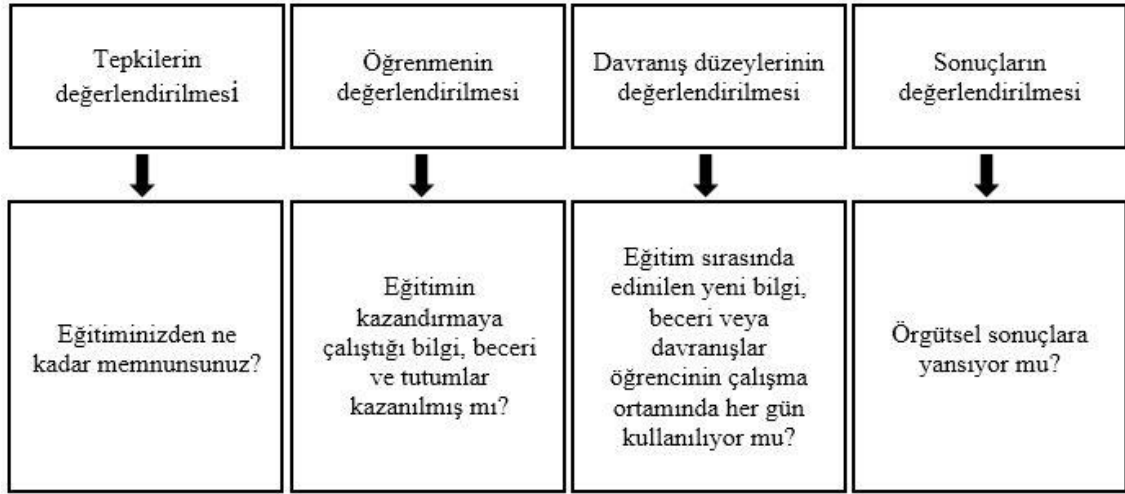
Son otuz yılda, etkililiğin boyutlarını veya faktörlerini belirlemek için araçlar olarak artan sayıda İK eğitimi değerlendirme modeli geliştirilmiştir. Bu, kuruluşların eğitim değerlendirmelerini değerlendirirken kullanabileceği çok sayıda modelle sonuçlanır. Çoğu endüstri ve meslek psikoloğu için literatür, Kirk Patrick, ROI veya CIRO modelleri gibi, birkaç popüler model tarafından yönetilirken, daha az bilinen ancak ilginç alternatiflerin bolluğu vardır. Bu bölümde 20 modeli tartışacağız. Liste ayrıntılı değildir ve literatür taraması, uygulayıcıların bu tür modelleri uygulamalarıyla uyumuna bile, akademik düzeyde alana yönelik geniş ilgiyi ortaya koymaktadır.

3.1.1. Kirk Patrick' ın Dört Aşamalı Eğitim Programları Ölçümlemesi Yöntemi

Dört aşamalı bir değerlendirme, ilk olarak 1959'da American Association for Education and Development (ASTD) dergisi Training and Development'ta yayınlanan techniques for evaluating training programs başlıklı dört makalelik bir dizide önerildi (Kirkpatrick, 1959). Model, insan kaynakları yönetimi literatüründe geniş çapta kabul görmüş ve alıntılanmıştır ve modelde en az bir aşama için uygulamalı tekniklerle ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Shelton ve Alliger, 1993). Kirk Patrick modeli, Örgütsel ihtiyaçların hızlı bir şekilde tanımlanabilmesi ve yanıtlanabilmesi için eğitim değerlendirme kriterlerini türe göre kategorilere ayırır. Bu model endüstriyel ve örgütsel psikoloji alanı tarafında benimsenmiştir. Kirk Patrick, eğitimsel değerlendirmeye ilişkin bu dört farklı bakış açısını birleştirdi ve kullanılması gereken dört değerlendirme aşaması belirledi (Şekil 3). Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Şekil 2

Kirk Patrick Modelinde Değerlendirme Seviyeleri



Kaynak: Kaya ve Günay (2015)

3.1.1.1. Tepkilerin Ölçülmesi Aşaması

Bir programın etkinliğini değerlendirirken, ilk aşama katılımcı tepkisini değerlendirmektir. Bazı eğitimciler tarafından müşteri memnuniyeti ölçüsü olarak bilinen bu ilk adım, kursiyerlerin fikir ve düşüncelerini ölçmeye odaklanır. Değerlendirme, eğitimin kendisi, eğitmen, kullanılan metodoloji, sağlanan destek ve yardımcı kaynaklar ve eğitimin pratikliği dahil olmak üzere çeşitli yönler hakkında bilgi toplamayı amaçlar. Genel olarak, bu aşama katılımcıların tepkilerini ve geri bildirimlerini anlamaya çalışır (Şenatalar, 1978, s. 188).

Katılımcıların eğitim programı hakkındaki görüşleri, genel bir anlayış elde etmek için toplanır. Ancak bu genel görüşler, eğitimin kendisi hakkında yeterli ayrıntıyı sağlamamaktadır. Ancak katılımcıların eğitime ilişkin genel izlenimleri olumlu ise, programın ilgilerini çekmiş olduğu varsayılmaktadır (Kirkpatrick, 1979).

Katılımcıların programa tepkilerinin ve eğitim oturumu hakkındaki görüşlerinin ölçülmesi bu aşamada ana odak noktasıdır. Katılımcı yanıtlarını değerlendirmek, mevcut durumu korumak, yeni müşterileri çekmek ve eskileri gelecekteki programlar için elde tutmak için çok önemli olan müşteri memnuniyetini ölçmenin bir yoludur. Ancak şirket içi programlara verilen yanıtın doğrudan müşteri memnuniyetini yansıtmadığına dikkat etmek önemlidir. Katılımcılar isteseler de istemeseler de çoğu şirket içi program için katılım genellikle gereklidir. Bununla birlikte, programın kaderi, programın devamlılığını veya sonlandırılmasını etkileyebileceğinden, ödeme yapmayan bu müşterilerin yanıtına bağlıdır. Yöneticileri, paylaştıkları izlenimlerden eğitim programları hakkında önemli geri bildirimler alıyor ve sonuçta daha yüksek seviyelerdeki kararları etkiliyor. Hem halka açık hem de kurum içi programların eğitimcileri olumlu yanıtlardan yararlanır. Sadece bir tepki değil, aynı zamanda olumlu bir tepki ortaya çıkarmak çok önemlidir. Bir programın kaderi olumlu tepkilere bağlıdır. Ayrıca, katılımcılar olumlu yanıt vermiyorsa, muhtemelen öğrenme motivasyonları da yoktur. Olumlu tepkiler öğrenmeyi garanti etmezken, olumsuz tepkiler şüphesiz öğrenme sürecini engeller (Kirkpatrick, 1998).

İlk aşama, katılımcıların ne tür yeni beceriler edineceklerini veya çalışma ortamına neleri aktaracaklarını ölçmediği ve bu nedenle eğitim yatırımlarının geri dönüşünü belirlemede belirleyici olmadığı için bazı değerlendiricilerin değerini düşürmesine neden olmuştur.

Katılımcıların ilgisi, dikkati ve motivasyonu, eğitimin genel başarısında çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme ortamına verilen olumlu tepkiler daha kolay öğrenmeyi kolaylaştırır. Bir programın başarısının belirlenmesi, katılımcıların ne kadar memnun olduğunun değerlendirilmesine bağlıdır. Yanıtlarının olumlu olması, öğrenme motivasyonlarını artıracaktır, ancak olumsuz olması, tartışmalara ve potansiyel program sınırlamalarına yol açabilir. Genellikle memnuniyet formları olarak anılan bu değerlendirmeler, programın etkililiğinin ölçülmesinde ve iyileştirme alanlarının belirlenmesinde çok önemli bir rol oynar (Kirkpatrick, 1998). Tepkinin değerlendirilmesinin maliyeti düşüktür, kolay yönlendirilebilen bir süreçtir. Çoğu eğitimci, Eğitimci Yanıt Formunu kullanır.

Aslında, eğitimde yanıtları ölçmek ve değerlendirmek etkili bir yaklaşım olabilir. Günümüzde birçok eğitimci veya eğitim uzmanı, verilen eğitimin etkililiğini yanıt formu uygulayarak belirlemeye çalışmaktadır. Aslında, yanıtları ölçmek ve değerlendirmek için bazen farklı yanıt biçimlerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Doğal olarak, katılımcılardan kısa sürede en fazla bilgiyi toplayabilen bir yanıt formu tasarlamak çok önemlidir (Barutçigil, 2002).

Eğitim sonrasında eğitim alan çalışanlara yanıt formu dağıtılmaktadır. Tepki formları tasarımı kursiyerleri sıktı, bu nedenle uygulamada yeterli yanıt toplayamadıkları görüldü. Yanıt formlarından en iyi şekilde yararlanmak için eğitimcilerin göz önünde bulundurması gereken bazı kurallar şunlardır:

- Eğitimin amacını önceden belirlemektir.
- Tepkilerin sayısallaştırılmasına uygun bir yanıt formları kullanın.
- Yazılı görüş ve önerileri alın.
- Eğitimden hemen sonra tüm cevapları alın.
- Tablo yorumlama için kabul edilebilir standartlar geliştirin.
- Reaksiyonları standartlara göre ölçün ve gerekli önlemleri alın.
- Tepkilerin açıklanması.

Tepki formunda, eğitim programını iyileştirmeye yardımcı olmak için katılımcıların aşağıdaki sorularla ilgili görüşlerini de alın:

- İmkanlar (konum, uygunluk, müsaitlik ve diğer benzer konular)
- Zamanlama (zaman, proje süresi, molalar, uygunluk ve benzeri diğer konular)
- Yemekler (yiyeceklerin miktarı, kalitesi ve benzeri diğer hususlar)
- Vaka çalışmaları, alıştırmalar ve benzer konular
- İşitsel araçlar (uygunluk, geçerlilik ve benzeri diğer konular)
- Eğitim Notları (faydalılık, miktar ve diğer benzer sorular)
- Katılımcılar tarafından projenin farklı yönlerine atanan değerler.
- Eğitimci

Tepkinin ölçülmesi aşağıdaki nedenlerden dolayı önemlidir:

- Program değerlendirmelerinin yanı sıra gelecekteki programların iyileştirilmesine yönelik fikir ve önerileri netleştirmek için geri bildirim sağlarlar.
- Tepki formları, yöneticilere ve programla ilgilenen diğer kişilere sunulmak üzere sayısal bilgiler sağlayabilir.
- Tepki formları eğitimcilere gelecekteki programlar için performans standartları oluşturmak üzere kullanabilecekleri sayısal bilgiler sağlayabilir.
- Katılımcının kursla ilgili kişisel duyguları hakkında bilgi verir.
- Eğitmenin başarıları ve başarısızlıkları hakkında hızlı geri bildirim sağlar.

3.1.1.2. Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Bu aşamada, katılımcıların eğitim sonrası bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişimler ölçölür: Hangi bilgiler öğrenildi? Hangi beceriler geliştirildi? Hangi tutumlar değiştirdi? Öğrenme aşaması, en az bir soru elde etme Yanıtlar, örneğin öğrenme değerlendirme aşamasında, yazılı testler, performans testleri ve anketler gibi araçlar kullanılarak kullanılır. Bu aşama, bilgi, beceri ve tutumlardaki değişiklikleri etkili ve objektif bir şekilde ortaya çıkarmak için kontrol gruplarının, ön testlerin ve son testlerin kullanılmasını gerektirir. Öğrenme derecesini veya gerçekçi bir şekilde belirlemek için, katılımcıların eğitim öncesi ve sonrasında başarı durumlarını belirlemek için ölçüm yapılır (Tutum, 1979). İş gücü çeşitliliği gibi konuları ele alan programlar öncelikle tutumları değiştirmeyi amaçlar. Teknoloji Entegre Programı becerileri geliştirmek için tasarlanmıştır. Liderlik, motivasyon ve iletişim gibi konulardaki programlar her üç hedefi de ele alabilir. Öğrenmeyi değerlendirmek için belirli hedefler belirlenmelidir. Bazı eğitimciler, davranış değişmedikçe öğrenmenin gerçekleşmediğine inanırlar. Kirkpatrick'e göre öğrenme, (1) tutum değişikliği, (2) bilgi düzeyinde artış ve (3) beceri düzeyinde artıştan en az biri olduğunda gerçekleşir.

Davranış değişikliği sağlanacaksa, bu değişikliklerden bir veya daha fazlasının gerçekleşmesi gerekir (Kirkpatrick, 1979). Yani davranışı değiştiren şey, davranışlardan birinde olumlu bir artış veya bazılarında bir artıştır. Eğitimciler bir eğitim programında üç unsuru öğretebilir: bilgi, beceri ve tutumlar. Bu nedenle, öğrenmeyi ölçmek aşağıdakilerden en az birini belirlemelidir: Ne öğrenildi? Hangi beceriler geliştirildi veya geliştirildi? Hangi tutumlar değiştirdi? Hangi prensipler, gerçekler ve teknikler elde edildi?

Yeni edinilen bilgi ve beceriler, uygulanmadığı ve tekrarlanmadığı takdirde hızla unutulur. Öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için, edinilen bilgi aktif olarak uygulanmalıdır. Öğrenmeyi ölçmek önemlidir çünkü yukarıdaki öğrenme hedeflerinden en az biri karşılanmadıkça davranış değişmeyecektir. Öğrenmeyi ölçmeden sadece davranış değişikliğini (Aşama III) ölçerken, davranış değişikliği olmadan öğrenmenin gerçekleşmediği sonucuna varılabilir. Bu tür sonuçlar çok yanıltıcı olabilir. Davranış değişikliklerinin gözlemlenmemesinin nedeni, tedbir amaçlı veya caydırıcı bir atmosfer olabilir. Bu durumda, öğrenme çoktan gerçekleşmiş olabilir; hatta katılımcı davranışını değiştirmeye istekli olabilir. Ancak, müdürü işinde öğrendiklerini uygulamasına engel olduğu veya cesaretini kırdığı için davranışı değişmedi. Diğer bir deyişle davranış değişikliği, örgüt iklimine bağlı olarak uygulamada farklılık gösterebilmektedir.

Öğrenme önlemleri, bir dizi değerlendirme tekniği kullanılarak eğitim programı boyunca uygulanabilir. Örneğin, bilgiye dayalı eğitimde öğrenmeyi ölçmek kâğıt kalem testleri ile yapılabilirken, beceriye dayalı eğitimde bir performans testi kullanılır (Barutçugil, 2002). Eğitim sırasında öğrenme ölçme sürecinde eğitim dışı faktörlerin etkisini en aza indirmek için, uygulama için koşullar uygunsa deney ve kontrol grupları kullanılmıştır. Yargı, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ortalama bilgi farkı karşılaştırılarak yapılır (Tutum, 1979).

Bu aşamadaki ölçümler programın etkililiğini veya yetersizliğini ortaya koyar ancak yeni kazanılan becerilerin işyerinde kullanılacağını garanti etmez. Öğrenme iki nedenle değerlendirilir: Birincisi, öğrenme değerlendirmeleri öğretmenlerin bilgi ve/veya tutumları değiştirmedeki etkinliğini ölçer. Bu kişinin ne kadar verimli olduğunu gösterir. Çok az öğrenme gerçekleşirse veya hiç olmazsa, davranışta çok az değişiklik beklenebilir veya hiç değişiklik beklenemez. İkinci ve eşit derecede önemli bir neden, öğrenme değerlendirmeleri hakkında elde edilen özel bilgilerdir. Öğretmenler, test sorusu yanıtlarındaki değişiklikleri inceleyerek, başarıların ve başarısızlıkların nerede meydana geldiğini görebilir. Eğitim programının tekrarlanması düşünülüyorsa, eğitimciler öğrenme fırsatlarını artırmak için diğer teknolojileri ve/veya yardımcı araçları kullanmayı düşünebilir. Öğrenmeyi ölçmek, tepkiyi ölçmekten daha zor ve zaman alan bir süreçtir. Eğitim programının etkili olup olmadığına dair Faz 1'den daha fazla veri sağlar. Öte yandan, öğrenme derecesini değerlendirmek için bazı kurallar vardır (Kirkpatrick, 1959).

KirkPatrick modelinin belirttiği modelde değerlendirmeyi öğrenmek 3. ve 4. aşamalara göre biraz daha kolaydır. Bu gibi durumlarda, öğrenmeyi değerlendirmek için aşağıdaki eylemler gerçekleştirilebilir.

- Bir kontrol grubu kullanılmalıdır Kontrol grubu herhangi bir eğitim almayan gruptur. Eğitim grubuna deney grubu denir. Bir kontrol grubu kullanmanın amacı, değişikliklerin meydana geldiğini daha iyi göstermektir. Kontrol ve deney grupları arasındaki her fark, eğitim sırasında meydana gelen öğrenme ile açıklanabilir.

Kontrol grubu uygulamasına ilişkin bazı eğitim programlarında zorluklarla karşılaşılabilir. Örneğin, bazı küçük kuruluşların tüm yöneticilerin birlikte eğitildiği tek bir eğitim programı vardır. Eğitim-öğrenme önlemleri sırasında eğitim dışı faktörlerin etkileri iptal edilir, ancak birbiriyle karşılaştırılabilir deney ve kontrol grupları oluşturmak her zaman kolay değildir (Tutum, 1979). Böyle durumlarda, bu grupların tüm önemli özelliklerde eşit olmasına özen gösterilmelidir. Aksi takdirde karşılaştırma geçersiz olacaktır. Antrenman programı sadece deney grubuna yönelik olup, her iki grubunda program öncesi aldıkları puanlar ile program sonrası aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Kontrol grubu daha sonra ilgili eğitimi alacaktır.

- Bilgi, beceri ve/veya tutumları proje öncesinde ve sonrasında değerlendirilmelidir. Farklılıklar, meydana gelen öğrenmeyi gösterir.
- Bilgi gelişimini ve tutum değişikliklerini değerlendirmek için performans testi kullanılmalıdır.
- Eğitim programının amacı katılımcıların becerilerini geliştirmek ise, performans testi yapılmalıdır. Örneğin, bazı programlar sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Deneyimli eğitmenler yeterliliği değerlendirmelidir.

Kendilerine bir performans standardı sağlanırsa, diğer katılımcıların da bu standardı karşılamaya uygun olacağı varsayılabilir. Her katılımcıdan eğitimden önce ön test olarak kısa bir konuşma yapması istenebilir. Her konuşma eğitmen tarafından değerlendirilir ve puanlanır.

- Tam yanıtların alınamadığı her durumda, örnek seçimi ve sonuçların istatistiksel analizi için ayrıntılı yöntemler gerekliydi.

Yukarıda ayrıntıları verilen dört aşamalı Kirkpatrick hiyerarşik modelinin ilk iki aşaması olan yanıt verme ve öğrenmenin aslında hiyerarşik bir düzen içinde olmadığı, hatta her aşamada farklı bilgi düzeylerinin bulunduğu ileri sürülmüştür. Birçok çalışma (Rammers vd., 1949). Kirkpatrick'in dört aşamalı modelinde birinci aşama (tepki) ile ikinci aşama (öğrenme) arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Rodin ve Rodin, 1972). Bazı araştırmacılar da bu aşamaların nedensellik açısından başka bir aşama yarattığına inanıyor.

3.1.1.3. Davranışların Değerlendirmesi

Kirkpatrick (1960) modelinin Üçüncü aşama, katılımcıların eğitim sonrası işe döndüklerinde edindikleri bilgi, beceri ve tutumların davranışlarına nasıl yansıdığını ölçmektedir. Davranış değişikliğinin ölçülmesi, eğitimden en az üç hafta sonra başlayan ve periyodik olarak tekrarlanması gerekebilecek ölçüm aktivitelerini içerir (Phillips, 1997). Yöntemler arasında gözlemler, görüşmeler, anketler, odak grup çalışması, katılımcılar için görevler, eylem planları, kontrol listeleri, performans sözleşmeleri ve performans değerlendirme formları yer alır.

Daha önce de belirtildiği gibi, insanlar olumlu tepkilerin ve bilgi ve becerilerdeki olumlu gelişimin davranışları değiştirdiğine inansalar bile, bu tek başına yeterli olmayabilir. Başka bir deyişle, kursiyerler örgütsel yapılarda bu tür davranış değişikliklerini ortaya çıkarmalıdır. Eğitim sonrasında çalışanlar, bazı organizasyonel ve çevresel koşullardan dolayı organizasyon yapısındaki bu olumlu değişimi sergileyemeyebilirler. Daha önce de belirtildiği gibi, insanlar olumlu tepkilerin ve bilgi ve becerilerdeki olumlu gelişimin davranışları değiştirdiğine inansalar bile, bu tek başına yeterli olmayabilir. Başka bir deyişle, kursiyerler örgütsel yapılarda bu tür davranış değişikliklerini ortaya çıkarmalıdır. Eğitim sonrasında çalışanlar, bazı organizasyonel ve çevresel koşullardan dolayı organizasyon yapısındaki bu olumlu değişimi sergileyemeyebilirler. Ayrıca çalışanları çevreleyen koşulların da bu değişime uygun bir ortam sağlaması gerekebilir. Literatürde bu konuda birçok çalışma ve çalışma bulmak mümkündür. Çalışmalar, katılımcıların ilk iki aşamadaki değerlendirme sonuçlarının (yanıt, öğrenme) üçüncü aşamadaki sonuçlarla istatistiksel olarak zayıf bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiş olsa da bu aşamanın mevcut değerlendirmenin bir bileşeni olarak kabul edilebileceği unutulmamalıdır. Davranış, bir eğitim programına girmenin bir sonucu olarak bir katılımcının davranışının değişme derecesi olarak tanımlanabilir. Değişimin gerçekleşmesi için aşağıdaki dört koşulun karşılanması gerekir (Kirkpatrick, 1960):

Eğitim sonucunda, çalışan davranışındaki değişiklikleri gözlemlemek için çok zaman harcanır. Öte yandan, davranış değişikliklerini gözlemleyerek yargıda bulunmak oldukça zordur. Davranışsal değerlendirme sürecinin koşulları aşağıdaki gibidir.

- Kişinin değişme iradesi olmalıdır.
- Bu kişi ne yapacağını bilmeli.
- Kişi uygun bir iklimde çalışıyor olmalıdır.
- Kişi bir fark yarattığı için ödüllendirilmeli.

Eğitimin işyerine kâr olarak döndüğü bir ortamın yaratılmasında yöneticilere büyük sorumluluk düşmektedir. Literatürde genel olarak beş farklı çalışma ortamı tanımlanmıştır (Kirkpatrick, 1960).

Başka bir deyişle, örgüt iklimi türü:

- Önleyici: Yönetici, katılımcının eğitim programının öğrenmesini ve uygulamasını gerektirdiğini yapmasını yasaklar. Yöneticiler, üst yönetimin oluşturduğu kurum kültüründen etkilenebilir. Ya da yöneticinin liderlik tarzı öğretilenle çelişiyor.
- Caydırıcı: Yönetici yapamazsın demiyor ama katılımcının davranışını değiştirmemesi gerektiğini yoksa tatmin olmayacağını açıkça belirtiyor. Ya da yönetici planda öğretilen davranışa uygun bir model oluşturmadı ve bu olumsuz örnek astları değişimin dışına itiyor.
- Tarafsız: Yönetici, astının eğitim programına katılmış olduğu gerçeğini görmezden gelir; iş her zamanki gibi. Ast, değişmeye istekli olduğunu gösterirse, iş yapıldığı sürece itiraz etmeyecektir. Davranış değişikliğinin olumsuz sonuçları olduğunda, caydırıcılık ve hatta önleme iklimi yaratılır.
- Teşvik Edici: Yönetici, astının öğrenmesini istediğini göstermeli ve öğrendiklerini işte uygulaması için onu teşvik etmelidir. Teşvikler dahili (dahili), harici (harici) veya her ikisi birden olabilir. İçsel ödüller, davranış değişikliği olumlu sonuçlar ürettiğinde ortaya çıkan tatmin duygusu, gurur ve başarıyı içerir. Dışsal ödüller, yönetim tarafından takdir edilmeyi, başkaları tarafından takdir edilmeyi ve zamlar veya ikramiyeler gibi parasal ödülleri içerir.
- Zorlayıcı: Yöneticiler, astlarının ne öğrendiğini bilir ve öğretilen konuların işe aktarılmasını sağlar.

Örgütsel iklimin eğitim etkinliği ve/veya transfer için önemli olduğu (Tracey vd., 1995) ve hatta eğitim sonrası davranış değişikliğinde önemli bir rol oynadığı tartışılabilir (Rouillier ve Goldstein, 1993).

Açıkça görülmektedir ki, atmosfer önleyici veya caydırıcı ise, eğitimin işe dönüşme şansı çok azdır veya hiç yoktur. İklim nötr ise, davranıştaki değişiklikler az önce açıklanan diğer üç koşula bağlı olacaktır. İklim cesaret verici veya zorlayıcı ise, meydana gelen değişimin derecesi birinci ve ikinci koşullara bağlıdır. Eğitimcilerin, katılımcıların bir eğitim programından döndükten sonra karşılaşacakları atmosferi anlamaları önemlidir. İklimi nötr veya daha olumlu tutmak için ellerinden gelenin en iyisini yapmaları da önemlidir. Aksi takdirde, program beklenen davranış ve sonuçları elde etme fırsatını kaybedecektir. Çünkü katılımcılar öğrendiklerini test etmeye bile çalışmazlar. Hiçbir şey değişmemişken, programa katılanlar, öğrendikleri uygulanmadığı için yöneticileri, eğitim programı veya her ikisi tarafından hayal kırıklığına uğrayacaklar. Olumlu bir çalışma ortamı yaratmanın bir yolu, yöneticileri proje geliştirmeye dahil etmektir. Eğitim programları davranış değişikliği yani etkili öğrenmeyi sağlayacak şekilde planlanmalıdır. Katılımcıların eğitimden ayrılıp işe döndüklerinde eğitimde öğrenilen bilgi, beceri veya tutumların ne kadarının iş hayatına aktarılacağını belirleyen aşamadır. Başka bir deyişle, insanların eğitime katılması hangi davranış değişikliklerini beraberinde getirmiştir? Bu aşamada yapılan çalışmalar, önceki iki aşamadaki değerlendirme sürecine göre daha karmaşık ve zordur.

İlk olarak, katılımcılar davranışlarını değiştirme fırsatı bulana kadar davranışlarını değiştiremeyeceklerdir. Davranış değişikliği eğitim sırasında elde edilir ve daha sonra iş yerine aktarılır. Bu nedenle, işyerinde ölçülen eğitim sonrası davranış değişikliklerinin daha yararlı olduğu kabul edildi. Bu aşama, eğitime katılmanın bir sonucu olarak katılımcının davranışında bir değişiklik olup olmadığı anlamına gelir (Latham vd., 1975). Davranış değişikliğinin ne zaman gerçekleşeceğini tahmin edemiyorum. Bu aşamada şu soruya cevap verilir: Eğitim sonunda, eğitim sonucunda katılımcıların davranışlarında ne gibi değişiklikler oldu?

Bu değerlendirme, öğrencilerin katılımcılar tarafından öğrenilen becerileri uyguladıkları yeterlilik ölçülerek yapılır. Bir katılımcı öğrendiklerini uygulama fırsatı bulsa bile bunu hemen uygulamayabilir. Aslında davranış değişikliği ilk fırsatta olabilir veya hiç olmayabilir. İkincisi, katılımcı öğrendiklerini işte uygulayabilir ve üç sonuçtan birini çıkarabilir (Kirkpatrick, 1960):

(1) Olanları beğendim ve yeni davranışı kullanmaya devam edeceğim, (2) Olanları beğenmedim ve eski davranışıma geri döneceğim, (3) Olanları beğendim ama yöneticim ve/ Ya da zaman sınırı devam etmemi engelliyor. Etkili eğitimin amacı, eğitime katılan çalışanların bilgi ve becerilerini artırmaktır. Eğitimin amacının gerçekleştirilmesi, çalışanların edindiği bilgi ve becerilerin davranışlarda somutlaştırılmasıdır. Davranışı ölçmek önemlidir, çünkü eğitimin temel amacı davranış değişikliği yoluyla sonuçları iyileştirmektir. Katılımcıların yeni öğrenmeleri, bu yeni beceriler, tutumlar veya bilgiler iş faaliyetlerine aktarılmadıkça kuruluşa fayda sağlamayacaktır. Bu aşamadaki ölçümler, katılımcı işe döndükten sonra alınmalıdır. Yanıtların değerlendirilmesi ve öğrenme hemen gerçekleştirilebilir.

Öte yandan davranış değişikliğinin değerlendirilmesinde ne zaman ne sıklıkta ve nasıl değerlendirildiği önemlidir.

Aslında Kirkpatrick modelinin üçüncü aşaması olan davranış değişikliği aşaması literatürde eğitimsel transfer olarak değerlendirilebilir (Olsen, 1998).

Daha açık ifade etmek gerekirse, eğitim sonunda davranış değişirse eğitim aktarımının gerçekleştiğini gösteren araştırmalara rastlamak mümkündür. Davranışsal değerlendirmelerde bazı faktörler öne çıkıyor. Davranış değişikliğini gözlem altına alırken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar:

- Mümkünse bir kontrol grubu kullanılmalıdır.
- Davranış değişikliğinin gerçekleşmesi için zaman tanınmalıdır. Katılımcılar aldıkları eğitimi hemen işe aktarma olanağına sahip olsalar da bu aktarımın gerçekleşmesi zaman almaktadır. Bazı programlar için iki ila üç aylık bir süre uygundur. Diğerleri için altı ay daha gerçekçi bir zaman dilimidir. Çalışanlara eğitim sonrasında kendilerine verilen ve/veya önerilen yeni davranış hakkında düşünmeleri ve bu davranışı uygulamaları için yeterli zaman verilmelidir.
- Program öncesi ve sonrası davranış değerlendirmeleri yapılmalıdır. Çalışan başka bir yöntem var. Bu yaklaşımda, davranış sadece planlamadan sonra ölçülür. Görüşülen veya anket yapılan kişilerden, ön plana kıyasla nasıl farklı davrandıklarını belirlemeleri istenir. Bazı durumlarda, eğitimciler ve/veya seçtikleri kişiler de bu tür davranışları bizzat gözlemleyebilir (Decker, 1982). Eğitimciler, bu değişikliklerin ne ölçüde eğitimden kaynaklandığını belirlemek için çalışan davranışındaki değişiklikleri gözlemler.

- Bir veya daha fazla katılımcı, üstler, astlar ve katılımcıları gözlemleme fırsatı bulan diğer kişilerle düzenli olarak anketler ve/veya görüşmeler yapılmalıdır.
- Tüm katılımcılardan yanıt alınmalı veya bir örnekleme yöntemi kullanılmalıdır.

Değerlendirme uygun zamanda tekrarlanmalıdır. Bazı katılımcılar işe döndüklerinde davranışlarını değiştirebilirler. Diğerleri altı ay veya bir yıl bekleyebilir veya hiç değişmeyebilir. Ayrıca hemen değişenler, yeni davranışı bir süre denedikten sonra eski davranışa dönebilirler. Bu nedenle, doğru zamanın ne zaman olduğunu değerlendirmek önemlidir. Her kuruluş için uygun zaman, ilgili faaliyetin türüne, iş ortamına ve belirli durumun diğer önemli faktörlerine bağlı olarak değişecektir. Katılımcılara sunulan fırsatlara bağlı olarak, ilk değerlendirmeyi yapmadan önce yeni bir davranışı kullanmak için iki ila üç ay beklemek uygun olabilir. Koşullara ve izin verilen zamana bağlı olarak 3-6 ay sonra üçüncü bir değerlendirme yapılmalıdır.

Eğitim ve gelişim programlarına katılanların, program sonunda öğrendiklerini işte uygulamaları daha uzun sürebilir (Burke, 1996). Değerlendirmeyi tekrarlamadan önce altı ay daha bekleyin.

- Maliyet-fayda karşılaştırması yapılmalıdır. Çoğu işletme için, Kademe 3 değerlendirmesinin maliyeti, değerlendirme için harcanan zaman anlamına gelir ve vakit nakittir. Bir değerlendirmeye rehberlik etmesi ve hatta yürütmesi için dışarıdan uzmanları işe almanın da bir maliyeti vardır. Göz önünde bulundurulması gereken diğer bir faktör, davranış değişikliği ve kesin sonuçlar dahil olmak üzere değerlendirmeden elde edilecek faydadır. Potansiyel fayda ne kadar büyük olursa, davranış değişikliği ve Aşama 4 değerlendirmeleri için o kadar fazla zaman ve para harcanabilir.

Dikkate alınması gereken bir diğer önemli şey, gösterinin kaç kez gösterileceğidir. Yalnızca bir kez verilir ve tekrar edilmezse, olası davranış değişikliklerini değerlendirmek için para ve zaman harcanmasına gerek olmayabilir.

Öte yandan, program tekrarlanacaksa, gelecekteki programların iyileştirilmesinde değerlendirmeye harcanan para ve zaman haklı çıkar.

3.1.1.4. Sonuçlar

Kirkpatrick, dördüncü aşamayı eğitim çıktılarının ölçümü olarak ifade eder. Nihai sonuçlar, artan verimleri, iyileştirilmiş kaliteyi, daha düşük maliyetleri, azaltılmış kaza

sıklığını ve ciddiyetini ve iyileştirilmiş kârları içerebilir. Böyle bir sonuç, bazı eğitim programlarının düzenlenmesinin sebebidir. Bu nedenle, bu eğitim programlarının kesin hedefleri bu temelde tanımlanmalıdır (Kirkpatrick, 1999). Sonuç aşaması, öğrenilen becerileri yeni ve alışılmadık durumlara uyarlama becerisini içerir.

Eğitimin etkinliğini ve ürettiği etkileri ölçer. Eğitim programlarının kuruluşlar üzerindeki etkisi hakkında veri elde etmemizi sağlar. Bu açıdan dördüncü aşama, Kirkpatrick modelindeki en önemli ve en zor aşamadır. Bu aşamada eğitim programı sonrası nihai sonucun belirlenmesi için araştırmalar yapılmaktadır. Eğitim programının uzun vadeli faydaları ürün ve hizmet kalitesinin artması, maliyetlerin düşmesi, zamandan tasarruf edilmesi, müşteri memnuniyetinin artması, toplantı sürelerinin kısılması, kurum içi çatışma ve gerginliğin azalması, iş doyumunun ve şirkete bağlılığın artması gibi göstergeleri içerecektir. Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Modeli En çok eleştirilen aşamalardan biri sonuç aşamasıdır. Eleştiri, modelin üst yönetimi eğitime yapılan yatırımın geri dönüşü konusunda eğitmemesine odaklandı. Hepimiz biliyoruz ki bir eğitim programı tamamlandıktan sonra şu sorulara yanıt aranmalıdır:

- Tüm süpervizörler ve yöneticiler için kapsamlı bir kalite geliştirme eğitimi yürüttükten sonra, kalite ne ölçüde iyileştirildi? Bunun gerçekleşen kârlara ne kadar katkısı var?
- Tüm süpervizörler ve yöneticiler iş gücü çeşitliliği konusunda eğitildikten sonra üretkenlik ne kadar arttı?
- Ustabaşlıların ve gözetmenlerin işe alınması ve işe alınmasından sonra işgücü devri ve israfı azaldı mı? Sunulan kurs kişilerarası iletişimi ve ilişkileri nasıl etkiler?
- Çalışanlara kendi kendini yöneten ekiplerde nasıl çalışacakları öğretildiğinde üretkenlik ne kadar artar ve maliyetler ne kadar azalır?
- Liderlik, zaman yönetimi ve karar alma programlarına harcanan paranın somut faydaları nelerdir? Satış ekibinin pazar araştırması, şikâyetleri ele alma veya satışları kapatma hakkında öğrendikleriyle satışların ne kadar arttığı?
- Eğitime harcanan paranın eğitime yapılan yatırımın geri dönüşü nedir?

Bu sorular genellikle iki nedenden dolayı yanıtsız kalır: Birincisi, eğitimciler sonuçları ölçme ve bunları program maliyetleriyle karşılaştırma bilgisinden yoksundur. Bu bilgi

boşluğu, ölçümün tüm aşamalarında ortaya çıkabilir. Ölçümdeki kusurlara ek olarak, modelin değişkenleri doğru bir şekilde temsil edememesinden de kaynaklanabilir. İkincisi, bilgili olsalar bile bulguları eğitimin sonuçlardan sorumlu olduğuna dair kesin kanıt sağlamaz. Özellikle kazaları azaltmaya veya kaliteyi artırmaya yönelik programları değerlendirirken satışlardaki artışların doğrudan satış eğitim programlarıyla ilgili olduğu gösterilebilir veya sonuçların eğitimlerle doğrudan ilişkili olduğu görülebilir. Bu nedenlerden dolayı, organizasyonel sonuçları ölçmek ve organizasyon üzerindeki etkilerini tek bir şekilde tanımlamak zordur. Bu nedenle, Kirkpatrick modeli tatmin edici bir eğitim değerlendirme modeli değildir (Clement, 1982) ve birçok sınırlılıkları (Marshall ve Schriver, 1994) olduğu ifade edilmektedir (Bushnell, 1990). Model, eğitimin etkililiğini ifade etmekte ve ardından dördüncü aşamada eğitimin sonuçlarını ifade etmektedir. Ancak sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda sonuçlar veya eğitim sonundaki etkililik (yani dijitalleşme) doğru bir şekilde sunulmadığı için bu sınırlılıklar kaldırılmaya çalışılmıştır.

3.1.2. Kaufman'ın Beş Aşamalı Değerlendirme Yöntemi

Kaufman, Kirkpatrick modelini geliştirdi ve eğitimsel etkililiği ölçmek için beş seviyeli ölçüm modelini önerdi (Kaufman, 1996). Modelin en önemli özellikleri EEÖ faaliyetlerini örgüt sınırları dışına yerleştirmesi ve eğitim faaliyetlerinin toplum üzerindeki etkisinin ölçülmesini içermesidir. Müşteri ile bu amaçla Kirkpatrick, modeline bir sosyal sonuçlar aşaması ekledi (Kaufman ve Keller, 1994). Kaufman, Kirkpatrick modelinin yaklaşımını (eğitim sonrası sonuçlara odaklanan) modelin eksik bir yönü olarak görüyor ve yanıt değerlendirmesini genişleterek bir alt adım ekliyor. Bu alt basamakta eğitim için gerekli insan, finansal ve fiziksel kaynakların elde edilebilirliği ve kalitesinin de ölçülmesi yer almaktadır. Tablo 3'te Kaufman'ın, modelin aşamalarına ilişkin görüşleri özet olarak verilmiştir.

Tablo 3

Kaufman'ın Beş Eğitim Düzeyinde Eğitimsel Etkililiği Ölçme Yöntemi

Seviye	Değerlendirmek	Amaç
1a	Olanak vermek	Bu, eğitim veya koçluğu desteklemek için kullanılan dijital kaynaklar gibi eğitim materyallerini kapsar.
1b	Tepki / reaksiyon	Kullanılan yöntem, araç ve süreçlerin kabul edilebilirliği ve etkinliği
2	Öğrenme	Bireysel veya küçük gruplar halinde beceriklilik ve mükemmellik
3	Davranış	İşletme içinde bireysel veya grup becerilerini ve güçlü yanlarını kullanma
4	Organizasyonel kazanımlar	İş Katkısı Sonuçları ve Sonuçları
5	Sosyal Sonuçlar	Sosyal ve müşteri tepkileri, sonuçları ve çıktıları

Kaynak: Kaufman ve Keller (1994)

Kirkpatrick tarafından sunulan dört aşamalı değerlendirme modeli, yaygın olarak bilinir ve uygulayıcılar tarafından sıklıkla kullanılır. Ancak, bu modelin, yöneticilerin ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri sağlamada yetersiz olduğu bilinmektedir (Lewis, 1996). Bu nedenle, bazı araştırmacılar bu aşamalara çeşitli ilaveler yapmışlardır. Örneğin, Kaufman, bu dört aşamalı modele yeni bir düzey ekleyerek sosyal ve toplumsal etkileri de dikkate almıştır (Kaufman ve Keller, 1994).

Bu eğitimin sonunda, topluma ne tür bir fayda sağladığının düşünülmesi, bu modele eklenmiştir. Ayrıca, Philips'in yaptığı çalışmada, Kirkpatrick'in dört aşamalı modeline finansal boyutu dahil etmiştir. (Phillips, 1996).

Bazı araştırmacılar Kirkpatrick'in dört aşamalı modeline finansal boyutu eklemeye çalışırken, diğer araştırmacılar ise değerlendirmelerini, eğitimden sağlanan finansal değerle ifade edilse de edilmese de faydaların kuruluşların çeşitli gelişim ihtiyaçlarına uyup uymadığını araştırırlar (Dionne, 1996).

Philips modeline dayalı olarak, birkaç çalışma eğitime yapılan yatırımın (eğitimin geri dönüşünden ziyade) örgütsel gelişmeyi ve değişimi nasıl desteklediğine odaklanmaktadır.

3.1.3. Phillips'in Beş Aşamalı Yatırımın Kârlılığı Modeli

Jack Phillips tarafından temelde D. Kirkpatrick Modeli'nin içerdiği dört seviyeye Yatırımın Geri Dönüşü (Return on Investment)'nü konu alan bir beşinci seviyenin daha eklenmesiyle oluşturulmuştur. Bu ek seviye, maliyet-fayda analizi sürecinin adımlarını ve ROI oranının hesaplanmasını dikkate alarak insan kaynakları işlevi alanlarındaki başarıyı ölçmektedir (Torraco, 1995). ROI'yi elde etmek için eğitimin maliyeti, sonuçların parasal değerinden çıkarılır. ROI değerlendirmesinin beş seviyesi şunlardır (Chmielewski ve Phillips, 2002).

- Tepki ve Planlanmış Davranış, Çalışanların programdan memnuniyetinin ölçülmesi ve planlanan eylemin yakalanması.
- Öğrenme, Çalışanların programla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişikliklerin ölçülmesi.
- İşe Uygulanması, İş başında davranış iş süreçlerindeki değişikliklerin ölçülmesi.
- İş Sonuçları, İş etkisi değişkenlerindeki değişikliklerin ölçülmesi.

- ROI ölçümü ve program maliyetinin parasal değeri, genellikle % olarak ifade edilir.

İlk aşamada, katılımcıların programdan duydukları memnuniyet ve öğrendiklerini iş ortamında nasıl uygulayacakları hakkında bilgi edinilir. Genel olarak, tüm işletmeler birinci seviyeyi programın sonunda yapılan bir anketle ölçer. Değerlendirmenin bu aşaması, katılımcı memnuniyetini ölçmek için önemli olsa da yeni bilgi ve beceriler öğrenen katılımcılara olumlu bir yanıt sağlamaz.

İkinci aşamada, katılımcıların proje boyunca neler öğrendiklerini belirlemek için testler, beceri çalışmaları, canlandırmalar, simülasyonlar ve grup değerlendirmeleri gibi değerlendirme araçları kullanılır. Katılımcıların programda öğrendiklerini gerçekten anlayıp anlamadıklarını ve öğrendiklerini nasıl kullanacaklarını belirlemekte fayda vardır. Ancak bu aşamadaki aktif ölçüm, öğrenilen materyalin işte uygulanacağını garanti etmez.

Üçüncü aşamada, katılımcıların öğrendiklerini iş için uygulayıp uygulayamayacaklarını belirlemek için çeşitli testler kullanılır. Katılımcıların öğrendiklerini iş üzerinde uygulamaları bir başarı göstergesidir. Ancak bunun iş sonuçları üzerinde olumlu bir etkisi olacağından emin olmak zor.

Aslında, eğitim veya kariyer geçişlerini değerlendirmeyi amaçlayan iş araştırmaları, genellikle çalışanların performans düzeyleri ve iş tatmini üzerine çok zaman harcar ve yatırım getirisine çok az önem verir (Chmielewski ve Phillips, 2002).

Dördüncü düzeyde, çıktı, kalite, maliyet, zaman ve müşteri tatmini ölçülmektedir. Bu aşamada da işletmeye olan katkı ölçülebilir ancak maliyetler ile ilgili bazı problemler bu ölçümlerden anlaşılmayabilmektedir bağımlıdır (Philips, 1996).

Son aşamada işletme, projenin getirisini projenin maliyetiyle karşılaştırır. Bir yatırımın karlılığı çeşitli şekillerde ifade edilebilse de genellikle yüzde olarak veya maliyet/fayda oranı olarak ifade etmek daha mantıklıdır. Beşinci seviye değerlendirme yapılmadan değerlendirmenin tamamlandığını söylemek yanlıştır.

Yatırımın karlılığının hesaplanabilmesi için dördüncü değerlendirme seviyesinde toplanan bilgilerin parasal değerlere dönüştürülmesi ve planlanan maliyetlerle karşılaştırılması gerekmektedir. Burada elde edilen herhangi bir bilgiye belirli bir değer atanmalıdır. Değerlendirme stratejisinin seçimi, elde edilen bilgilerin türüne ve koşullarına bağlıdır.

Verim bilgisi, arazi kalkışına ve maliyet tasarrufuna dönüşür. Bu stratejide, üretimdeki artış, birim başına kar ve birim başına maliyetin katkısıyla parasal değere çevrilir.

İnsan kaynakları yöneticileri, işlerinde veya şirketlerinde kaynak tahsisi için üst yönetime başvururlar. İK yöneticileri, üst yönetimden eğitim ve gelişim faaliyetleri için kaynak ayırmasını isterken, üst yönetimi bu yatırımın geri dönüşü konusunda ikna etmelidir. Bu nedenle, eğitimin etkinliğini hesaplamak, eğitimi transfer etmek ve yatırım getirisini parasal değere dönüştürmek önemli olacaktır (Philips, 1996).

Dolayısıyla, İK yöneticileri, örgüt stratejileri ile uyumlu olmak üzere eğitime kaynak ayrılması talebiyle üst yönetime gideceklerdir. Birçok işletmede İK profesyonelleri aşağıdaki bilgileri önceden hazırlar:

- Artan ve iyileşen kalite, doğrudan maliyet tasarrufuna dönüşür ve işletmeler tarafından kolayca hesaba katılabilir.
- Para birimi çevirisi, işi vaktinden önce bitirmeleri ve zamandan tasarruf etmeleri durumunda çalışanların ücretlerini ve sosyal yardımlarını doğrudan etkileyecektir.
- Belirli değişkenlerin varlığında geçmiş maliyetler daha sık kullanılabilir.
- Mümkün olduğunda, ilerlemeyi parasal değere dönüştürmek için dahili ve harici uzmanlara danışın.
- Devlet, araştırma, endüstri bilgileri veya kaynakları, belirli bilgilerin değerini veya maliyetini belirlemek için gereken bilgileri sağlamaya yardımcı olabilir.
- Eğitim katılımcıları ayrıca belirli bilgileri kendi parasal değerlerine dönüştürebilirler. Bu yöntemin işe yaraması için katılımcıların bu beceriye sahip olması ve sağlam bir bilgiye sahip olması gerekir.
- Üst yönetim, geliştirilen değeri tahmin edebilir. Bu yaklaşım özellikle değer yaratmak için önemlidir.

Pek çok değerlendirme modelinin dikkate almadığı konulardan biri de eğitimsel etkilerin ayrıştırılmasıdır (Reynolds, 1993). Eğitimsel etkileri değerlendirme modellerinde ayrıştırmak önemlidir. Antrenman programınızın performansını etkileyen çeşitli faktörler vardır ve bunları bulup antrenman programınızın etkisini kendiniz belirlemelisiniz (Marrelli, 1993).

Eğitimin etkileri izole edilirse, eğitime yapılan yatırımın getirisini hesaplamak kolaydır. ROI modelinde eğitim planının etkisini ayırtırmak için kullanılabilecek yöntemler şunlardır (Philips, 1999):

- *Kontrol grubu:* Kontrol grubu, bir antrenman programının etkilerini izole etmenin en yaygın yollarından biridir. Bu anlayışa göre bir grup eğitilirken, benzer bir grup eğitilmemektedir. Performanslarındaki farklılıklar genellikle eğitim programlarının varlığına bağlanır. Uygun bir şekilde oluşturulduğunda ve uygulandığında, kontrol grubundaki bir eğitim programının etkinliğini belirlemenin en etkili yöntemidir.
- *Trendler:* Kontrol grubundan sonra en güvenilir yöntemlerden biridir. Burada antrenman programı öncesi çıktı ile antrenman programı sonrası çıktı karşılaştırılır ve aradaki fark antrenman programının etkisi olarak kabul edilir.
- *Tahmine Dayalı Modeller:* Tahmine dayalı modeller, girdi ve çıktı değişkenleri arasındaki matematiksel ilişki bilindiğinde eğitimin etkilerini ayırmak için kullanılır. Bu yaklaşımda, hiçbir eğitim yapılmamış olsaydı elde edilecek olan spesifik çıktı tahmin edilerek sonuçlar belirlenir. Daha sonra gerçek eğitim sonuçları, eğitimin faydalarını belirlemek için tahminlerle karşılaştırılır.
- *Katılımcı Tahmini:* Katılımcılar, eğitim programı sonuçlarındaki gelişmeleri değerlendirir. Eğitim programından önce ve sonra ilerlemelerini veya buna yönelik ilerlemelerini tahmin etmeleri istendi (Marrelli, 1993). Katılımcıya eğitim öncesi ve sonrası toplam gelişim miktarı verildi.
- *Katılımcının yöneticisi tarafından değerlendirme:* Katılımcının süpervizörü, eğitimin etkisini belirlemeye çalışır. Bu kez, geliştirme toplamını süpervizöre verin ve yöneticiden aynı tahmini yapmasını isteyin.
- *Üst Yönetimin Tahmini:* Üst yönetim, eğitimin etkisini tahmin etmeye çalışır. Antrenman planına göre oluşan gelişimi tahmin etme veya düzeltme şeklinde bir değer verir. Burada amaç, yöneticinin tahmin ettiği değer doğruluğu değil, yöneticiyi sürece dahil etmektir. Yöneticileri sürece dahil etmek faydalıdır.
- *Uzman Görüşü:* Konuyla ilgili bir uzman görüşü alın. Tahminleri geçmiş deneyimlerine bağlı olacaktır.

- *Astların görüşleri:* Üst düzey yöneticilerin ve hat yöneticilerinin eğitiminde, yöneticilerin altındaki çalışanların, işletmenin çıktılarının örgütsel iklim açısından değişip değişmediğini yargılamaları gerekir. Ardından, yöneticilerin çalışanlarını eğitin ve organizasyonel iklimde iş sonuçlarını etkileyen başka değişkenlerin değişip değişmediğini sorun.
- *Müşteri görüşü:* Bazı özel durumlarda, işletme tarafından sağlanan ürün ve hizmetlerin anlaşılması ile müşterilerin sağladığı girdi arasında bir fark olup olmadığını anlayın. Ancak bu yöntem sınırlı yapısı nedeniyle tercih edilmemektedir. En yaygın kullanım alanları satış eğitimi ve müşteri hizmetleridir.

Dolayısıyla ROI modelinin 5 temel unsuru olduğu söylenebilir (Philips, 1996).

3.1.3.1. Değerlendirme Hedefleri

İnsan Kaynaklarını Geliştirme Programında değerlendirme kullanılacak olmakla birlikte, belirlenmesi gereken alt hedefler de vardır. Bunlar:

- Programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi,
- İnsan kaynakları geliştirme programlarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarın,
- İnsan kaynakları geliştirme programlarının maliyet/fayda analizini yapmak,
- İnsan kaynakları geliştirme programları için pazarlama desteği,
- Programın hedef kitle için uygun olup olmadığının belirlenmesi,
- Programlar hakkında karar vermeden önce bir bilgi tabanı oluşturun.

Değerlendirmenin başka amaçları vardır, ancak listelenenler en önemlileridir. Değerlendirme hedefleri her zaman bir değerlendirme planı geliştirmeden önce tanımlanmalıdır (Youndt vd., 1996). Hedefler, değerlendirmenin kapsamını, süreçte kullanılan araçları ve toplanacak bilgileri belirleyecektir.

3.1.3.2. Değerlendirme Araçları

Bilgi toplamak için kullanılabilecek çeşitli araçlar vardır. ROI süreci geliştirilirken belirleme araçları ele alınmalıdır. Araştırma, anket, mülakat, hedef kitle/odak grup, testler, gözlemler, performans kayıtları bilgi toplama araçları olarak sıralanabilir. Bilgi

toplama sürecinde organizasyon yapısına ve kültürüne uygun ve değerlendirme için de gerekli olan araçlar seçilmelidir.

3.1.3.3. Değerlendirme seviyeleri

Daha önce de belirtildiği gibi, birinci seviye yanıt ölçümü ve plan etkisinin belirlenmesi, ikinci seviye öğrenme ölçümü, üçüncü seviye işbaşı uygulama değerlendirmesi, dördüncü adım planlama ve beşinci adım yatırım karlılığıdır.

3.1.3.4. Zamanlama

Değerlendirme planının bir diğer önemli yönü de zamanlamadır. Genel olarak, eğitim öncesi değer eğitim sonrası değerle karşılaştırılır. Bazı durumlarda, birden fazla önlem kullanılabilir. Eğitim öncesi ölçüm yapılmısa da eğitim sonrası takip değerlendirmeleri yapılmalıdır. Bu durumda zamanlama da önem kazanmaktadır. Eğitim programının değerlendirilmesi en geç üç ay içinde tamamlanarak çalışana sunulur.

3.1.3.5. Bilgilerin Toplanması

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan bilgiler çıktı, kalite, maliyet, zaman vb. bilgiler olabileceği gibi çalışma alışkanlıkları, kurum atmosferi, tutumlar gibi bilgiler de olabilir. Elde edilen bilgiler, ön eğitim sonuçları ile kontrol sonuçları karşılaştırılarak değerlendirilir (Ramabadran vd., 2004). Yöntemler karşılaştırılarak, eğitim sonrası ve eğitim öncesi iyileştirmeler hakkında bilgi toplanır. Eğitimin sonunda, organizasyonel performansa katkı hakkındaki bilgiler toplanır ve eğitimin etkinliği bağlamında değerlendirilir.

Bilgi toplanırken, genellikle aşağıdaki yöntemlerden biri veya birkaçı birlikte kullanılır (Philips, 1997):

- Takip Araştırmaları: Katılımcıların eğitim programını çeşitli amaçlardan hangisi için kullandıklarını bulmaya çalışır. Bu bilgi üçüncüdür ve genellikle tutumları ölçmek için kullanılır.
- Takip Anketi: Katılımcıların eğitimin belirli (özellikli) uygulamalarını anlayıp anlamadıklarını öğrenmeyi amaçlar. Katılımcılar zorunlu ve açık uçlu soruları yanıtlar. Bu yöntem sayesinde üçüncü katman ve dördüncü katman bilgisi elde edilir.

- İşle ilgili gözlemler: Katılımcıların belirli becerileri uygulama ve kullanmaları önemlidir. Bu aşamada gözlemci görünmez olmalıdır. Gözlemler, müşteri hizmetleri eğitiminde kullanılır. Üçüncül bilgileri almak için uygundur. Odak grup üyelerinin iş başında eğitim programını ne ölçüde uyguladıklarını ölçmek.
- Eğitim Sonrası Görüşmeler: Bu görüşmeler, katılımcının eğitim programında öğrendiği becerilerin ne kadarının iş başında uygulandığını belirlemek içindir. Üçüncü katman bilgilerinin alınmasına yardımcı olun.
- Ödev: Eğitim programı değerlendirmelerinde bilgi toplarken basit ve kısa süreli değerlendirme amaçlarından biri de katılımcılara ev ödevi vermektir. Program sayesinde öğrendiklerini işlerine uygulayarak becerilerini sergileyerek görevleri tamamlıyorlar. Üçüncü ve dördüncü düzey bilgi toplama için.
- Performans Sözleşmesi: Katılımcı, katılımcının süpervizörü ve eğitmen arasındaki bir toplantıda, performans hedefleri eğitimin çıktılarına ve faydalarına uygulanır. Bu tür bilgiler üçüncü ve dördüncü sınıflar için uygundur.
- Takip Toplantısı: Eğitim programından sonra, katılımcılar eğitimde öğrendiklerini ne ölçüde uygulamaya koyabildiklerini tartışmak için tekrar bir araya gelirler. Takip toplantısı, 3. ve 4. düzey bilgileri toplamaya yardımcı olur.
- Performans İzleme: Seviye 4 bilgisi, performans izlemeyi gerektirir. Bu yöntem, ilerlemeyi izlemek ve çeşitli performans kriterleri oluşturmak için kullanılır.

ROI süreçlerini işletmede başarılı bir şekilde uygulayabilmek için üst yönetimin ve yöntemi uygulayanların (uygulayıcılar) da proaktif bir tutum benimsemesi gerekir. Bu nedenle, ROI'nin her iki tarafı da tatmin eden bazı özelliklere sahip olması gerekir. Etkili bir yatırım getirisi uygulamasının sahip olması gereken özellikler şunları içerir (Philips, 1997): ROI süreci basit olmalıdır. Karmaşık formüller ve yöntemler uygulanmamalıdır.

- Uygulama kolaylığı açısından ekonomik olmalıdır. Eğitim ve gelişim departmanlarının yeni kaynaklara başvurmadan günlük faaliyetlerinde rahatlıkla uygulayabilecekleri bir yaklaşım olmalıdır.
- ROI'de kullanılan tahminler, yöntemler ve teknikler güvenilir olmalıdır. Mantığa ve belirli bir metodolojiye bağlı kaldığınız sürece yöneticiler, uygulayıcılar ve diğerleri tarafından kabul edilmeniz daha kolay olacaktır.

- ROI sürecinin genel kabul görmüş araştırma uygulamalarına dayanması gerekir. Kısacası, yatırım getirisi teoride güçlüyken uygulamada basit ve duyarlıdır (Bramley ve Kitson, 1994). Model, insan kaynakları yönetimi yöneticilerinin kolayca uygulayabilmesini sağlayacak basit ve genel kabul görmüş uygulamalara dayanmaktadır.
- ROI sürecinin, çıktı değişkenlerini etkileyen diğer faktörleri dikkate alması gerekir. Eğitim programının katkısının, diğer işlevlerle karşılaştırıldığında ROI süreci aracılığıyla gösterilmesi gerekir.
- İnsan kaynakları geliştirme programları sadece bir program için değil, diğer programlar için de geçerli olmalıdır. Kariyer geliştirme, örgütsel gelişim ve diğer faaliyetler gibi.
- Eğitim öncesi ve sonrası programlar da kullanılabilecek kadar esnek olmalıdır. Bazen eğitimden önce tahmini ROI değerlerinin hesaplanması gerekebilir.

ROI süreci, herhangi bir veriye/bilgiye kolayca uygulanabilir olmalıdır. Bu bilgiler kalite, verim, maliyet ve zamanlamayı içerir. Yumuşak veriler denilince iş doyumunu, müşteri memnuniyeti, devamsızlık, çalışan devri, şikâyet ve dilek kutuları ilk akla gelenlerdir.

ROI uygulamalarında ilerleme kaydedilmesine rağmen, bu konseptin uygulanmasında hala çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engellerin bir kısmı gerçekken, bir kısmı da yanlış anlaşılaraq gerçek dışı hale getiriliyor.

Maliyet ve Zaman: ROI süreci, eğitim programının değerlendirilmesine ek maliyet ve zaman katacaktır. Kurumsal eğitim programı değerlendirmelerinde ROI'nin uygulanması, genel eğitim bütçesini %3-5 oranında artıracaktır. Bununla birlikte, ROI uygulamasından elde edilen bilgilere dayanarak bazı eğitim programlarının iptal edildiğini veya yenilendiğini belirtmekte fayda var. Bu yatırım getirisi uygulamalarının işletmeye kattığı değer olarak, verimsiz ve kârsız girişimleri belirleyip ortadan kaldırarak işletmeye katkı sağlar.

- Eğitim çalışanları arasında beceri ve yön eksikliği: Eğitim sektöründeki çoğu çalışan, ROI sürecini anlamadığı gibi, kendi sorumluluk alanlarına giren bu süreci uygulamak için gerekli becerilerden de yoksun değildir. Kurumsal eğitim departmanındaki çalışanlar bu yönde eğitilmeli ve bu bireylere süreci uygulayacak becerileri kazandıracak eğitimler verilmelidir.

- İhtiyaç analizi eksikliği: Çoğu kuruluş bir eğitim ihtiyaç analizi yürütmez. Eğitim planının belli bir amaca yönelik plana göre değil, yöneticinin özel gereksinimlerine göre seçilen bir plana göre veya sektördeki diğer firmaların uygulamalarına benzer şekilde uygulandığını belirtmekte fayda var. Amaçsız uygulandı. Bu tür işletmelerde eğitim ihtiyaçlarının analiz edilmemesi, bu işletmelerin eğitimden herhangi bir fayda sağlamayı beklemediklerini ve yatırım getirisini gerçekleştirmenin zor olduğunu göstermektedir.
- Korku: Kurumsal eğitim programlarının personeli, yatırımın geri dönüş sürecinden korktukları için uygulamaya isteksizdir. Korku birçok biçim alır. Örneğin negatif ROI fikri bu korkuyu artıran en büyük sebeplerden biridir. Çalışanlarınız konuyla ilgili önyargılı ve bilinçsiz değerlendirmeler de korkuyu artırabilir.
- Disiplin ve Planlama: Başarılı ROI uygulamaları, planlama ve disiplin gerektirir. Bir uygulama planı, değerlendirme hedefleri, ROI analiz planı, ölçüm ve değerlendirme politikası ve takip değerlendirmesi gereklidir.

Eğitim sektöründeki insanlar üst yönetimin baskısı olmadıkça bu tür bir planlama ve disiplin sergilemezler (Dixon, 1990). ROI ve disiplinli planlama gerektirir.

Yukarıdaki engellere ek olarak, işletmelerde ROI uygulama sürecinde aşağıdaki sorunlarla da karşılaşırız:

- Yöneticiler, eğitim ve gelişim değerlendirmelerinin finansal veya sayısal sonuçlarını görmek istemezler,
- Yöneticiler yatırımların karlılığını umursamıyor,
- Yöneticiler, eğitim programlarına ve eğitmenlere güvendikleri için etkinlik değerlendirmelerine ihtiyaç duymazlar,
- Eğitim sürecinin karmaşık bir süreç olduğu düşünülürse, eğitim sürecini değerlendirmeye gerek yoktur.

Yukarıdaki nedenlerden dolayı, ROI uygulaması etkili bir şekilde uygulanmayabilir. Ayrıca, eğitimin örgütsel performans üzerindeki etkisini açıklamak bazen kolay değildir. Eğitimden elde edilen büyüme başlangıçta beklenenden daha büyük olabilir (Bartel, 2000). Bu bağlamda İKY yöneticileri, eğitimin örgütün genel performansını iyileştirmeye olan katkısını ortaya çıkarmak ve üst yönetimi ikna etmek için çok çalışmalıdır.

3.1.4. CIRO Modeli

Alternatif ve yaygın olarak alıntılanan bir model (Warr vd., 1970) tarafından önerilen CIRO modelidir. Yazarlar, tepki ve sonuçları değerlendirmeden önce bağlamın ve girdinin analiz edilmesi gerektiğine inanıyor. Öğrenme/egitim etkinliğini CIRO unsurlarına göre, eğitimin hem öncesinde hem de sonrasında ölçen bu model, günümüzde iş dünyasında ve akademik bağlamda yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin Lee, öğrencilerin katılımını, kalıcılığını ve sınav başarısını artırmasına yardımcı olmak amacıyla kişisel eğitmenler için koçluk becerileri atölyelerini değerlendirmek üzere CIRO'yu kullanan Lancashire Business School örneğinden alıntı yapıyor. Programın tamamlanmasından bir yıl sonra yapılan değerlendirme, mentorluk yaklaşımının personel, öğrenciler ve organizasyon için potansiyelini vurguladı.

CIRO dört genel değerlendirme kategorisine odaklanır:

- İçerik Değerlendirmesi: İçerik değerlendirmesi, mevcut içerik ve çalışma koşulları hakkında bilgi toplama ve elde edilen bilgileri eğitim ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirlemek için kullanma sürecidir. Bu değerlendirme, bir eğitim ihtiyacı olup olmadığını belirlemek için kullanılır. İçeriği değerlendirmek, performans eksiklikleri hakkında bilgi toplamak ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için toplanan bilgileri değerlendirin. İçerik değerlendirmesi, performans eksiklikleri hakkında bilgi toplamayı ve bu bilgiyi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve amaç için kullanmak (yeni bilgi, beceri veya davranışlar öğrenmek) için değerlendirmeyi içerir.
- Girdi değerlendirmesi: Girdi değerlendirmesi, eğitim müdahaleleri için alternatif girdiler arasından seçim yapmak üzere olası eğitim kaynakları hakkında bilgi edinmeyi ve bu bilgileri kullanmayı içerir. Bu seviyede, değerlendirici eğitim yöntemlerini veya tekniklerini belirler ve ayrıca zaman çizelgelerini, kurum içi kaynakları, mevcut girdi veya finansal kaynakların seviyesini ve türlerini dikkate alarak en iyi sunum yöntemine karar verir.
- Tepkilerin (Reaction) Değerlendirilmesi: Tepki değerlendirmesi Kirkpatrick'in tepki seviyesine benzer, ancak önerilere daha fazla vurgu yapar. Bireysel raporlara veya görüşmelere dayalı olarak eğitim sürecini iyileştirmek için eğitim katılımcılarının deneyimlerinin kalitesi hakkında bilgi edinme ve kullanma

sürecini içerir. Eğitim alanların görüşleri sistematik bir şekilde toplanırsa son derece faydalı bilgiler ortaya çıkarabilir (Beech ve Leather 2006).

- Çıktıların (Outcome) Değerlendirilmesi: Kirkpatrick'ın modelinde yer alan öğrenme sürecine benzer. Değerlendirme programının sonuçları veya çıktıları hakkında bilgi edinmeyi ve kullanmayı içerir. Bu seviye genellikle değerlendirmenin en önemli kısmını oluşturur, çünkü eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını belirler. Bu seviye, üç eğitim seviyesine karşılık gelen üç sonuç değerlendirme seviyesinde değerlendirilir hedefler: anlık değerlendirme (iş dönmeden önce kursiyerlerin bilgi, beceri veya tutumlarındaki değişiklikler), ara değerlendirme (eğitimin iş performansı üzerindeki etkisi ve öğrenilenlerin işyerine geri aktarılması) ve nihai değerlendirme (eğitimin departman veya organizasyon performansı üzerindeki etkisi) (Lee ve Pershing, 2000).

CIRO modelinin temel güçlü yönleri, yönetsel eğitim programının hem öncesinde hem de sonrasında ölçüme odaklanması ve ayrıca hedeflerin (bağlamlar) ve eğitim ekipmanının (girdiler) etkinliğini dikkate almasıdır, bu da onu doğası gereği biçimlendirici yapar (Hogan, 2007).

Tzeng ve meslektaşları bu modelin davranışsal değişiklikleri ölçmediğini ve ölçümün nasıl yapılacağını göstermediğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca, insan kaynakları geliştirme rolünün örgütsel strateji açısından değerini de ölçmediğini savunmaktadırlar. Bu nedenlerle, bu çerçeve mevcut eğitim durumu hakkında iyileştirmelere yol açabilecek önemli bilgiler sağlamamaktadır.

3.1.5. Stufflebeam Değerlendirme Modeli CIPP (Context, Input, Process, Product-İçerik, Girdi, Süreç, Ürün)

Stufflebeam 'in değerlendirmeye yönelik sistem yaklaşımı, CIPP modelidir (İçerik, Girdi, Süreç, Ürün). CIPP modeli, CIRO modelinin birçok özelliğini paylaşır ancak program hedefleri, eğitim içeriği ve kolaylaştırma, program uygulaması ve program sonuçları etrafında bir çerçeve sunar (Tzeng vd., 2007).

CIPP modeli başlangıçta eğitim uygulamaları için, okul müdürleri, kolej ve üniversite yöneticileri veya proje personeli gibi hizmet sağlayıcıların kullanımı için tasarlanmıştır. Model, değişimin gerçekleşmesi beklenen çevresel bağlama odaklanmakta ve program yönetimi için sistematik bilgi sağlanmasını vurgulamaktadır (Roark vd., 2006, ss. 15-20).

Aslında, CIPP modeli yaygın olarak bilinen bir teorik çerçevedir ve eğitim ve idari organizasyonlardaki programları değerlendirmek gibi farklı amaçlar için sıklıkla kullanılmıştır (Stufflebeam, 2003). Schepens, Aelterman ve Vlerick, öğretmen eğitimi ve mesleki kimlik oluşumu arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemek amacıyla, mesleki kimlik oluşumunda yer alan değişkenleri düzenlemek için CIPP modelini bir referans çerçevesi olarak kullanmıştır (Razack vd., 2007).

Daha önce de belirtildiği gibi, CIPP bağlam (ya da planlama), girdi (ya da yapılandırma), süreç (ya da uygulama) ve ürün (ya da geri dönüşüm) değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009). Stufflebeam'e göre, CIPP değerlendirme modelinin dört bileşeni de bir projenin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde önemli roller oynamaktadır (Stufflebeam, 2003).

- Ön değerlendirmelere dayalı planlama kararları,
- Girdi değerlendirmesine dayalı yapısal kararlar,
- Süreç değerlendirmesine dayalı uygulama kararları,
- Ürün, geniş anlamda değerlendirmeye dayalı karar verme olarak genelleştirilebilir (Stufflebeam, 2003).

Bu nedenle, bu değerlendirme modelinde, dört karar açısından dört değerlendirme türü tanımlanacaktır. Bunlar Başlangıç Değerlendirmesi, Girdi Değerlendirmesi, Süreç Değerlendirmesi ve Ürün Değerlendirmesidir. Bu, CIRO yaklaşımına benzer bir değerlendirme tarzıdır. İçerik, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört düzeyi vardır.

Ayrıca bu model pratikliği, kolay anlaşılması ve dengeli yaklaşımı nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır. Değerlendirme uygun ortamları belirler, ihtiyaçları ve fırsatları belirler ve belirli sorunları teşhis eder. İhtiyaç analizi, içerik değerlendirmesinin en sık kullanılan örneğidir. Girdi değerlendirmesi, proje hedeflerine ulaşmak için kaynakların en iyi nasıl kullanılacağını belirlemeye çalışma adımıdır. Girdi değerlendirmelerinden elde edilen bilgiler, planlama ve organizasyon için gereken genel stratejinin belirlenmesine yardımcı olur. Girdi değerlendirmesinin yaygın örnekleri arasında politikalar, bütçeler, teklifler, planlar ve prosedürler yer alır. Uygulamadan sorumlu olanlara geri bildirim sağlayan bu sisteme süreç değerlendirmesi denir. CIPP metodolojisi kullanılarak, yatırım getirisi çeşitli şekillerde değerlendirilebilir. Genel olarak bu boyutlar strateji, kullanılan bütçe, izlenen politikalar, uygulanan planlar ve süreçler olarak

değerlendirilebilir. Ayrıca, modelin açıklamaya çalıştığı mali boyutlar, doğrudan ve/veya dolaylı maliyetler şeklinde verilebilir (Iheagwara vd., 2004).

Bu gibi durumlarda, dolaylı maliyetler hemen eğitim etkileri olarak ortaya çıkmayabilir. Uzun vadede, genel giderlerin etkisi, bir yatırım getirisi olarak firma performansına katkıda bulunacaktır.

3.1.6. Brinkerhoff Başarılı Vaka Yöntemi (Success Case Method SCM)

Brinkerhoff'ın başarı durumu yönteminin bu incelemesi, bu niteliksel modelin nasıl ve neden eğitimi geniş bir bağlamda görmeye dayandığını ve ardından belirli bir eğitimde veya başka bir çözümde en başarılı ve en az başarılı katılımcılara odaklandığını açıklayın. Bu bölüm, SCM yaklaşımının bazı güçlü ve zayıf yönlerine işaret etmekte ve bu eleştirileri karşılamayı amaçlayan eleştirileri ve varyasyonları araştırmaktadır.

Brinkerhoff (1988), eğitimin değerlendirilmesi için aşağıdaki aşamaları içeren altı aşamalı bir yaklaşım önerir:

Hedef Belirleme, Program Tasarımı, Program Uygulaması, Acil Sonuçlar, Orta Düzey veya Kullanım Sonuçları ve Etkiler ve Değer (Kumpikaité, 2007). Brinkerhoff'ın modeli, eğitim ihtiyaçlarının ve eğitim tasarımının biçimlendirici değerlendirmesini sağlamak için Kirkpatrick'in modeline iki ön seviye ekler (Holton ve Naquin, 2005).

1. Aşama Hedef Belirleme: Organizasyonel ihtiyaçların, sorunların ve zayıflıkların analizi, eğitim hedeflerinin oluşturulması ve değerlendirilen ihtiyaçların karşılanmasındaki potansiyel değerin belirlenmesi.
2. Aşama Program tasarımı: Stratejilerin ve materyal yeterliliğinin dikkatli bir analizi yoluyla eğitim tasarımının uygunluğunun değerlendirilmesi.
3. Aşama Program Uygulaması: Eğitim faaliyetleri, katılımcıların memnuniyet düzeylerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi (örneğin, görüşme, gözlem ve anketler).
4. Aşama Anlık Sonuçlar: Katılımcıların öğrenme ve gelişme düzeylerinin değerlendirilmesi. Bunlar, faaliyetleri ve stratejileri gözden geçirmek ve iyileştirmek için kullanılır.
5. Aşama Ara Çıktılar veya Kullanım Sonuçları: Genellikle işyerinde yapılan gerçek bir performans incelemesi. Eğitimin ve yeni becerilerin ne zaman, nerede ne kadar

etkili ve ne sıklıkta uygulandığını ve eğitim etkilerinin ne kadar sürdüğünü değerlendirmek için tasarlanmıştır.

6. Aşama Kullanım Çıktıları: Faydaları belgeleyerek, değerlerini değerlendirerek ve bunları eğitimin maliyeti ile (harcanan zaman ve kaynaklar) karşılaştırarak eğitimin değerinin değerlendirilmesi (Otero, 1997)

Brinkerhoff değerlendirmenin bilgi toplama ve daha sonra karar verme için gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Brinkerhoff, 1988). Altı Aşamalı Model, biçimlendirici bir değerlendirme yaklaşımı sunar ve değerlendirici bilginin altı aşamanın her birinden diğerine geri dönüşümünü teşvik eder.

3.1.7. Thalheimer'in Öğrenme Transferi Değerlendirme Modeli

Yeni bir model olan Öğrenim Transferi Değerlendirme Modeli (LTEM), kuruluşların ve öğrenim profesyonellerinin, değerlendirme yöntemlerinin etkili geri bildirim sağlamada etkili olup olmadığını belirlemelerine yardımcı olmak için özel olarak tasarlanmıştır. Önceki değerlendirme modelleri bunu yeterince yapamamıştır.

LTEM, tamamen yetersiz öğrenme değerlendirme yöntemlerinden başlayarak öğrenme transferinin etkilerine kadar sekiz seviyeden oluşmaktadır. Model, sınıf içi eğitim de dahil olmak üzere tüm öğrenme müdahaleleri için uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme, iş başında öğrenme, kendi kendine öğrenme vb. Öğrenme transferi değerlendirme modeli 8 seviyeden oluşmaktadır Modelin seviyelerinin her biri şimdi açıklanacaktır.

3.1.7.1. Katılım

Pek çok kuruluş katılımı kontrol ederek öğrenmeyi belgeleyecektir. Bu korkunç bir fikirdir çünkü katılım, öğrenmenin gerçekleştiğini garanti etmez. Öğrencilere kurslara kayıt yaptırdıkları, kurslara başladıkları, öğrenme etkinliklerine katıldıkları ve öğrenme deneyimlerini tamamladıkları için kredi verilmektedir. Bu katılım ölçütlerinin hiçbirisi öğrenmenin bir ölçütü olarak kabul edilemez.

3.1.7.2. Faaliyet

Çoğu zaman, öğrenmenin ölçütü olarak öğrenci faaliyetlerini kullanırız. Bunu hem resmi hem de gayri resmi olarak yaparız. Örneğin, bir öğrencinin çevrimiçi bir forumda kullandığı kelime sayısını resmi olarak ölçebiliriz. Öğrenciler küçük grup tartışmalarına

dahil olduklarında, öğrenme başarısını odadaki enerji ile gayri resmi olarak ölçebiliriz. Öğrenci faaliyetlerini ölçmenin üç ana yolu vardır: (1) dikkat, (2) ilgi ve (3) katılım. Her üçü de öğrenme ölçütü olarak kabul edilemez çünkü öğrencilerimiz dikkat edebilir, ilgi gösterebilir ve aktif olarak katılabilir ancak öğrenmeyebilir. Dikkati ölçmek kabul edilemez bir ölçüttür çünkü dikkat öğrenmeyi garanti etmez. Eğitimci ister çevrimiçi ister sınıfta olsun, genellikle derse katılım için kredi verirler. Bazen akranlardan birbirlerini çeşitli etkinlik kriterlerine göre değerlendirmeleri istenir. Nadiren de olsa bazen dışarıdan gözlemciler öğrenci faaliyetlerini değerlendirir. Etkinlik ölçütlerinin sadece derse katılımın ötesine geçtiğini unutmayın; bunun yerine, bir öğrencinin öğrenme sırasında Ne kadar aktif, ilgili, yardımcı veya işbirlikçi göründükleri gibi şeyleri ölçmeye çalışırlar. Öğrenen aktivitesi iyi bir öğrenme tasarımının göstergesi gibi görünse de yetersizdir çünkü aktivite öğrenme sonuçlarını göstermez. Öğrenciler öğrenmede başarısız olabilirler. Yanlış şeyler öğrenebilirler. Bazı şeyleri kötü öğrenebilirler. Kritik yapılar yerine düşük öncelikli fikirlere odaklanabilirler. Öğrendiklerini kullanmak için hazırlıklı olmayabilirler. Bazı faaliyetler faydalıdır. Bazıları faydalı gibi görünse de zaman kaybıdır. Bazı faaliyetler zararlıdır. Günümüzün dijital teknolojileriyle, öğrenen etkinliğini nesnel ölçütler kullanarak saymak caziptir (örneğin, bir tartışma panosunda yazılan kelime sayısı, sosyal medya paylaşımlarının sayısı veya yapay zekâ tarafından ölçülen yazılı kavramların kalitesi). Bu ölçütler öznel unsuru ortadan kaldırırsa da diğer etkinlik ölçütleriyle aynı sorundan etkilenmektedir. İnsanlar öğrenmede Objektif ve proaktif olabilir, ancak yine de öğrenmede başarısız olabilir, kötü öğrenebilir veya yanlış şeyler öğrenebilir.

3.1.7.3. Öğrenci Algıları

Öğrencilere sıklıkla öğrenim deneyimine ilişkin görüşleri sorulur. Öğrencilere resmi anketler (gülümseme sayfaları, mutluluk sayfaları, geri bildirim formları, vb.) Ayrıca bir sınıftaki öğrencilerden yeni tamamladıkları öğrenim hakkında ne düşündüklerini paylaşımlarını isteyebiliriz. Daha gayri resmi olarak bile, öğrencilerin kendilerinden, öğrencilerin yöneticilerinden ve hatta diğer personelden öğrenme hakkında bilgi almak için bekleyebiliriz. En yaygın olarak, öğrencilere kursu başkalarına tavsiye edip etmeyecekleri, eğitimcilerin yetkin olduğunu düşünüp düşünmedikleri, kursun beklentilerini karşılayıp karşılamadığı vb. konulardaki memnuniyetleri hakkında resmi olarak anket yaparız. Ne yazık ki, bu tür geleneksel gülümseme sayfası sorularının öğrenme sonuçlarıyla neredeyse hiç ilişkili olmadığı bulunmuştur (Alliger ve Janak,

1997). Bu tür anketler öğrenme deneyiminin itibarını ölçmek için yararlı olsa da bu gülümseme sayfaları bir öğrenme ölçütü olarak önerilemez.

3.1.7.4. Bilgi birikimi

Öğrencilerin öğrendiklerinden emin olmak için bilgi genellikle test edilir. Bilgi, öğrenmeden hemen sonra veya birkaç gün gibi önemli bir gecikmeden sonra test edilebilir. Bu ikilik kritiktir çünkü hatırlama, gerçek dünyadaki öğrenmelerin çoğu için kritik öneme sahiptir. Öğrenciler öğrendikten hemen sonra test edildiklerinde, bu süreçte bilgi ezberleme diyebiliriz. Öğrenciler önemli bir gecikmeden sonra test edildiklerinde, buna bilgiyi akılda tutma diyebiliriz. Bilgi ezberden okuma, öğrencilerden bilgiyi öğrenirken veya öğrendikten hemen sonra, bilgi uzun süreli bellekten yüksek oranda erişilebilir olduğunda, gerçekler ve terminoloji hakkındaki soruları yanıtlamalarını istemeye odaklanır. Bu koşullar altında test edilen bilgi, iki nedenden dolayı yüksek oranda geri alınabilir. Öğrencilerin unutmak için zamanları olmamıştır ve öğrenme bağlamı tarafından hatırlamaya tetiklenmeleri muhtemeldir. Bilgi ezberden okuma, bir öğrenme değerlendirme ölçütü olarak iki önemli sorunu vardır. Birincisi, Olguları ve terminolojiyi bilmek, tek başına karar verme ve görevi yerine getirmeyi mümkün kılmaz Yetkinlik. Bilgi mutlaka performansı mümkün kılmaz.

İkinci olarak, ezberden sadece öğrendikten sonra bilgi savunulamaz bir ölçüttür çünkü hemen ezberlemek bilgiyi daha sonra geri getirme becerisini garanti etmez. Her iki nedenden ötürü, bilgi ezber, öğrenmeyi değerlendirmek için yetersiz bir yöntemdir.

Hem bilgi kalıcılığı hem de bilgi ezberleme olgulara ve terminolojiye odaklanır, ancak bilgi kalıcılığı aynı zamanda öğrencilerin öğrenilen bilgileri birkaç gün veya daha fazla olarak belirlediğim önemli bir süre boyunca hatırlamalarını gerektirir (Thalheimer, 2016).

Bilgiyi akılda tutma, bilginin ezberlenmesinden daha gerçekçi bir akılda tutma aralığı kullandığı için marjinal olarak daha iyi bir değerlendirme yöntemidir, ancak yine de karar verme ve görev yeterliliğini sağlamada kendi başına büyük ölçüde yetersiz olması muhtemel olgu ve terminoloji bilgisine odaklanma gibi ölümcül bir kusurdan mustarıptır. Bu nedenle, bir kişinin işinin olguları ve terminolojiyi hatırlamak olduğu nadir durumlar haricinde, bilginin kalıcılığı öğrenme değerlendirmesi için yetersiz bir ölçüttür. Örneğin, ürün kodlarını ezberlemesi gereken süpermarket kasiyerleri, bu bilgiyi hatırlama becerisi kullanılarak uygun bir şekilde değerlendirilebilir.

3.1.7.5. Karar Verme Yetkinliği

Dört seviyeli Kirkpatrick modelinde Seviye 2 Öğrenme olarak belirlenmiştir. Çoğu zaman öğrenme, öğrencilerden yeni öğrendikleri gerçekleri ve terminolojiyi tekrar etmelerini isteyen bilgi ezberi olarak yorumlanmıştır. Ancak öğrenme sonuçları çok daha zengindir. En azından, öğrenme sonuçları kavrama, karar verme becerisi ve gerçekçi görevlere başarılı bir şekilde katılma ve tamamlama becerisi oluşturabilir (Kirkpatrick, 1959). Karar verme, desteklemeyi amaçlayan herhangi bir öğrenme girişiminin açıkça önemli bir sonucudur.

Davranış değışikliği beklentisi olmaksızın sadece farkındalık yaratmayı amaçlayan eğitimler muhtemelen zaman kaybıdır. Öğrenciler önemli kavramlara uyum sağlayabilir, ancak (1) öğrendiklerini unutmaları (gerçekçi uygulama eksikliği nedeniyle), (2) öğrendiklerini kullanmak için hazırlıksız olmaları (çünkü gerçek dünya durumları ile öğrenilen kavramlar arasında bilişsel bağlantılar kurulmamıştır) ve (3) öğrendiklerini uygulamak için yeterince motive olmamaları (çünkü gerçek dünyadaki sonuçlarını düşünmemişlerdir) muhtemeldir. En azından, öğrenmeyi gerçekçi karar vermeyi destekleyecek şekilde tasarlamalı ve öğrenme müdahalelerimizi, öğrenenlerin karar verme yetkinliği kazanmalarını ne kadar iyi desteklediklerine göre değerlendirmeliyiz. Kısa ve uzun vadeli hatırlamayı dikkate alma zorunluluğu göz önüne alındığında, karar verme yetkinliğini kısa vadede (öğrenildiği gün içinde) veya uzun vadede (örneğin, üç gün veya daha uzun süre sonra) ölçebiliriz.

Kısa vadeli gerçekçi karar verme yetkinliğinin ölçülmesi önceki seviyelere göre büyük bir sıçramadır, ancak yine de bir öğrenme ölçütü olarak yetersizdir, çünkü öğrencilerin yeni öğrendikleri karar verme yetkinliklerini zaman içinde koruyup koruyamadıklarını değerlendirerek becerilerini işte kullanmalarını desteklemez.

Uzun vadeli gerçekçi karar verme yetkinliğinin ölçülmesi, öğrenme uzmanları için önemli bir ölçüttür. Aslında, modeli aşağıdan yukarıya doğru hareket ettirdiğimizde, bu, iş performansı ile ilgili bir yeterliliği belgelemek için haklı olarak kullanabileceğimiz ilk ölçüm yöntemidir bu büyük bir mesele ve değerlendirme modelimizde böyle bir tanımlama olması, gerçek iş performansını ölçtüğümüzden ve tasarladığımızdan emin olmamız açısından kritik önem taşımaktadır. Karar verme yetkinliğinin nasıl ölçülebileceğine dair örnekler verebiliriz:

Gerçekçi karar vermeyi değerlendirmek için, öğrencilere gerçekçi durumlar sunmamız ve onları işte vermek zorunda kalacakları karar türlerine benzer kararlar vermeye teşvik etmemiz gerekir. Bunu yapmanın iki (veya üç) yolu vardır. Öğrencilere gerçekçi senaryolar sunabilir ve senaryo bilgilerini yorumlamalarına dayalı olarak gerçekçi kararlar vermelerini isteyebiliriz. Öğrencilerden yüksek sadakatli simülasyonlarda karar vermelerini isteyebiliriz. Ya da öğrencilerden gerçek dünya koşullarında, örneğin iş başında karar vermelerini isteyebiliriz (Thalheimer, 2016).

Senaryolar metin tabanlı olabileceği gibi video ve ses de içerebilir. Çoktan seçmeli sorularda olduğu gibi zorunlu seçim yanıtını içerebilirler. Çok seçenekli yanıtlama içerebilirler. Açık uçlu yanıtlama veya başka bir basit yanıtlama yöntemi içerebilirler. Senaryolar kısa ve basit olabileceği gibi uzun olabilir veya bir hikâyede olduğu gibi birbirini takip edebilir ya da vaka çalışmalarında olduğu gibi kararlar alınmadan önce birden fazla analiz katmanı içerebilir. Simülasyonlar daha gerçekçi bağlamlar ve genellikle daha gerçekçi yanıtlar sağlayarak senaryoların ötesine geçer. Senaryo temelli ölçümler ile simülasyon temelli ölçümler arasında her zaman kesin bir çizgi olmadığını unutmayın. Çoğu zaman, uygulamada, simülasyon olarak adlandırılan şeyler gerçekten hayal ürünü senaryolardır. Bizim amaçlarımız için Önemli değil. Önemli olan (1) öğrencilere gerçekçi arka plan bağlamları sağlanıp sağlanmadığı, (2) bağlamin ne anlama geldiğini çözmeleri gerekip gerekmediğidir (yardım veya ipucu olmadan çünkü burada değerlendirme yapıyoruz), (3) kararlarını belirtmek için seçebilecekleri bir dizi seçeneğe sahip olup olmadıkları ve (4) gerçekten bir karar vermeye zorlanıp zorlanmadıkları.

3.1.7.6. Görev Yetkinliği

Öğrenciler öğrendikten hemen sonra görev yeterliliği gösterebiliyorlarsa, öğrendiklerini aktarma yolunda ilerliyorlar demektir. Tam görev yetkinliği göstermek çok güçlü bir öğrenme sonucudur. Ancak bir sorun vardır. Öğrenciler görev yetkinliğini öğrendikten hemen sonra gösterirlerse öğrenirken, bu yetkinliği zaman içinde hatırlayıp hatırlayamayacaklarını hala bilmiyoruz.

Öğrenme sırasında veya hemen sonrasında görev yeterliliğini ölçmek, öğrencileri transfer için hazırlıklı olarak belgelendirmemizi sağlamak için yeterli değildir.

Öte yandan, görev yetkinliği öğrenmeden birkaç gün veya daha sonra gösterilebiliyorsa, öğrencileri görev yetkinliğine sahip olarak tamamen onaylayabiliriz. Yine, bu onların öğrenmeyi transfer ettikleri anlamına gelmez. Sadece bir öğrenme bağlamında yer alırken

görevleri yerine getirebildiklerini göstermişlerdir. Gerçek transfer Seviye 7'de temsil edilmektedir.

3.1.7.7. Transfer

Öğrenme transferi iki kriter ile tanımlanır. İlk olarak, insanlar daha önce bir tür öğrenme deneyimi yaşamış olmalıdır. İkincisi, öğrendiklerini işte (veya hedeflenen başka bir performans durumunda) kullanmaları gerekir. O halde transfer için ölçüm yaparken, hedeflemek üzere ilgili bir performans durumu seçmeliyiz. İki tür transfer vardır: destekli transfer ve tam transfer. Destekli transfer, bir kişinin öğrendiklerini işe aktardığı ancak bunu önemli ölçüde yardım, destek veya yönlendirme ile yaptığı durumları ifade eder. Öğrenimlerini işe aktaran bir kişi, yöneticisi onu bunu yapmaya şiddetle teşvik ettiği için yardımcı transfer gerçekleştirmiş olur. Sadece kurs eğitmenleri eğitim sonrası koç olarak hareket ettiği için öğrendiklerini işe aktaran bir grup öğrenci destekli transfer gerçekleştirmiş olur.

Elbette çoğu transfer, öğrenene izin, zaman ya da kaynak verilmesi gibi bir şekilde desteklenir ancak destekli transfer ile tam transfer arasındaki ayrım daha inceliklidir. Destekli transfer, öğrencinin yardım, destek veya yönlendirme olmaksızın kendi başına transferde bulunma ihtimalinin düşük olduğu durumları temsil eder. Destekli transfer ve tam transfer aynı amaçlara ulaşır, ancak yardımcı aktarım daha zayıftır, diğer insanların önemli yardımlarına daha bağımlıdır. Tam transfer, bir kişi öğrendiklerini aldığı anda ve önemli yardıma veya rehberliğe gerek yok işinde başarılı bir şekilde uygulamaya koyduğunda gerçekleşir. Yardım, destek veya yönlendirme almış olsalar bile, bu müdahaleler olmadan da öğrendiklerini uygulamaya koyacaklarsa, sonucu tam transfer olarak tanımlarız.

3.1.7.8. Transferin Etkileri

Transfer, öğrenmenin son dan bir önceki amacıdır, çünkü öğrenme neredeyse her zaman başka amaçlar için bir araçtır. Öğrenmenin saf keyfi için öğrendiğimizde bile, keyfi öğrenmenin bir sonucu olarak düşünebiliriz. Öğrenmenin diğer sonuçları yaratmadaki aracılığı göz önüne alındığında, değerlendirme çabalarımız öğrenme çıktılarını değerlendirmelidir.

Transfer birçok kişiyi ve şeyi etkileyebilir. Eğer bir değerlendirme yapıyorsak, en azından potansiyel paydaşların ve etkilerin bir listesini oluşturmamız gerekir. Transfer, öğrencileri, iş arkadaşlarını, aileyi, arkadaşları, kurumu, toplumu ve çevreyi etkileyebilir.

Öğrenme transferi, dezavantajların yanı sıra faydalar da getirebilir. Çoğu zaman, yalnızca bir müdahalenin faydalarını öğrenmeye odaklanırsınız. Eksikliklerini de incelemelisiniz. Zaman kullanımına ve verimlilik kaybına odaklanmak zorundayız. Ülke çapında veya dünya çapında uçmanın çevreye verdiği zarar konusunda endişelenmemiz gerekiyor. İnsanlara saçma sapan konuşmayı öğrettiğimizde verdiği zarara bakmalıyız. Transferin etkilerinin temel gerekliliklerini özetlemek gerekirse, bir dizi paydaşı ve çevresini etkileyen öğrenme çıktılarına dikkate almalı hem fayda hem de zararları aramalı ve öğrenme deneyiminin kendisinin nedensel etkisi hakkında sonuçlar çıkarabilmemizi sağlamak için titiz yöntemler kullanmalıyız.

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

TIER modeli, eğitim-öğrenme-eylem sürekliliğini başarılı kılan faktörleri belirlemenin zorluklarını dikkate almak, araştırma çabalarını eldeki soruların doğasıyla mantıklı bir şekilde eşleştirmek, eğitim ve müfredat geliştirme risklerini en aza indirmek ve araştırma kaynaklarını yoğunlaştırmak için tasarlanmıştır. TIER modeli, çeşitli konulardaki eğitim müdahalelerine uygulanabilir. Model, eğitim etkililiğinin bileşenleri olarak beş değişkeni dikkate alır.

Eğitim sonuçlarını etkileyen bağımsız değişkenleri varsayın, değişkenlerdir ve çalışılan eğitim girdileri ve faaliyetleri ile ilgili olabilir. Eğitim programının ne zaman, nasıl, nerede, ne ve nasıl eğitileceğini içerebilirler.

3.1.8.1. Bağımsız Değişkenler

Eğitim sonuçlarına neden oldukları veya onları etkiledikleri varsayılan değişkenlerdir. Çalışılmakta olan faaliyete bağlı olarak eğitimin zamanlanması, formatı, yeri ve bunlarla birlikte eğitimin içeriği veya eğitim yaklaşımlarını içerebilmektedir.

3.1.8.2. Bağımlı Değişkenler

Bağımlı değişken, bağımsız değişkenin uygulanmasından kaynaklanan tasarım eğitim hedefidir. Uygulamaya bağlı olarak farklı sonuçlar değişebilir ve bu da bir etkinlik ölçüsü sağlar. TIER modelinde bağımsız değişkenler, kısa dönemde eğitimi etkileyen

değişkenler ve uzun dönemde eğitimi etkileyen bağımlı değişkenler olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Kısa dönemde eğitimi etkileyen değişkenler öğrenci memnuniyeti, bilgi düzeyi ve davranış değişikliği; uzun dönemde ise eğitimi etkileyen bağımlı değişkenler arasında eğitim materyallerinin konulara dağılımı, bilgi ve tutumların kalıcılığı ve öğrenmenin gerçekleşmesi yer almaktadır. Öğrenilmiş davranışlardandır. Örneğin, becerileri uygulamaya koymak, yeni standartlara göre öğretmek, normal şekilde geçerli ders notları vermek.

3.1.8.3. Kontrol Değişkenleri

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki olası etkilerini değiştirebilmektedir. Sonuçların doğruluğunu korumak amacıyla burada ifade edilen değişkenleri kontrol etmek veya etkisiz hale getirmek gerekmektedir. Katılımcı değişkenlerinin (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum vb.), eğitici değişkenlerinin (deneyim, öğretme stili vb.) ve içerik değişkenlerinin (sınıf büyüklüğü, sınıf eğitimi, iş başı eğitimi vb.) tümü eğitim sonuçlarını değiştirebilmektedir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında tabakalı örnek seçimi gibi araştırma tasarım teknikleri kullanılabilir.

3.1.8.4. Müdahil Değişkenler

Müdahil değişken, bir neden (bağımsız değişken) ile bir Sonuçlar arasındaki ilişkiyi açıklama girişimleri (bağımlı değişkenler) kavramdır. Aracı değişkenler gözlemlenemez, manipüle edilemez veya anlamlı bir şekilde ölçülemez. Örneğin; kursiyerlerin dikkati, öğrenme yeteneği ve motivasyonu, öğrenme stili ve bireysel öğrenme farklılıkları, eğitim çıktılarını etkileyen aracı değişkenlerdir.

3.1.8.5. Şaşırtma Değişkenleri

Öğrencinin kontrolü dışındaki faktörler eğitim sonuçlarını etkileyebilir. Bu Şaşırtma değişkenler bağımsız değişkenlerle sinerjik olarak hareket eder ve dolayısıyla bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri değiştirdiğinden şüphelenilir. Bu nedenle, karıştırıcı değişkenler verilerin yorumlanmasını saptırabilir. Etkililik araştırmalarındaki olası Şaşırtma değişkenler, kurumsal politikadaki değişiklikler, yeni teknolojilerin uygulanması ve bağımlı değişkenleri etkileyebilecek diğer eğitim dışı faktörlerdir.

Yine örneklem seçimi, araştırma tasarımı ve veri analizine uygulanan kontroller, birden fazla etkene eş zamanlı maruz kalmanın etkilerini belirleyebilir ve telafi edebilir.

3.1.9. Tyler Modeli

Model, 1933-1941 yılları arasında Ralph Tyler tarafından geliştirilmiştir ve amaç temelli yaklaşımından dolayı Tyler'ın hedef tabanlı değerlendirme modeli" olarak da bilinir. Taylor modeli, bugüne kadar geliştirilen çoğu modelin temelidir. Model genellikle iki temel fikir üzerine kuruludur. Birincisi; eğitim programının hedefleri kritiktir. Çünkü hedefler, eğitim başarısının ölçülmesinde önemli bir girdi sağlar. İkincisi, değerlendirme eğitim sürecinin bir parçasıdır ve tek başına düşünülmemelidir. Bu anlamda değerlendirme, eğitim programı tarafından belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Tyler modelinde değerlendirme süreci, uygulanan program ve öğretim yoluyla eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını belirleme sürecidir. Değerlendirme sonuçları aracılığıyla eğitim programının etkili ve etkili olup olmadığı görülebilir. Hangi yönlerin iyileştirilmesi gerekiyor. Bu modelde daha sonuç odaklı özetleyici değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Taylor'ın program değerlendirme modelinin temel unsurları, program geliştirme modeliyle şu şekilde tutarlıdır: 1. Hedef havuz, 2. Filtreler (Eğitim Felsefesi ve Eğitim Psikolojisi), 3. Hedefler, 4. Öğrenme Durumları, 5. Ölçme Araçları, 6. Bilgi (Özdemir, 2009).

Demirel (2009) Tyler modelinde değerlendirme aşamalarını şu şekilde özetlemiştir: 1. Programın hedeflerini belirlenmesi, 2. Hedeflerin sınıflandırılması, 3. Hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi, 4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilecek durumların belirlenmesi, 5. Ölçme araçlarını seçer ve geliştirir, 6. Öğrenci başarısına ilişkin veri elde eder. Hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için, öğrencilerin davranışlarının eğitimin başında ve sonunda en az iki kez ölçülmesi gerektiği, davranışın kalıcılığının ve kalıcılığının değerlendirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Kurs bitiminden sonra belli bir süre öğrenmenin takibi. Taylor modelinin en güçlü yönü; öğrenenlerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarını, hedefleri netleştirmelerini ve bu hedefleri kolayca eğitimsel hedeflere dönüştürmelerini sağlar.

3.1.10. Metseffel-Michael Modeli

Hedefe dayalı bir değerlendirme yaklaşımı benimseyen bir başka model de Metfessel-Michael tarafından geliştirilen değerlendirme modelidir. Model sekiz aşamadan oluşmaktadır:

- Tüm taraflar / tüm topluluk üyeleri değerlendirme sürecine katılır,
- Hedef modeli oluşturmak,

- Belirli hedefleri, öğrenmeyi ifade eden ve kolaylaştıran bir forma çevirin,
- Eğitim programının hedeflerine ulaşp ulaşmadığını belirlemek için ölçüm araçları ve göstergeler geliştirin,
- Periyodik ölçümler yapın,
- Veri analizi,
- Analitik Verilerin Yorumlanması,
- Program değişiklikleri ve hedef ayarlamaları için öneriler geliştirmek.

Kısaca modeli, programların değerlendirilmesi için veri toplama araçları geliştirmeyi, düzenli ölçüm işlemlerini gerçekleştirmeyi ve toplanan verileri analiz ederek programların içeriğini düzeltmeyi amaçlamaktadır dayanır (Demirel, 2009).

Metfessel-Michael modelinin en kullanışlı yönü, eğitim programı hedeflerinin belirlenmesini yansıtmak için kullanılabilecek farklı ölçüm araçları oluşturma çabası olarak tanımlanabilir. Bu modelde genelden özele doğru hedef geliştirilir ve belirli amaçlar için uygun ölçme araçları geliştirilerek uygulanabilir formlara dönüştürülür ve ölçme araçları programı gözlemlemek, bilgi toplamak ve toplanan bilgileri analiz etmek için kullanılır (Ornstein ve Hunkins, 2017). Bu model, alternatif ölçüm araçlarının seçimine daha fazla önem vermesi ve performansı hedeflerden ziyade belirlenmiş kriterlere göre karşılaştırması bakımından Taylor modelinden farklıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu modelin en belirgin özelliği, düzenli olarak test ve ölçüm yapılmasının gerekliliğine ve değerlendirme sürecine doğrudan veya dolaylı olarak dahil olan tüm tarafların katılımına vurgu yapılmasıdır.

3.1.11. Eğitim ve Koçluk Değerlendirmesi İçin SOAP-M Modeli

Eğitim ve koçluk değerlendirme için SOAP-M (Öz değerlendirme, Başkalarının değerlendirmesi, Başarılar, Potansiyel, Meta-Analiz) Modeli, insan kaynakları yöneticileri tarafından bir kuruluş içinde uygulanabilir ve daha önce açıklanan modellerin boşluklarını doldurmanın yanı sıra güçlü yönlerini entegre etmeyi amaçlamaktadır. Model, pratik bir model sağlamayı ve farklı girişimlerin veya eğitim tasarımlarının meta-düzey değerlendirmesiyle ilgilenen araştırmacıların ve akademisyenlerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır (Passmore ve Velez, 2012). Bu model, eğitim veya koçluk gibi İK müdahaleleri için kullanılabilecek beş analiz seviyesinden oluşmaktadır:

- Öz değerlendirme: Kirkpatrick'in modelinde olduğu gibi bu seviye de müdahalenin öz değerlendirmesine dayanmaktadır. Öz değerlendirme süreci, çalışanlara söz hakkı tanıyarak ve böylece çalışanların güçlendirilmesini sağlayarak katılımcıya ve kuruma faydalar sunar. Öz değerlendirme aynı zamanda koç ya da Eğitime değerli ve neredeyse anında geri bildirim sağlar ve eğitime/koca yaklaşımlarını bir sonraki seansta izleyicinin veya bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlama fırsatı verir.
- Başkalarının değerlendirmesi: Bu seviyede, değerlendirme Kendiniz tarafından değil, başkası tarafından yapılmıştır. Bu durumda bölüm müdürleri, akranları veya paydaşları. Bu değerlendirme, dahili (veya harici olarak tasarlanmış) bir yetkinlik anketi veya 360 derecelendirmeye izin veren bir psikometrik gibi önceden tanımlanmış bir çerçeve veya model kullanabilir.
- Başarılar: Bu seviyede odak noktası, yeni edinilen bu davranışların kilit görevler üzerindeki etkisine kayar. Bu, yıllık değerlendirmede belirlenen hedeflere karşı performansı veya satış hedefleri ya da diğer ölçülebilir ölçütler gibi aylık/üç aylık hedefleri içerebilir. Seviye 3, kâr, cirodaki büyüme, Ayrıca, genel müdür veya satış müdürü gibi bir kişinin sorumluluğunda olan pazar payı veya hisse senedi değeri/hisse fiyatı gibi şirket düzeyindeki hedefleri değerlendirmek için de kullanılabilir.
- Potansiyel: Koçluk veya eğitim müdahaleleri, bireylerin örneğin düşünme becerilerini veya duygusal olgunluklarını geliştirmelerine yardımcı olma potansiyelini etkileyebilir. Bu tür hususların kişinin mevcut rolü için bir yetkinlik çerçevesi aracılığıyla ölçülmesi zordur ve bireysel başarılar veya kişinin kendisinin veya başkalarının davranış değerlendirmesinde hemen belli olmayabilir. Ancak, bireyin potansiyeline ilişkin değerlendirmelerde ortaya çıkabilirler. Önceki seviyelerde olduğu gibi, değerlendirme (müdahaleden önce) anketin doldurulmasıyla (müdahaleden birkaç hafta veya ay sonra) ön ve son değerlendirme olarak gerçekleştirilebilir.
- Meta-Analiz: Meta çalışmalar, bir müdahalenin etkisini birçok farklı grupta, farklı kuruluşlarda ve farklı kültürel bağlamlarda inceleyen çok sayıda bireysel çalışmayı birleştirir. Çalışmaların bir araya getirilmesiyle yerel faktörlerin önemi azaltılabilir ve müdahalenin değerlendirilmesine daha fazla odaklanılabilir. En üst

düzeyde bunu, bir dizi randomize kontrollü çalışmanın meta-analizi olarak görüyoruz.

SOAP-M Modeli, eğitim müdahalesinin başlangıcında eğitim değerlendirmelerini düşünmeyi ve tasarlamayı amaçlayan uygulayıcılar tarafından beş düzeyde (Öz değerlendirme, Başkalarının değerlendirmesi, Başarı, Potansiyel ve Meta-Analiz) kullanılabilecek bir çerçeve sunmaktadır. Modelin, psikometrik bir soru formu İstatistiksel meta-analiz kullanmanın veya gerçekleştirmenin içerdiği karmaşıklık ve maliyet nedeniyle çerçeveyi 4. ve 5. seviyelerde kullanmanın zorluğu da dahil olmak üzere bazı zayıflıklar vardır.

Ayrıca, modelin alt seviyelerinde, 2. ve 3. seviyelerde, net hedefler belirlemek ve müdahalenin başlangıcından itibaren değerlendirmeyi planlamak için ön planlama yapılması gerekmektedir.

3.1.12. Eisner Modeli

Model, adını 1977 yılında eğitim yönetimi ve değerlendirme yöntemlerini araştırırken geliştiren Elliot W. Eisner'dan almıştır. Eisner, değerlendirmeyi eğitimde geniş bir işlevi olan bir süreç olarak görür. Ona göre (Eisner, 1985), eğitimsel değerlendirmenin beş işlevi vardır: 1) tanımlama, teşhis, 2) gözden geçirme süreci, 3) karşılaştırmak, 4) ihtiyaçları önceden tespit etmek ve 5) ulaşılan hedefleri saptamak. Model üç aşamadan oluşur: tanımlama, yorumlama ve değerlendirme. Açıklamada; eğitimin kalitesi ve buna bağlı özellikler tanımlanır, planın uygulanması nedeniyle kurum/kuruluştaki meydana gelen değişiklikler, bu değişikliklerin eğitimcileri ve öğrencileri nasıl etkilediği ve bunlara eğitimci ve öğrencilerin tepkilerini neyin belirlediği belirtilir değişiklikler. Açıklamada bir program sonucunda meydana gelen olayların olası bazı sonuçlarını tahmin etme ve açıklama. Değerlendirme sürecinde yayınlanan ve yorumlanan sonuçlara göre uygulamada gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılır (Ornstein ve Hunkins, 2017). Bu modelde de Stake'in ihtiyaç temelli değerlendirme modelinde olduğu gibi çalışan gözlemi ve uzman görüşüne ağırlık veren bir yaklaşım hakimdir. Eisner (1985)'e göre, bir program bilgisi ve eleştirel bir kişi tarafından eleştirilebilir.

3.1.13. Scriven Modeli

Scriven değerlendirme modeli olarak da bilinen Scriven modeli, değerlendirme alanında lider olan Michael Scriven tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme çerçevesidir. Model,

çeşitli programların, programların veya müdahalelerin etkinliğinin ve verimliliğinin sistematik olarak değerlendirilmesini içeren program değerlendirmesine bütüncül bir yaklaşım sağlar. Scriven modeli, müdahalelerin ve girişimlerin etkisini ve sonuçlarını değerlendirmek için eğitim, sosyal ve kurumsal ortamlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Scriven modeli üç tür değerlendirme önerir (Scriven, 1974). Model tarafından önerilen değerlendirmeler (1) biçimlendirici ve kapsamlı değerlendirmeler, (2) hedefsiz değerlendirmeler ve (3) kontrollü karşılaştırmalı değerlendirmelerdir. Biçimlendirici değerlendirmenin amacı, hedefleri ve sonuçları yargılamaktır. Bu tür bir değerlendirme, sadece amacın gerçekleşme derecesini değil, eğitimin tüm sürecini kapsar. Tüm süreçler değerlendirilirken asıl amacın gözden kaçırıldığı yönündeki eleştirilere rağmen amaçlar ve sonuçlar da değerlendirilmiştir.

Ayrıca, genel değerlendirme nasıl öğrenildiğiyle değil, ne kadar öğrenildiğiyle ilgilidir. Genel değerlendirmenin sınırlamasını kaldırmak için amaçsız değerlendirme önerilmiştir. Değerlendiriciler, bir programı değerlendirirken önceden belirlenmiş hedeflere bakmayabilirler. Bu, amaca dayalı değerlendirme tarafından dikkate alınmayan noktaları dikkate alabilir. Dolayısıyla böyle bir değerlendirme bazen ek, bazen de sübjektif bir değerlendirme olarak eleştirilmiştir.

3.1.14. Easterby-Smith Modeli

1990'ların ortalarında Easterby-Smith eğitim değerlendirmesi amacıyla dört ana başlığı bir araya getirebilmiştir:

Kanıtlama (Proving): Eğitimin işe yaradığını veya kendi içinde ölçülebilir bir etkisi olduğunu;

İyileştirme (Improving): Örneğin, eğitim, eğitmenler, kurs içeriği ve düzenlemeleri vb.

Öğrenme (Learning): Değerlendirme çabalarını öğrenme sürecinin kendisine kasıtlı bir katkı olarak kullanmak;

Kontrol (Controlling): Örneğin, eğitim kursları için gereken zaman, maliyetli iş dışı programlara erişim, tutarlılık veya uyumluluk gereklilikleri;

Bu model tek eğitim programlarına odaklanmaktadır. Daha yeni literatür, bu dört geniş kategoriye yerleştirilebilecek farklı terminolojiler kullanmaktadır:

Russell böyle bir Öğrenme amacına açıkça yer vermemekle birlikte, aşağıdaki hususların değerlendirilmesini önermektedir performans müdahaleleri aşağıdaki faydaları sağlar (Kulahçı, 1995):

- Performans eksikliklerinin hala var olup olmadığını veya değişip değişmediğini belirler (Kanıtlama)
- Performans müdahalesinin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını belirler (Kontrol)
- Performans müdahalesinin değerini kurumsal sonuçlara göre değerlendirir (Kanıtlama)
- Müdahalede gelecekte yapılacak değişiklikleri veya iyileştirmeleri belirler (İyileştirme).

3.1.15. Provus Farklar Yaklaşımı Modeli

1969'da Eğitim programlarını değerlendirmek ve iyileştirmek için Malcom Provus tarafından geliştirilmiştir. Model, genel olarak, programın mevcut performansı ile varsayılan standartlar arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve eğitim programındaki zayıflıkların belirlenmesi ilkelerine dayanmaktadır. Dört bileşen şunlardır: 1. Proje standartlarını belirleyin, 2. Proje performansını belirleyin, 3. Proje performansını standartlarla karşılaştırın, 4. Standartlarla performansı belirleyin. Provus modelinde değerlendirme, dört bileşene ve beş aşamaya ayrılan sistem yönetimi teorisi ile birleştirilir (Ornstein ve Hunkins, 2017).

Modelde, planın yeterliliği beş aşamada plan kriterleri ile karşılaştırılır. İlk aşama tasarımıdır. Tasarım aşamasında tasarlanan standartlar ile program tasarımı arasında fark olup olmadığını karşılaştırın. İkinci aşama yaratıcı aşamadır; bu aşamada projenin sağladığı olanaklar, yöntem ve öğrenci davranışları değerlendirilir ve proje oluşumu ile standart arasındaki farklar raporlanır. Üçüncü aşama olan zanaat aşaması; öğrenci ve öğretmenlerin etkinlikleri, aralarındaki ilişkiler ve işlevler açısından değerlendirilir. Ürün aşaması olan dördüncü aşamada, hedefler dikkate alınarak değerlendirme yapılır ve değerlendiriciler sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığı sorusuna cevap ararlar. Maliyet, varyans modelinin beşinci ve son aşamasıdır. Son aşamada ise programın çıktıları diğer aktif programlarla karşılaştırılarak programın maliyeti, siyasi ve toplumsal değeri açısından analiz edilmiştir (Kocabatmaz, 2011). Modelin en güçlü yönü, program tanımına vurgu yapması, tanımlı dikkatli bir şekilde analiz etmesi ve hizmet alıcıları/katılımcıları ile proje

süreçleri ve çıktıları arasında bilgi akışı ve bağlantı sağlayan verilerin etkin kullanımını öngörmesidir.

3.1.16. Saylor-Alexander-Lewis Modeli

Galen Saylor ve meslektaşları Alexander ve Lewis tarafından 1981 yılında farklı müfredat değerlendirme modellerinin ekstrapolasyonu ile geliştirilen bir modeldir. Model, hedeflere göre değerlendirme yapmak isteyenler ve süreç ve prosedürün tüm yönlerini değerlendirmeye dayalı bir yaklaşım benimsemek isteyenler için kullanışlıdır. Bu modelde, programın etkililiğini belirlemek için biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılır (Özdemir, 2009).

Saylor-Alexander-Lewis modeli beş bileşenden oluşur: 1. Hedefler ve alt hedefler, 2. Bir bütün olarak eğitim programı, 3. Eğitim programının spesifik öğeleri, 4. Öğretim ve 5. Değerlendirme planı. Modelde değerlendirmeyi kim yapıyor? Çıktılar açısından kilit paydaşlar kimler? Neler yapılması planlanıyor? Hangi araştırma yöntemleri kullanılıyor? Kullanılan bilgilerin yapısı nasıl?

Nihai beklenen çıktı nedir? Soruların kullanımı, değerlendiricileri farklı yanıtlar aramaya yönelterek, modeli bir projenin amaçlarını, süreçlerini ve yönlerini değerlendirmek isteyenler için kullanışlı hale getirir (Kocabatmaz, 2011).

Bu modelde etkili bir geri bildirim sistemi göze çarpmaktadır. Farklı birimler/personel tarafından önerilen program hedefleri ve eğitim içerikleri, diğer birimler/personel tarafından uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Eğitim programının tüm bileşenleri bireysel olarak değerlendirildikten sonra, elde edilen bilgiler etkin bir geri bildirim sistemi ile ilgili tüm taraflarla paylaşılır.

3.1.17. Stake Modeli

1975 yılında Robert Stake tarafından geliştirilen bu modelde, değerlendirme sürecinin planlanan çıktılar ve çıktılardan ziyade proje faaliyetlerine odaklanması gerektiği savunulmaktadır.

Dolayısıyla bu modelde değerlendiricinin programın etkililiği ve içeriği için iyi bir planı olmalıdır. Stake değerlendirme modeli, değerlendirme sürecinde muhakemede bulunmak için açıklama matrisi ve yargı matrisi olmak üzere iki matris kullanır. Tanımlayıcı matrisler uygulanan eğitim programlarını takip ederken, yargısal matrisler toplanan verilerin önceden belirlenmiş kriterleri karşılayıp karşılamadığı ile ilgilenir (Stake, 1978).

Stake tarafından önerilen model kullanılarak değerlendirildiğinde, şemanın tüm bileşenlerinin uyum içinde olması gerekir. Değerlendiriciler, önceden belirlenmiş hedefleri gözlenen hedeflerle karşılaştırır. Değerlendiriciler, uygulanan planın tüm ayrıntılarını ele alır. Programın yazılı amaçlarına, önceden belirlenmiş standartlarına ve yönergelerine bu aşamada uyulur.

İkinci aşamada, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş standartlara, yönergelere ve hedeflere ne ölçüde uyduğu belirlenmeye çalışılır. Bu aşamada program hakkında bir yargı oluşturulur. Bu nedenle Stake modeli, eğitimin etkinliğini göstermek için eğitim programının niteliksel ve niceliksel özelliklerini ortaya çıkarmaya odaklanır (Wood, 2001). Başka bir deyişle, etkinliği yargılamak için bu modeli kullanma süreci, aslında programın orijinal hedefe ulaşp ulaşmadığını test etmektir.

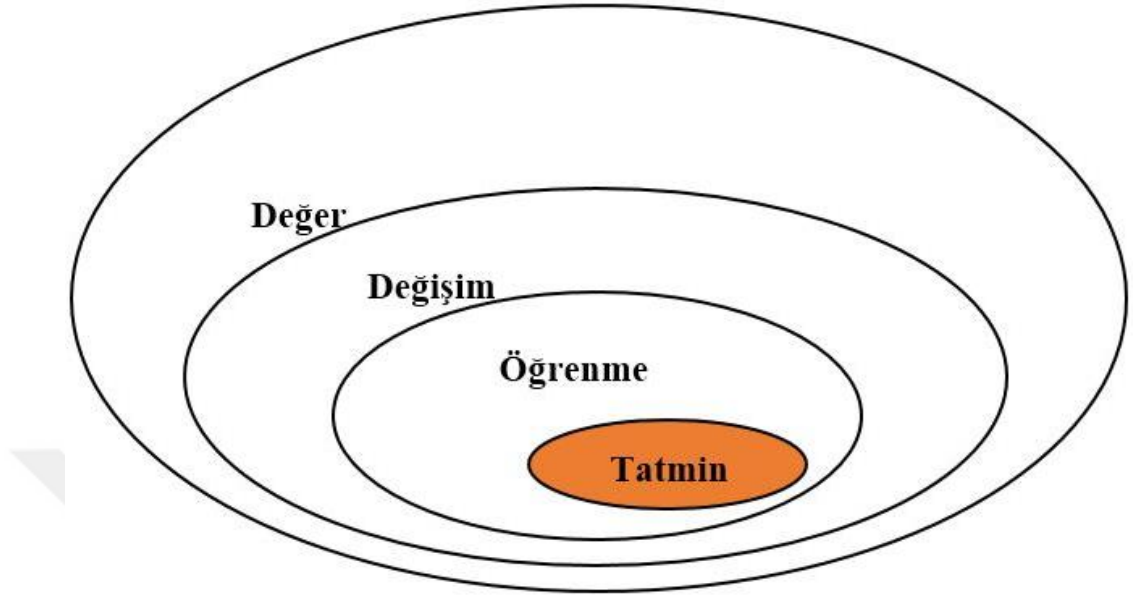
Ancak değerlendirme, gözlemlerin (standartlar, ölçütler vb.) ve çıktıların (standartlar, ölçütlerin, hedeflere ulaşma durumu vb.) güvenilirliği hakkında bilgi sağlamaz. Öte yandan, model, eğitime yapılan yatırımın geri dönüşünün boyutunu yeterince yansıtmamaktadır.

3.1.18. Ripple Modeli

Simmonds tarafından önerilen Ripple modeli eğitime katılanların memnuniyetini esas alan bir modeldir. Bu tatmin duygusunu çevreleyen öğrenme, değişim ve değer kavramlarıdır. Model, istatistiksel temelli diğer modellere göre daha aktif, dinamik, organik ve katılımcıları yansıtır.

Şekil 3

Ripple Modeli



Kaynak: Simmonds (2003)

Katılımcıların memnuniyeti, öğrendiklerini eylemlerine, çalışma ortamlarına ve performanslarına dönüştürme derecesidir. Bu modelin mantığında kalpteki doyum ne kadar büyükse, dalga o kadar büyük ve etkili olacaktır. Sonuç olarak, çalışanlar çalışma ortamında yüksek verimlilik ve performans sağlayacaklardır. Burada dalga etkisinin çeşitli faktörler tarafından değiştirilebileceği vurgulanmaktadır. Bu faktörler kurum kültürü, finansal değişkenler ve yatırımcı beklentileridir. Bu modelde, çalışan performansının eğitim öncesinde ölçülmesi ve katılımcıların eğitim sırasındaki tepkileri incelenerek öğrenme düzeyinin ölçülmesi beklenmektedir. Eğitim sonunda öğrenilen bilgilerin ne kadarının aktarıldığı ve katılımcıların değiştiği; eylem planları, projeler ve özel değerlendirmeler. Bu ölçümler antrenman öncesi belirlenen kriterlere göre yapılmıştır. Eğitimin kurumlara ne ölçüde aktarıldığı nihai bir değer olarak ifade edilir. Bu bağlamda, eğitim sırasında katılımcılar için tatmin edici bir şekilde öğrenmek; değişim ve değer ancak eğitimden sonra anlaşılabilir (Simmonds, 2003).

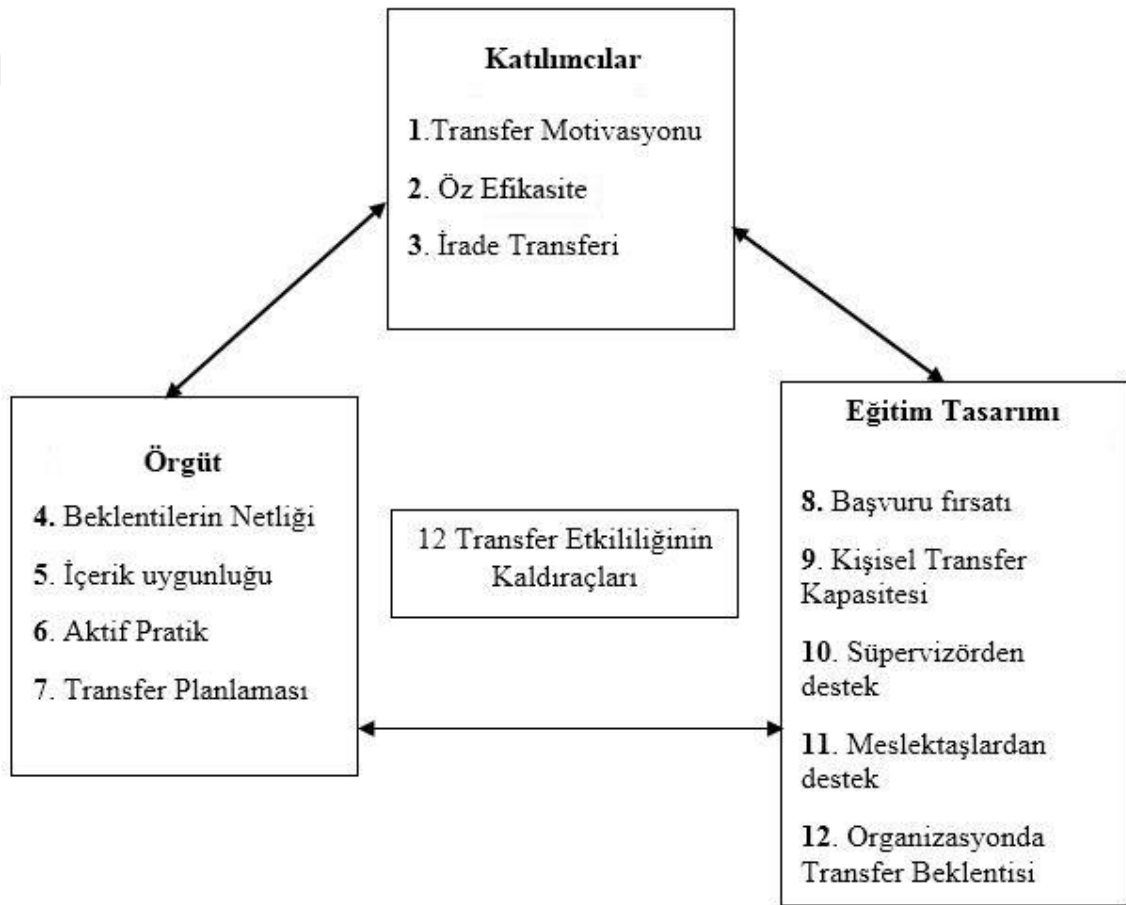
3.1.19. Weinbauer-Heidel's Transfer Etkinliğinin Kaldıraçları (Levers Of Transfer Effectiveness)

100 yılı aşkın bir süredir transfer araştırmaları, hangi faktörlerin transfer başarısını etkilediğini incelemektedir. Ampirik çalışmalarında, belirli faktörleri tekrar tekrar değiştirmişler ve ardından transfer başarısındaki değişimi ölçmüşlerdir. Transfer etkinliği için 3 alan çok önemlidir: Katılımcılar, eğitim tasarımı ve organizasyon. Bu üç alan

içerisinde, öğrenilenlerin profesyonel günlük hayata başarılı bir şekilde aktarılmasının bağlı olduğu farklı faktörler bulunabilir. Bu faktörlerden bazıları doğrudan etkilenebilir, diğerleri hedefe yönelik müdahaleler ve araçlar yoluyla kontrol edilebilir. 12 Transfer Etkililiğinin Kaldıraçları, İK uygulaması için transfer araştırmasının özüdür. Bilimsel olarak konuşursak, transfer başarısının önemli belirleyicileridir. Pratik anlamda, bu kaldıraçlarla eğitiminizin etkinliğini kontrol edebiliriz.

Şekil 4

Transfer Etkinliğinin Kaldıraçları



Kaynak: Brinkerhoff (2003)

3.1.20. İnsan Kaynakları Geliştirme Değerlendirme ve Araştırma Modeli

Holden, üç temel sonuç göstergesine odaklanan bir insan kaynakları geliştirme değerlendirme ve araştırma modeli önermektedir (Holton, 1996):

- Öğrenme: Bir insan kaynakları geliştirme müdahalesinde istenen öğrenme çıktılarının elde edilmesi;

- Bireysel performans: Öğrenilenlerin iş üzerinde uygulanması sonucunda bireysel performansta meydana gelen değişim;
- Organizasyon: Bireysel performanstaki değişimin bir sonucu olarak organizasyon düzeyinde sonuçlar.

Holton'a göre, öğrenme üzerinde üç temel etki vardır: öğrencinin tepkileri, öğrenme motivasyonu ve yetenek. Aynı şekilde, bu model performans çıktıları üzerinde üç temel etki önerir. Öğrenmenin ancak şu üç etki uygun seviyelerde olduğunda bireysel performans değişikliğine yol açması beklenir: transfer motivasyonu (öğrendiklerini işte kullanma motivasyonu), transfer koşulları (çevre) ve transfer tasarımı (yetenek). Örgütsel sonuçlar öncelikle örgütsel hedeflerden (yetenek), örgütsel ve bireysel faydadan (motivasyon) ve İKG dışındaki faktörlerin etkilerinden (çevre) etkilenir (Holton, 1996).

Bu model ayrıca müdahaleye hazır olma, iş tutumları, kişilik özellikleri veya müdahalenin yerine getirilmesi gibi ikincil müdahale değişkenleri de önermektedir.

Holton, Bates ve Ruona, eğitim sürecinin transferini etkileyen boyutlardaki belirli faktörleri değerlendirmek için Öğrenme Transfer Sistemi Envanterini (LTSE) geliştirmiştir. LTSE, eğitim transferini kolaylaştıran veya engelleyen 16 faktör içerir. Holton, Bates ve Ruona, LTSE'nin değişim için kaldırma noktalarının yanı sıra bilinmeyen ve potansiyel transfer sorunlarını belirlemek için bir eğitim öncesi teşhis aracı olarak kullanılabileceğini öne sürüyor (Holton vd., 2000).

Bu envanter, bir eğitim programının başarısı ya da başarısızlığı hakkında ek bilgi edinmek için eğitim sürecinden Daha sonra bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. (Kirwan ve Birchall 2006), 72 idareci hemşirenin, bu katılımcıların katıldıkları programdan öğrendiklerini transfer etmelerini etkileyebilecek çeşitli faktörlere (akran desteği, geri bildirim ve koçluk, performans öz yeterliliği, transfer motivasyonu, yönetici desteği, öğrenen okur-yazarlığı, transfer tasarımı, algılanan içerik geçerliliği veya kullanım fırsatı gibi) ilişkin algıları hakkında nicel veri toplamak için LTSE'yi kullanmıştır. Daha sonra Holton, ilk İKG Değerlendirme ve Araştırma Modeli'nin Tam olarak test etmek mümkün değil çünkü modelde sunulan yapıları ölçecek araçların çoğunun mevcut olmadığını kabul etmiştir. Bu nedenlerle yazar, önerilen kavramsal kategorilerin her birinde ölçülmesi gereken belirli yapıları tanımlayarak modelin güncellenmiş bir versiyonunu önermiştir (Holton, 2005.)

Coldwell ve Simkins (2010) şu sonuca varmıştır. Holton daha karmaşık bir model geliştirerek, müdahalenin ötesinde, müdahalenin öğrenme ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağını; ikinci olarak, öğrenilenlerin katılımcı performansında iyileşmeye dönüşüp dönüşmeyeceğini ve üçüncü olarak da bu artan performansın kurumsal sonuçları etkileyip etkilemeyeceğini belirleyen etkileri tanımlamaktadır (Coldwell ve Simkins 2010).

Buna karşılık, Kirwan ve Birchall, bu modelin yalnızca “tek bir öğrenme deneyiminde meydana gelen sonuçlar üzerindeki bir dizi etkiyi tanımladığını ve herhangi bir geri bildirim döngüsü göstermediğini” ve herhangi bir etkileşimi göstermediğini belirtti (Kirwan ve Birchall, 2006). Aynı türden faktörler arasında Model ayrıca, aynı türdeki faktörler (örneğin, organizasyonel faktörler) arasındaki etkileşimin herhangi bir göstergesinden ve faktörlerin transferi nasıl etkilediğine dair herhangi bir ifadeden yoksundur. Yani, belirtilen ilişkiler, bu faktörlerin etkilerinin gerçek bir incelemesinden ziyade, model içinde var olan etkilere yönelik bir kılavuz oluşturmaktadır (Kirwan ve Birchall, 2006).

3.2. Genel Değerlendirme

Bu başlık altında şu ana kadar ele aldığımız tüm modelleri gösteren bir tablo ile anlatılanları özetlemek istiyoruz.

Tablo 4

Değerlendirme Modelleri, Kriterleri Ve Amaçları

Değerlendirme Modelleri	Değerlendirme kriterleri	Amaçlar
Kirkpatrick modeli	1 Tepki 2 Öğrenme 3 Davranış 4 Sonuç	Kirkpatrick modeli eğitim programlar etkililiğini değerlendirmek için kapsamlı bir yaklaşım sunar ve her seviyede ölçülebilir sonuçlar.
Phillips Modeli ROI	1 Tepki 2 Öğrenme 3 Davranış 4 Sonuç 5 Yatırımın Geri Dönüşü	Eğitim yatırımının geri dönüşünü ölçerek, maddi değerini hesaplar.
Kaufman Modeli	1a İmkân Sağlamak 1b Tepki 2 Kazanma, Elde Etme 3 Uygulama 4 Örgütsel Çıktılar 5 Toplumsal Sonuçlar	Bu model, eğitim programlarının stratejik hedeflere katkısını anlamak ve programların etkinliğini artırmak için kullanılabilir.
CIRO Modeli	1 İçeriğin Değerlendirilmesi 2 Girdinin Değerlendirilmesi 3 Tepkinin Değerlendirilmesi 4 Çıktının Değerlendirilmesi	Bu model, eğitim faaliyetlerinin şirket performansı üzerindeki etkisini analiz eder ve verimliliği artırmak için gereken dönüşümü ölçer.

Tablolar Devamı

CIPP Modeli	1 İçeriğin Değerlendirilmesi 2 Girdinin Değerlendirilmesi 3 Sürecin Değerlendirilmesi 4 Ürünün Değerlendirilmesi	CIPP Modeli, eğitim programlarının her yönünü kapsayan kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımı sunar ve bu sayede programların etkililiğini değerlendirmek ve geliştirmek için yönlendirici bir çerçeve sağlar.
Brinkerhoff Başarı Durumu Yönteminin	1 Aşama Hedef Belirleme 2 Aşama Program tasarımı 3 Aşama Program Uygulaması 4 Aşama Anlık Sonuçlar 5 Aşama Ara Çıktılar veya Kullanım Sonuçları 6 Aşama Kullanım Çıktıları	Brinkerhoff başarı durumu yöntemi, eğitim programlarının etkisini geniş bir perspektiften değerlendirerek, iş sonuçlarına olan katkısını açıkça ortaya koymayı amaçlar.
Thalheimer'in Modeli	1 Katılım 2 Faaliyet 3 Öğrenici Algıları 4 Bilgi birikimi 5 Karar Verme Yetkinliği 6 Görev Yetkinliği 7 Transfer 8 Transferin Etkileri	Thalheimer'in öğrenme transferi değerlendirme modeli, eğitim programlarının öğrenenler tarafından nasıl uygulandığını ve gerçek iş ortamlarına nasıl aktarıldığını ölçer.
TIER Modeli	1 Bağımsız Değişkenler 2 Bağımlı Değişkenler 3 Kontrol Değişkenleri 4 Aracı Değişkenler 5 Şaşırtma Değişkenleri	Eğitim programlarının katılımcıların bilgi, beceri, tutum ve davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmek için araştırma yapılmasını içerir.
Tyler Modeli	1 Amaçlar Belirleme 2 İçerik Seçimi 3 Öğretim Yöntemleri Belirleme 4 Değerlendirme	Tyler Modeli, eğitim programlarının planlanması ve değerlendirilmesi sürecinde bir rehberlik sağlar ve öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmalarını sağlamak için dengeli bir yaklaşım sunar.
Metseffell-Michael Modeli	1 Tüm taraflar 2 Hedef modeli oluşturmak 3 Belirli hedefleri 4 Eğitim programı 5 Periyodik ölçümler yapın 6 Veri analizi 7 Analitik Verilerin Yorumlanması 8 Program değişiklikleri ve hedef ayarlamaları için öneriler geliştirmek	Eğitim programlarının değerlendirilmesini desteklemek ve iyileştirmek için kullanılır
SOAP-M Modeli	1 Öz değerlendirme 2 Başkalarının değerlendirmesi 3 Başarılar 4 Potansiyel 5 Meta-Analiz	SOAP-M Modeli, eğitim programlarının değerlendirilmesi için kapsamlı bir yaklaşım sunar ve hem öznel hem de nesnel verilerin kullanılmasını vurgular
Eisner Modeli	1 Betimleme 2 Yorumlama 3 Değerlendirme 4 Temalaştırma	Bu model temelde eğitsel uzmanlık ve eğitsel eleştiriden oluşan iki temel kavramı yansıtmakta olup nitel araştırma deseni ile eğitim programının zengin bir biçimde betimlenme yoluna gidilmesini önermektedir.
Scriven Modeli	1 Biçimlendirici ve kapsamlı 2 hedefsiz değerlendirmeler 3 kontrollü karşılaştırmalı değerlendirmelerdir	Bu model, genellikle programların, politikaların ve uygulamaların etkisini, etkililiğini ve değerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır.
Easterby-Smith Modeli	1 Kanıtlama 2 İyileştirme 3 Öğrenme 4 Kontrol	Bu model, organizasyonlardaki öğrenme süreçlerini anlamak ve geliştirmek için kullanılır. Model, öğrenmenin bireysel, grup ve organizasyon düzeylerinde nasıl gerçekleştiğini açıklamak için bir dizi aşamayı tanımlar.

Tablolar Devamı

Provus Farklar Yaklaşımı Modeli	1 Tasarım 2 Yaratıcı 3 Zanaat aşaması 4 Ürün aşaması	Model, genel olarak, programın mevcut performansı ile varsayılan standartlar arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve eğitim programındaki zayıflıkların belirlenmesi ilkelerine dayanmaktadır.
Saylor-Alexander-Lewis Modeli	1 Hedefler ve alt hedefler 2 Eğitim programı 3 Eğitim programının spesifik öğeleri 4 Öğretim 5 Değerlendirme planı	Saylor-Alexander-Lewis Modeli, eğitim programlarının kapsamlı bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için bir çerçeve sunar. Bu model, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için kullanılabilir.
Stake Modeli	1 Girdi 2 Süreç 3 Çıktı	Stake Modeli, programın içeriğini ve karmaşıklığını anlamak, paydaşların perspektiflerini değerlendirmek ve programın etkilerini anlamak için nitel araştırma tekniklerini kullanır.
Ripple Modeli	1 Öncelikli izlenim 2 Davranış değişikliği 3 İş Sonuçları 4 İş Sonuçlarının etkisi	Bu model, programın katılımcılar, iş sonuçları ve organizasyonun genel performansı üzerindeki etkilerini değerlendirir ve programın etkililiğini ölçmek ve iyileştirmek için kullanılabilir.
Weinbauer-Heidel's Transfer Modeli	1 Katılımcılar 2 eğitim tasarımı 3 Örgüt	Eğitim programlarının transfer etkinliğini artırmak için kullanılan bir yaklaşım. Öğrenmenin transfer edilmesini etkileyen çeşitli faktörleri yönetmek ve optimize etmek için stratejiler sunar.
İKG değerlendirme ve araştırma Modeli	1 Öğrenme 2 Bireysel performans 3 Organizasyon	Bu model ayrıca müdahaleye hazır olma, iş tutumları, kişilik özellikleri veya müdahalenin yerine getirilmesi gibi ikincil müdahale değişkenleri de önermektedir.

TARTIŞMA

Eğitim, kurumun çalkantılı bir ortama uyum sağlamasını kolaylaştırmada, insan kaynaklarını optimize etmede ve kurumun hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunmada kilit bir rol oynamaktadır (Peters ve Waterman, 1982). Eğitime harcanan önemli miktarlardaki para göz önüne alındığında, bu konuyu sorgulamaya başlamak uygun görünmektedir (Barzucchetti ve Claude, 1995). Çoğu zaman eğitim, sonuçları sorgulanmadan gerçekleştirilir. Oysa bir eğitim sürecinin tamamlanması için değerlendirme önemli bir adımdır (Laflamme, 1993). Bu bölümde şu soruyu yanıtlamaya çalışacağız: En yaygın kullanılan veya popüler insan kaynakları eğitim değerlendirme modeli nedir?

Son altmış yılda yapılan araştırmalar, genel olarak eğitim müdahalelerinin faydası ve özellikle değerlendirme modelleri hakkında hala cevaplanmamış birçok soru bırakmaktadır (Bomberger, 2003). Çok sayıda çalışma eğitim programlarının değerlendirilmesine odaklanmış olsa da değerlendirme için evrensel olarak kabul edilmiş bir model yoktur. Kirkpatrick'in modeli büyük övgü ve kabul görmüş olsa da araştırma bulguları Kirkpatrick'in modelinin bütünüyle daha fazla çalışılmasına duyulan kritik ihtiyacı desteklemektedir (Alliger ve Janak, 1989).

Kirkpatrick'in dört seviyeli değerlendirme modelini tanıttasından 30 yıl sonra, 1989 yılında yapılan bir çalışmada (Alliger ve Janak, 1989), eğitim ve değerlendirme üzerine yazılan makalelerin kaçında Kirkpatrick modelinin kullanıldığını incelemiştir. Uygulamada, çoğu eğitimin yalnızca tepki düzeyinde değerlendirildiğini bildirmişlerdir. Yakın tarihli bir çalışmada (Lim vd., 2011). ERIC veri tabanını kullanarak 1992-2006 yılları arasındaki öğrenme çıktısı çalışmalarını analiz etmiş ve çoğu ampirik çalışmanın öğrenme çıktısını hatırlama ve yeterlilik gibi daha düşük seviyelerde değerlendirdiği sonucuna varmıştır. 113 vakadan sadece 8'inin öğrenme çıktıları performans düzeyinde değerlendirdiği tespit edilmiştir. Her ne kadar kuruluşlar İK programlarını dört seviyede de değerlendirmenin önemini giderek daha fazla kabul etmiş olsalar da bunun önemini kabul etmekle uygulamaya koymak arasında hala büyük boşluklar bulunmaktadır (Phillips, 2003).

Her türlü performans verisini özenle toplamış olan bazı kuruluşlarda bu veriler çeşitli nedenlerle kullanılmamış ya da incelenmemiştir. Çoğu kuruluş ve İKG uzmanı, programları 1. ve 2. Seviyelerde değerlendirir ve Kirkpatrick'in eğitimi

değerlendirmesinin önemini vurguladığı iddiasını yansıtmaktadır, ancak bunu nadiren uygularlar (Kirkpatrick, 2006). Kirkpatrick, değerlendirmelerin Seviye 1 ile başlamasını ve zaman ve kaynaklar elverdikçe seviyelerde ilerlenmesini önermektedir. (Bomberger, 2003), Seviye 3 ve 4 ölçümlerinin neden daha sık değerlendirilmediğini araştırmak için ek araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bazıları eğitim ile ortaya çıkan davranış değişikliği ve kurumsal etki arasında doğrudan bir bağlantı kurmanın zor olduğunu iddia etse de (Lockwood, 2001) bir ilişkiyi gösterme girişimlerinin genellikle yeterli olduğunu iddia etmektedir. Bazı yazarların iddia ettiği gibi dört seviyenin birbiriyle ilişkili olup olmadığını belirlemek için Kirkpatrick'ın modelinin dört seviyesinde de daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç vardır (Attia, 1998).

Örneğin Amerikan endüstrilerinin eğitim ve gelişim için yılda 300 milyar dolar harcadığı, ancak bu harcamaların yüzde 10'undan fazlasının işe transferle sonuçlanmadığı (Baldwin ve Ford, 1988) düşünüldüğünde değerlendirme daha da önemli hale gelmektedir. Bu durum, tüm eğitim programlarının tutarlı bir şekilde değerlendirilmediğini gösteren raporlarla açıklanabilir (Carnevale ve Shulz, 1990). Amerikan Eğitim ve Gelişim Derneği (ASTD), ankete katılan kuruluşların yüzde 45'inin yalnızca kursiyerlerin kurslara yönelik tepkilerini ölçtüğünü tespit etmiştir (Bassi ve Buren, 1999). Genel olarak, eğitim kurslarının %93'ü Birinci Seviyede, %52'si İkinci Seviyede, %31'i Üçüncü Seviyede ve %28'i Dördüncü Seviyede değerlendirilmektedir. Bu veriler, değerlendirme alanında basit ve yüzeysel analizlere yönelik bir önyargıyı açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, Avrupa'daki değerlendirme uygulamalarını inceleyen ve yakın zamanda veri toplayan iki Avrupa Komisyonu projesinde de görüldüğü üzere, Avrupa'da da çok farklı görünmemektedir. Bunlardan ilki, Avrupa Komisyonu'nun Leonardo da Vinci Programı kapsamında finanse edilen Değerlendirme Yoluyla Katma Değerin Teşvik Edilmesi (PAVE) projesidir.

1999'da Vinci programı (Donoghue, 1999). Çalışma, İngiltere'nin Investors in People standardına geçerek eğitim ve değerlendirme konusunda bazı taahhütlerde bulunmuş olan kuruluşlardan (küçük, orta ve büyük) oluşan bir örnekleme incelemiştir. Bu kuruluşlar tarafından anketlere verilen yanıtların analizi, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerin yaygın olarak kullanılmadığını göstermiştir.

Öte yandan, anlık ve bağlam (ihtiyaç analizi) değerlendirmeleri daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Vakaların çoğunda değerlendirme sorumluluğu yöneticilere aittir ve en sık kullanılan yöntemler gayri resmi geri bildirim ve anketlerdir. Katılımcıların

çoğunluğu çalışan performansı üzerindeki etkiyi (öğrenme seviyesi) değerlendirdiğini iddia etmiştir. Katılımcıların üçte birinden azı eğitimin organizasyon üzerindeki etkisini (sonuçlar seviyesi) değerlendirdiğini iddia etmiştir. Eğitimi değerlendirmek için operasyonel nedenler stratejik nedenlerden daha sık belirtilmiştir.

Ancak, değerlendirmelerden elde edilen bilgiler çoğunlukla bireylere geri bildirim için, eğitim sürecini yenilemek için daha az ve nadiren yatırımın geri dönüşü kararları için kullanılmıştır. Ayrıca, kurumsal büyüklüğün değerlendirme uygulaması üzerinde bazı istatistiksel olarak anlamlı etkileri olmuştur. Küçük firmalar, değerlendirme yapabilecekleri ölçüde kısıtlıdır. Eğitimlerini firmanın iç kaynakları ile değerlendirirler. Yöneticiler muhtemelen eğitimin tüm yönlerinden sorumludur (Sadler vd.,1999).

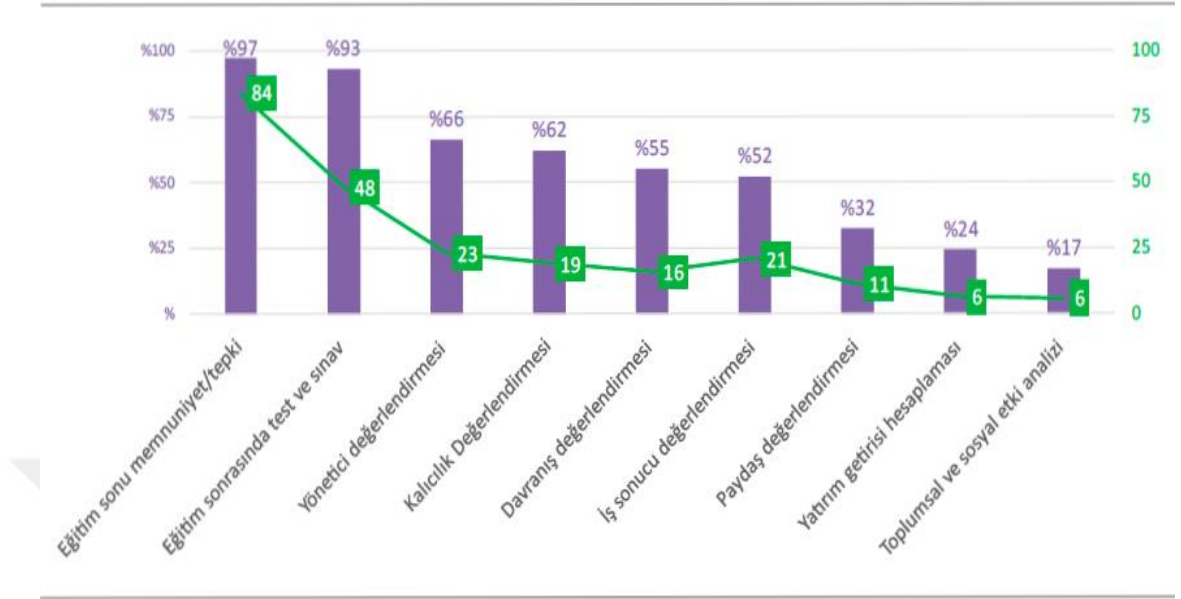
Eğitim etkinliği ya da başarısının doğru olarak ölçülebilmesi ve burada yaratılan değer gösterilmesi, bu araştırmada da çıktığı gibi, şirketlerin en çok zorlandığı konuların başında gelmektedir. Eğitim başarısı, kuşkusuz çok farklı şekillerde tanımlanabilecek ve birçok dinamiği olan bir sonuç durumudur. Burada sorulan Kurumlar hangi değerlendirme yöntemini hangi sıklıkla kullanıyor? sorusu, bu alanda yapılacak detay analizler açısından bir başlangıç noktası niteliğindedir.

TEGEP Kurumsal Eğitim Araştırma tarafından 2022 yılında gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, elde edilen sonuçlar, aşağıdaki grafikte gösterildiği gibi, eğitim kurslarının başarısını değerlendirmek için kullanılan belirli veri kaynaklarını göstermektedir.

Burada mor renkli çubuklar katılımcı kurumların ne kadarında, az ya da çok, bu yöntemin kullanıldığını; yeşil renkli çizgi grafik de eğitimlerin yüzde kaçında ilgili veri kaynağından yararlanıldığını göstermektedir.

Şekil 5

Eğitim Kurslarının Başarısını Değerlendirme



Kaynak: TEGEP (2022)

Buna göre eğitim sonrası memnuniyet değerlendirmesi ve test uygulamasını bir şekilde kullanan kurumların oranı %90'ın üzerindedir. Yaygınlığa bakıldığında, eğitimlerin %84'ünde memnuniyet, %48'inde sınav değerlendirme yapılmaktadır. Bu iki veri kaynağı, Kirkpatrick modelinde 1. ve 2. seviyeye karşılık gelmektedir. Yöneticiler de iyi bir değerlendirme veri kaynağıdır. Eğitimlerden belirli bir süre sonra alınan yönetici gözlemleri, eğitimlerin işe yansımaları hakkında fikir vericidir. Buna göre, yöneticileri değerlendirmede kaynak olarak kullanan şirketlerin oranı %66 iken bu yöntem, tüm eğitimlerin sadece %23'ünde kullanılmaktadır. Kalıcılık değerlendirmesi, kurum içinde kullanımı az olsa bile, yine birçok kurumda başvurulan bir değerlendirme gibi gözükmemektedir (%62). Davranışın ve iş sonuçlarının değerlendirilmesi, Kirkpatrick modelinde 3. ve 4. seviyeye karşılık gelmektedir. Katılımcıların yarıdan fazlası bu kaynaklardan az da olsa yararlanmaktadır (%16 ve %21). Paydaş değerlendirme, eğitimden sonra beklenen davranışlarla ilgili geri bildirim verebilecek her-hangi bir paydaşın veri kaynağı olarak kullanılmasıdır. Bakıldığında şirketlerin neredeyse üçte biri, az da olsa bu yöntemi kullanmaktadır. Yatırım getirisi ve sosyal etki, ölçmesi en zor ve maliyetli olan eğitim sonucudur. Bu nedenle, bu yöntemleri uygulayan kurumların oranı düşüktür ve uygulayıcılar da kabaca yüz eğitimden sadece 6 tanesi için bu tarz analizlerin yapıldığını ifade etmiştir. Değerlendirme sonuçlarına duyulan güven ise 7,21 olarak ifade edilmiştir. Güven algısında da bir miktar yükseliş görülmektedir.

CRANET'in insan kaynakları yönetimine ilişkin 2015-2016 uluslararası anket raporuna göre, araştırma grubu üye ülke şirketlerinden aşağıdaki konularda veri toplayarak karşılaştırmalı çalışmalar yürütmüştür.

- İşletmelerdeki İnsan Kaynakları Yönetimi Faaliyetleri
- İşe Alma Uygulamaları
- Eğitim ve Geliştirme
- Ücret ve Yan Haklar
- İşçi-İşveren İlişkileri ve İletişim

Türkiye'de insan kaynakları eğitimine ilişkin bu uluslararası araştırma raporunun sonuçları, Araştırmanın ana kütlesini; İstanbul Sanayi Odası tarafından belirlenen ilk 500 büyük işletme ile bunların arasında yer almayan ve Borsa İstanbul'da işlem gören 300 işletme oluşturmaktadır. Eğitim ve geliştirme işlevi, işletmenin verimliliğine ve karlılığına direkt katkıda bulunan bir işlevdir. İşletmelerin bütçelerinde eğitime ayırdıkları pay büyüdükçe, eğitim faaliyetlerinden daha fazla katkı beklenmektedir. Bu nedenle işletmelerin çalışanlarına verdikleri eğitimleri sistematik bir biçimde değerlendirmeleri önem taşımaktadır.

2015 yılında yanıtlayıcı işletmelerin %74'ü çalışanlarına verdikleri eğitimi değerlendirdiklerini, %26'sı ise değerlendirmediklerini belirtmişlerdir. Yanıtlayıcı işletmelerin %91'i verdikleri eğitimin sonunda katılımcıların görüşünü aldıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer ifade ile eğitime katılan çalışanların eğitimden duydukları memnuniyetleri, fikirleri ve duygularının neler olduğu değerlendirilmektedir. 2015 yılında araştırmaya katılan işletmelerin sadece %9'u katılımcıların görüşlerini alarak eğitimi değerlendirmediklerini belirtmişlerdir.

2015 yılında yanıtlayıcı işletmelerin %84'ü hem çalışanlardan enformel geri bildirim aldıklarını hem de çalışan başına düşen eğitim gün sayısını takip ettiklerini ortaya koymuşlardır. İşletmelerin yıllar itibarı ile eğitim gün sayısını izlemeleri, örgütsel çıktılarla ilişkilendirmelerine olanak sağlayacaktır.

Yanıtlayıcı işletmelerin %73'ü eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde eğitim planlarına ulaşma düzeylerini, bir diğer ifade ile eğitim hedefleri ile eğitimin çıktıları arasındaki farkı dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan işletmelerin %51'i eğitim öncesi ve birkaç ay sonra iş performansının ölçülmesi yoluyla; %44'ü ise eğitim

öncesi ve hemen sonrası iş performansını ölçülmesi yoluyla eğitim faaliyetlerini değerlendirmektedirler.

Türkiye'deki işletmelerin eğitim faaliyetlerinin ardından sadece katılımcıların görüşleri ile değil, öğrenmeyi ve sonuçları da değerlendirme yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Araştırma dâhilindeki işletmelerin %25'i eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde yatırımın kârlılığı tekniğini kullanmaktadırlar. Diğer eğitim değerlendirme teknik ve yöntemlerine göre daha karmaşık olan yatırımın karlılığı yaklaşımı eğitimin maliyetleri ile eğitim sonucunda işletmenin elde ettiği parasal getiriye karşılaştırmaktadır. Kapsamlı ve detaylı bir değerlendirme olarak nitelendirilebilecek yatırımın karlılığının diğer yöntemlere göre daha az tercih edilmesi, Türk işletmeleri açısından beklenen bir bulgu olarak nitelendirilebilir.

Burada tartışılan eğitimin değerlendirilmesine yönelik farklı yaklaşımlar, eğitimin değerlendirilmesinde yer alan faaliyetlerin karmaşık olduğunu ve her zaman iyi yapılandırılmadığını göstermektedir. Eğitim durumlarındaki değerlendirme faaliyetleri birden fazla seviyeyle ilişkili birden fazla hedef içerdiğinden, değerlendirme belki de eğitim tasarımcıları, eğitim yöneticileri, eğitmenler, kat yöneticileri ve muhtemelen diğerleri arasında iş birliğine dayalı bir faaliyet olarak görülmelidir.

Değerlendirme teorisi, araştırması ve uygulaması için, eğitimin değerlendirilmesindeki işbirlikçi doğayı ve karmaşıklıkları hesaba katacak birleştirici bir modele ihtiyaç vardır. Eğitim değerlendirmesi için mevcut modellerin hiçbiri değerlendirmenin bu iki yönünü hesaba katmıyor gibi görünmektedir. Mevcut modeller kapsamlılık açısından yetersiz kalmakta ve kuruluşlara değerlendirme sistemleri ve prosedürlerinde rehberlik edecek araçlar sunamamaktadır. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, kuruluşlar tutarlı değerlendirme yaklaşımları geliştirme konusunda sorunlar yaşamaktadır.

Kuruluşların yalnızca küçük bir yüzdesi eğitim tasarım sürecine geri beslenen sağlam bir değerlendirme süreci oluşturmayı başarmaktadır. Değerlendirme faaliyetleri, değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak eğitim materyallerinde uygun revizyonlar yapılmaksızın tepki formları ve öğrenci testleriyle sınırlı kalmaktadır. Belki de değerlendirme konusundaki deneyim eksikliği, tutarlı bir şekilde değerlendirme yapılmamasının nedenlerinden biridir. Bu durumda, kuruluş dışarıdan bir değerlendirici tutmayı düşünebilir, ancak bu maliyetli ve zaman alıcı olacaktır. Kuruluşlarda iç kaynak ve personel kullanımına duyulan ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda, uzman sistem teknolojisi uzman desteği ve rehberliği sağlamada faydalı olabilir ve değerlendirmenin

gücünü ve verimliliğini artırabilir. Bu tür uzman sistemler dış değerlendiriciler tarafından da kullanılabilir. Güçlü tamamen otomatik sistemler belirgin avantajlar sunmaktadır, ancak bunların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması kavramsallaştırılmalarının gerisinde kalmaktadır.

Gelecekteki araştırmaların, eğitimin değerlendirilmesinin önündeki engellere, eğitimin nasıl değerlendirildiğine ve eğitim tasarımı nasıl entegre edildiğine, iş birliğine dayalı değerlendirme sürecinin nasıl yönetildiğine ve bunlara nasıl yardımcı olunabileceğine odaklanması gerekmektedir. Bu hem birleştirici değerlendirme teorisi hem de otomatik değerlendirme sistemleri geliştirme çabalarına rehberlik etmede yardımcı olacaktır.

Eğitim değerlendirmesi, eğitim ve gelişimin en önemli yönüdür. Çok tartışılan ancak yüzeysel olarak yürütülen bir konudur. Bunun daha önce tartışılan çeşitli nedenleri vardır. Ana nedenlerden biri, tüm modellerin doğası gereği tanımlayıcı ve öznel olması, eğitim ve gelişimi değerlendirmek için göstergelerinin açıkça verilmemesi ve açıklanmamasıdır. Yukarıdaki tartışmadan Kirkpatrick modelinin tepki düzeyinde yaygın olarak kullanılan bir model olduğu anlaşılmıştır, ancak bu durumda da tepki düzeyinde ve diğer düzeylerde ana göstergelerin ne olması gerektiği düzgün bir şekilde açıklanmamıştır. Bu nedenle, eğitim ve gelişimi değerlendirmek için modeller üzerinde çok fazla tartıştıktan sonra, eğitim değerlendirmesi için yeterli model olduğu önerilebilir. Eğitim ve gelişimin değerlendirilmesinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ana göstergeleri verilerek ve her konu hakkında düzgün bir şekilde açıklanarak daha da değiştirilmelidirler.

SONUÇ

Günümüzde insan kaynakları yönetiminin evrimi özellikle iş stratejilerinin uygulanmasında aktif olmanın ötesine geçerek, aynı zamanda misyonu ile değer yaratmaya odaklanarak bu stratejinin oluşturulması ve geliştirilmesinde proaktif bir rol üstlenmek ve bu değeri dijital olarak ortaya koymak şeklinde evrilmiştir. Bir eğitim programının başarısı sorgulamaya, programın etkililiğini değerlendirmeye bağlıdır. Hiçbir program geliştirme sürecinin değerlendirme yapılmadan tamamlanmış olduğu söylenemez. Eğitimsel değerlendirme, bir eğitim programının etkililiği hakkında görüş/karar oluşturma veya bir programın değerini belirleme süreci olarak tanımlanan kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda değerlendirmenin rolü, eğitim programlarının iyileştirilmesi, katılımcıların başarısının belirlenmesi, eğitim sürecinin izlenmesi ve kuruma/işletmeye katkısının artırılması, girdi sağlanması ve eğitim politikası ve stratejisinin geliştirilmesine temel oluşturulmasını içermektedir. Sunulan yeni modellerin akışı devam ederken, eğitim müdahalelerinin sağlam değerlendirmesi birkaç adım geride kaldı. Modelleri kullanan birkaç bireysel çalışma yayınlanmıştır, ancak bunlar nispeten nadirdir ve genellikle kullanılan modelin bir değerlendirmesini dikkate almaz.

Bu nedenle, bilimizdeki boşluk, farklı değerlendirme modellerinin ayrıntılı ve titiz değerlendirmeleriyle devam etmektedir. Kısaca değerlendirme modellerinin değerlendirilmesi. Hangi modeller pratikte işe yarıyor? Pratik eksiklikleri nelerdir? Hangisi en çok yardımcı olur ve hangi durumlarda?

Araştırmanın odak noktasının, aynı eğitim müdahalelerini değerlendirmek için bir dizi farklı değerlendirme modeli kullanmaya yönelik olabileceğini öneriyoruz. Akademisyenler ve araştırmacılar, karşılaştırmalı araştırmalar üstlenerek, uygulayıcıların hem ayrıntılı vaka çalışması açıklamaları yoluyla modellerin nasıl yararlı bir şekilde uygulanabileceğini daha iyi anlamalarına hem de günlük işlerde en az karışıklık ve kesinti ile bilgi sağlamada hangi modellerin en etkili olduğunu geliştirmelerine yardımcı olabilir. Planlama, veri toplama, analiz ve raporlamada yer alan maliyet, zaman ve operasyon faktörlerinin karşılaştırılması. Bu tezi yazmaktaki amacımız, İK uygulayıcılarının eğitim veya koçluk gibi İK müdahalelerini değerlendirmelerine yardımcı olmak için yazarlar tarafından sunulan en popüler modelleri gözden geçirmektir. Artan veri toplama ile İK'da yaşanan değişimler, kuruluşlar öğrenme ve gelişimin değerini kanıtlamaya çalıştıkça

değerlendirmenin de büyümeye devam edeceği anlamına gelmektedir. İK uygulamalarının kalitesini artırmak için etkili değerlendirme esastır.

Ancak, etkili bir değerlendirme modeli elde etmek için öğrenme ve gelişmeyi işin merkezine yerleştirmek esastır; kullanılan modelin kuruluşun amaç ve hedefleriyle örtüşmesini sağlamak ve son olarak, etkili ölçümler ve metriklerle öğrenmenin değerini kanıtlamak. Organizasyonların mali konuları, çalışanların refahını, iş gücü devrini veya devamsızlığı değerlendiren bir dizi nitel ve nicel ölçüme olmalı. Ama, bu ölçütler, olası bulaşma faktörlerinden kaçınmak için her zaman ekonomide ve kuruluştaki meydana gelen bazı bağlamsal değişiklikleri dikkate alarak, kuruluşların İK müdahalelerinin yaratabileceği etki hakkında düşüncelerine de yardımcı olmalıdır.

Bu çalışmada, eğitim etkililiğinin değerlendirilmesi temel olarak incelenen eğitim programlarında öğrenme hedeflerine ulaşma derecesi açısından ele alınmıştır. Değerlendirme için değerlendirme modellerinden hedefe dayalı yaklaşımlara dayalı modeller. Kirkpatrick'in orijinal modelinin kalitesine rağmen hem pratik hem de kavramsal düzeyde çeşitli sınırlamalar tespit edilmiştir. Pratik düzeyde, eğitimin gerçekleştiği bağlamı yeterince ele almayacaktır (eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, maliyet etkinliğinin değerlendirilmesi, aktörlerin konumlandırılması). Bir eğitim kursunun durdurulması, devam ettirilmesi ya da her şeyden önce optimize edilmesine karar vermede çok az faydası olacaktır ve alınacak kesin önlemler konusunda belirsiz kalmaktadır.

Warr, Bird ve Rackham, eğitim bağlamının unsurlarını anlamak için CIRO adı verilen bir model önermektedir. Bu modelin özgünlüğü, uygulanacak eğitimin kalitesini değerlendirmek veya daha sonra optimize etmek için eğitim yöneticisi için yararlı olan iki adımın eklenmesinde yatmaktadır. Bunlar bir yandan mevcut kaynakların (zaman, araç ve bilgi açısından) değerlendirilmesi, diğer yandan da eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlayan bağlamın değerlendirilmesidir. Destekleyicilerin ekonomik mantığını dikkate almak için, önceki iki modele dayanarak, çıktılar ("sonuçların" nihai seviyesinin ölçümü) içinde iki yönün ayırt edilmesi önerilmektedir: eğitimin çalışanın faaliyeti üzerindeki etkisinin analizi ve eğitimin ekonomik karlılığının analizi.

Diğer yazarlar daha sonra bir Yatırımın Geri Dönüşü endeksi, yani ROI sunmaktadır. Programın net faydasının programın maliyetine bölünmesiyle hesaplanır (programın net faydası, programın brüt faydasından maliyetinin çıkarılmasıyla elde edilir).

Diğer katkılar neyin ölçüleceği sorusuna yöneliktir. Öğrenme düzeyine ve davranış değişikliğine odaklanarak, bilgi ve davranış aktarımı açısından "öznel" ve "nesnel" öğrenme arasında bir ayrım yapılması gerektiğini savunurlar. Bu görüş Kaufman, Thalheimer, Weinbauer Heidel, Holton, Tier, Ripple tarafından paylaşılmaktadır ve bilgi, Beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi ve bunların eğitimde fiilen tanımlanması veya gösterilmesi arasında ayrım yapmaktadır. Ayrıca, transfer ölçülürken dikkate alınması gereken yeni bir unsur da ortaya koymaktadır: edinilen yeni bilgi, beceri ve yeteneklerin işyerinde kullanılmasını kolaylaştırabilecek veya engelleyebilecek çalışma ortamı. Bazı yazarlar, bir değerlendirmede çevre ve durumsal unsurların dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. Dolaylı veya nispeten istikrarlı durumsal unsurlar, beklenen sonuçların ortaya çıkma olasılığını bozabilir veya artırabilir. Bu unsurlar, bir değerlendirme sırasında ve aynı zamanda bir eğitim faaliyetinin uygulanması sırasında, algılanan ve/veya fiili öğrenme, kazanımlar ve bunların kursiyerler tarafından fiilen karşılaşılan iş durumlarına aktarılabilirliği açısından hedefler arasında ayrım yapılmasının tavsiye edildiğini göstermektedir.

Tyler, Kirkpatrick, Metfessel-Michael, Provus, Saylor-Alexander-Lewis ve eşitlik yeterlilik-olasılık modelleri değerlendirme süreci konusunda benzer görüşlere sahiptir. Altı modelin hepsinde özetleyici yaklaşımın gereği olarak çıktılar ve sonuçlar ön plandadır ve programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığı önemlidir. Saylor-Alexander-Lewis modeli, sürecin tüm yönleriyle ilgili hedef bazlı ve daha geniş bir bakış açısı sağlamasıyla diğer modellerden ayrılmaktadır. Çünkü modelde biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme yöntemleri öngörülmüştür.

Öte yandan Stufflebeam modeli, Eisner modeli, Scriven modeli, ROI, SOAP, CİRO ve Stufflebeam modeli bütüncül bir yaklaşım sergilemeleri ve eğitimin içeriği kadar etkili olan tüm dış faktörleri göz önünde bulundurarak gerektiğini savunmaları bakımından benzerdir. Stake Modelinde ürünler giriş aşamasında öne çıkıyor ön öğrenme bağlamı, uygulama aşamasında sınıf ortamı, çıktı veya ürün aşamasında zaman yönetimi ve etkili iletişim, başarı, beceri ve tutumlar önem kazanmaktadır. Stufflebeam Modeli'nin karar odaklı olduğu söylenebilir ve asıl amacı temel olarak antrenman planına karar verme yetkisine sahip olanları bilgilendirmektir. Temel veya genel süreçler modelinden, Tyler ve Metfessel-Michael modelinde eğitim programının hedefleri, işe katkı, başarı ve katılımcılara özel önem verilerek yansıtma ile ilgili davranışların tanımlanması gibi kritiktir.

Scriven modeli, bu değerlendirme sadece amaçlara ulaşma derecesini değil, eğitimin tüm süreçlerini kapsar. Tüm süreçler değerlendirilirken birincil amacın ihmal edildiği yönündeki eleştirilere rağmen, amaç ve sonuçlar da değerlendirildi. Her iki model de hedef tabanlıdır olduğu için değerlendirme süreci “hedef” ile başlayan. Provus, Stake ve Stufflebeam modelleri arasında birinci aşamanın amaçlarına yönelik farklı yaklaşımlar görülmektedir. Provus modeli hedef odaklı gibi görünse de performans ve standartlarla değerlendirme karşılaştırması vardır. Standartların tanımına, standartlar ve proje performansı arasındaki farkların analizine dayalı bir yaklaşım hakimdir. Burada standartlar hedef olarak düşünülebilir ancak katılımcıları, çalışanları ve eğitim faaliyetlerini içeren daha geniş bir perspektifle modelde fayda sağlaması beklenir.

Kirkpatrick modeli'nin ilk aşamasında, diğer modellerden farklı olarak, katılımcıların eğitim programına ilişkin algılarının/memnuniyetlerinin ölçülmesi önemlidir. Stake modelinde ilk aşama eğitim sürecinden önceki durumdur ve eğitim tasarım sürecine özel önem verilir. Çünkü çıktıyı dolaylı olarak etkilediği düşünülmektedir. Stufflebeam modelinde çevre, eğitim sürecinden önce gelmez, ancak hedeflerin tasarlanmasını ve gerekli izleme araçlarının belirlenmesini kolaylaştırdığı için öne çıkar.

Tyler modelinde öğrenme durumu ve Kirkpatrick ve Saylor-Alexander-Lewis modellerinde öğrenme/öğretme aşaması değerlendirme sürecinde bir sonraki aşama olarak öne çıkarken, Metfessel-Michael modeli belirli hedeflerle ilgilenirken, Eisner ve Stake modellerinde Stufflebeam modeli belirli hedeflerle ilgilenir ve Stufflebeam modeli girdiyle ilgilenirken, bu uzman görüşüdür. Tyler'ın öğrenme deneyimi, Staking işlemi ve Stufflebeam'in değerlendirme sürecinin aşamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Değerlendirme aşamasından itibaren modellere baktığımızda; Taylor modeli, hedeflere ulaşma vurgusuyla farklılık gösterirken, özkaynak kullanılabilirlik-olasılık modeli ise ürünün daha ön plana çıkmasıyla farklılık göstermektedir. Provus ve Stufflebeam, Eisner modellerinin karar verme ve sonuç çıkarmada diğer modellerden farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Kirkpatrick modelinde ise değerlendirme süreci bireysel performansın ötesine geçerek önce eyleme geç sonra sonuca var yaklaşımıyla örgütsel performans ve verimlilik açısından daha etkin bir değerlendirme aşamasına sahip olduğu söylenebilir.

Tyler'ın sınıflandırma aşamasının Metfessel-Michael'ın hedef model oluşturma ve Provus aşamalarına benzediği söylenebilir. İlgi-tepki modelinde bu aşama, niyetler ve gözlemler arasındaki olası bağlantıların ve korelasyonların incelenmesi olarak tanımlanır.

Metfessel-Michael'ın belirli hedefleri öğrenmeyi ifade edebilen ve kolaylaştırabilen bir forma çevirme aşaması, Taylor'ın hedefleri ifade etmek için önerdiği davranış kullanımına benzer. Hedef belirleme aşamasının ardından Provus, Süreç aşamasını içerir. Prous'un ortaya koyduğu süreç aşaması, Eisner'ın yorumlama aşamasında karşımıza çıkar. Taylor'ın ölçüm araçlarının seçimi ve geliştirilmesi, Metfeisel-Michael eğitim programının amacına ulaşip ulaşmadığını belirler. Bir müşterinin hakkaniyete ulaşip ulaşmadığını belirlemek için, eşitlikle uyumlu bir olasılık modelinde gözlemler olarak ifade edilen ölçüm araçları ve göstergeler geliştirin. Kullanılan veri toplama ölçümlerinden elde edilen bilgiler şu aşamalardan geçerek ortaya çıkar: Tyler'da öğrenci başarısına ilişkin verilerin elde edilmesi, Metfessel-Michael'da periyodik ölçümlerin yapılması, Kirkpatric'te öğrenme ve Stufflebeam'de sürecin değerlendirilmesi.

Bununla birlikte, eğitim etkinliğinin değerlendirilmesinin yalnızca en geniş anlamda öğrenme hedeflerine ulaşılmasını değil, aynı zamanda öğrenilen bilginin ne ölçüde iş performansına ve olumlu sonuçlara dönüştüğü de iyi bilinmektedir. Bu nedenle eğitim başarısını iş başarısı ile ilişkilendiren çalışmalar, yani eğitim transferi, takip araştırmalarında ilgili literatüre ve uygulamaya önemli katkı sağlayacaktır.

Öte yandan, bu yazıdaki araştırma teknik eğitim ile sınırlı olduğundan, kurumsal çalışan davranış eğitiminin etkinliğinin izleme çalışmalarında incelenmesi, araştırmacıların daha ilginç sonuçlar çıkarmasına olanak sağlayacaktır. Burada incelenenlerin ötesinde bireysel, örgütsel ve çevresel faktörleri içeren benzer araştırmaların yapılması, ilgili teori ve uygulamaya önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Ö. F. (2001). *Değişim rüzgârında stratejik insan kaynakları planlaması*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alaç, A. E. (2014). *İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme kavramlar, modeller, uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alliger, G. M., ve Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel psychology*, 42(2), 331-342.
- Arısoy, B. (2017). Performans yönetiminde koçluk. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 133.
- Ataklı, A. (1991). Bireysel öğrenimde bilgisayar kullanımı. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(3), 106-107.
- Atilgan, A. (2011). *Aile şirketlerinde kurumsallaşma ve markalaşma Türkiye'de ileri gelen aile şirketlerinin kurumsallaşma ve markalaşma örnekleri ile Türk hazır giyim sektöründe bir uygulama* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Attia, A. M. (1998). *Measuring and evaluating sales force training effectiveness: A proposed and an empirically tested model*. Old Dominion University.
- Ayşesim, D (2000). Eğitime avuç dolusu para harcıyorsunuz, karşılığını alıyor musunuz? *Kaynak Dergisi*, s. 6.
- Baldwin, T. T., ve Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.
- Bartel, Ann P. (2000). *Measuring the employer's return on investments in training: Evidence from the Literature*. *Industrial Relations*, 39(3), 502-524.
- Barzucchetti, S., ve Claude, J.F. (1995). *Évaluation de la formation et performance de l'entreprise*. Éditions Liaisons.
- Bassi, L. J., ve van Buren, M. E. (1999). ASTD state of the industry report. Alexandria, VA: *The American society for training and development*.
- Bassi, L. J., Benson, G., ve Cheney, S. (1996). The top ten trends. *Training and Development*, 50(11), 28-43.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri* (1. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayraktaroğlu, S. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi*. (Genişletilmiş 6.Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Beech, B., ve Leather, P. (2006). Workplace violence in the health care sector: A review of staff training and integration of training evaluation models. *Aggression and violent behavior*, 11(1), 27-43.

- Beydoğan, H. (1998). *Okullarda ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Biech, E. (2005). *Training for dummies*. John Wiley and Sons.
- Bingöl, D. (2016). *İnsan kaynakları yönetimi* (Güncellenmiş 10.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Bomberger, D. W. (2003). *Evaluation of training in human service organizations: A qualitative case study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Pennsylvania State University.
- Bourbonnaïs, J. P., ve Gosselin, A. (1988). Les défis de la gestion des ressources humaines pour les années 90: un tour d'horizon. *Gestion*, 13(1), 23-29.
- Bramley, P., ve Kitson, B. (1994). Evaluating training against business criteria. *Journal of European Industrial Training*, 18(1), 10-14.
- Brinkerhoff, R. (1988). An integrated evaluation model for HRD. *Training and Development Journal*, 42(2), 66-68.
- Burke, L. A. (1996). *Improving transfer of training: A field investigation of the effect of relapse prevention training and transfer climate on maintenance outcomes*. Indiana University.
- Bushnell, D. S. (1990). Input, process, output: A model for evaluating training. *Training and Development Journal*, 44(3), 41-44.
- Carnevale, A. P., ve Schulz, E. R. (1990). Return on Investment: Accounting for Training. *Training and Development journal*, 44(7).
- Cascio, W. F. (1992). Downsizing: what do we know? what have we learned? *Academy of Management Perspectives*, 7(1), 95-104.
- Chamberland, A. (1995). *La formation en entreprise: un gage de performance*. Montréal: Les Éditions Transcontinentales.
- Chmielewski, T. L., ve Phillips, J. J. (2002). Measuring return-on-investment in government: Issues and procedures. *Public Personnel Management*, 31(2), 227.
- CIPD, (2010) *Evaluating learning and talent development*. London: CIPD. Erişim adresi: <http://www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/evaluating-learning-talent-development.aspx> (Erişim tarihi: 03/21/2023).
- Clement, R. W. (1982). Testing the hierarchy theory of training evaluation: An expanded role for trainee reactions. *Public Personnel Management*, 11(2), 176-184.
- Clemmer, J., ve McNeil, A. (1990). *Leadership skills for every manager*. Piatkus.
- Coldwell, M., ve Simkins, T. (2010). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional development in education*, 37(1), 143-157.

- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni (Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları)* (2.Baskı). Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12(2), 295.
- Daft, R. L., ve Hai, D. M. (2013). *Management: the new workplace*. South-Western, Cengage Learning.
- Decker, P. J. (1982). The enhancement of behavior modeling training of supervisory skills by the inclusion of retention processes. *Personnel psychology*, 35(2), 323-332.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of management review*, 21(3), 619-654.
- Dionne, P. (1996). The evaluation of training activities: A complex issue involving different stakes. *Human Resource Development Quarterly*, 7(3), 279.
- Dixon, N.M. (1990). The relationship between trainee responses on participant reaction forms and posttest scores, *Human Resource Development Quarterly*, 1(2), 129-137.
- Donoghue, F. (1999). *Promoting added value through evaluation of training*. Dublin: European Commission Leonardo-PAVE Project.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Ergin, C. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi psikolojik bir yaklaşım*. Academyolus Yayınları.
- Ertürk M. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ford, J. K. (1997). Transfer of training: The criterion problem. *Applied Psychology*, 46(4), 349-354.
- Gözütok, T. (2004). *Life assessment of a stationary jet engine component with a three-dimensional structural model* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Güneş, İ. (1996). Yerel yönetimler ve siyasal faktörler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(4).
- Haccoun, R. R., Jeanrio, C., ve Saks, A. M. (1997). *Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation*. Vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion-Montréal*, 22, 108-113.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2014). Multivariate data analysis: Pearson new international edition. *Essex: Pearson Education Limited*, 1(2).
- Handy, C. B. (1995). *Gods of management: The changing work of organizations*. Oxford University Press, USA.
- Hogan, R. L. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring past and present. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 2(4), 5.
- Holton, E., ve Naquin, S. (2005). A critical analysis of HRD evaluation models from a decision-making perspective. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 257–280.
- Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21.
- Holton, E., Bates, R., ve Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333–60.
- İbrahimoglu, N. (2011). Örgütlerde mentorlüğün örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 297
- Iheagwara, C., Blyth, A., Kevin, T., ve Kinn, D. (2004). Cost effective management frameworks: the impact of IDS deployment technique on threat mitigation. *Information and Software Technology*, 46(10), 651-664.
- J Peters, T. (1982). In search of excellence: *Lessons from america's best-run companies* 1(1). Harper and Row Publishers.
- JW (2014). Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks, ca: sage. *English Language Teaching*, 12(5), 40.
- Kaufman, R., ve Keller, J. M. (1994). Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick. *Human resource development quarterly*, 5(4), 371-380.
- Kaufman, R. (1996). What works and what doesn't: Evaluation beyond Kirkpatrick. *Performance and instruction*, 35(2), 8-12.
- Kaya, Y. (2011). *Motivasyon stratejileri* (1. Baskı). İstanbul: Gerekli Kitap Yayıncılık.
- Kaya, Y., ve Rafet Günay, F. K. D. (2015). Kirkpatrick Dört Düzey Program Değerlendirme Modeli. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 89–97.
- Kayir, S. (2013). Rotasyona Tabi Tutulan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerine Bir Araştırma. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 105-123.
- Khalid, M., Ashraf, M., ve Rehman, C. A. (2012). Exploring the link between Kirkpatrick (KP) and context, input, process and product (CIPP) training evaluation models, and its effect on training evaluation in public organizations of Pakistan. *African Journal of Business Management*, 6(1), 274-279.

- Kirkpatrick, D. L. (1959). *Techniques for evaluating training programs*. Journal of ASTD, 13(11), 3-92
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *4 Aşamalı eğitim programları ölçümlemesi* (1.Baskı). İstanbul: PDR Özel Eğitim ve Danışmanlık Yayınları.
- Kirkpatrick, D. L., ve Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four Levels (3rded.)*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L. (1985). *Effective supervisory training and development*, Part 2: In-house approaches and techniques. Personnel, 62(1), 52-56.
- Kirwan, C., ve Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: Testing the Holton model. *International journal of training and development*, 10(4), 252-268.
- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*, (8. Baskı). Beta Yayınları, İstanbul, 333-337.
- Kumpikaitė, V. (2007). Human resource training evaluation. *Engineering economics*, (55), 29-36.
- Külahçı, Ş. (1995). *Program değerlendirme*. Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık.
- Laflamme, R. (1999). *La formation en entreprise: nécessité ou contrainte*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Larouche, V. (1998). Évaluation de la formation et paradoxes. *Pratiques de gestion*. 137-145.
- Latham, G. P., Wexley, K. N., ve Pursell, E. D. (1975). Training managers to minimize rating errors in the observation of behavior. *Journal of Applied Psychology*, 60(5), 550.
- Lee, S., ve Pershing, J. (2000). Evaluation of corporate training programs: Perspectives and issues for further research. *Performance Improvement Quarterly*, 13, 244
- Lewis, T. (1996). A model for thinking about the evaluation of training. *Performance Improvement Quarterly*, 9(1), 3-22.
- Lim, D. H., Yoon, S. W., ve Park, S. (2011). Integrating learning outcome typologies for HRD: Review and current status. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 25(2), 33-48.
- Lockwood, S. L. (2001). *Enhancing employee development: Development and testing of a new employee orientation protocol*. California School of Professional Psychology-San Diego.
- Luecke, R. (2009). *En iyi elemanı işe almak ve elde tutmak*. Türkiye İş Bankası.

- Marshall, V., ve Schriver, R. (1994). Using evaluation to improve performance. *Another look at evaluating training programs*, 6-9.
- Marrelli, A. F. (1993). Determining training costs, benefits, and results. *Technical and Skills Training*, 4(8), 8-40.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldana, J. (2013). Tactics for generating meaning. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, 277-293.
- Mondy R. W. (2008.). *Human resource management*. Pearson Education. New Jersey.
- Murtada, N. (1999). *L'impact du climat et des contraintes perçues sur l'efficacité personnelle, la motivation, le contrôle perçu et la perception d'adoption de nouveaux comportements, désirés par l'entreprise*. National Library of Canada. Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa.
- National Institute for Occupational Safety and Health. (1999). *A Model for Research of Training Effectiveness (TIER)*. Ohio: US Department of Health and Human Services, 12-13.
- Noe, R. A., (1999). *İnsan kaynaklarının eğitim ve gelişimi* (1. Baskı). Çev: Prof. Dr. Canan Çetin. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Noe, R. A., (2009). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi* (4. Baskı). Çev: Prof. Dr. Canan Çetin. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Olsen, J. H. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International journal of training and development*, 2(1), 75-75.
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Pearson Higher Ed.
- Otero, C. (1997). *Training as a development tool*. PN-ACA-630). Washington, DC 20523: Academy for Educational Development. Retrieved from: [http://pdf.usaid.gov/pdf docs/pnaca630. pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf/docs/pnaca630.pdf).
- Özçelik, O. (2015). Eğitim ve geliştirme. İçinde Ö. Sadullah, C. Uyargil, A. C. Acar, A. O. Özçelik, G. Dünder, İ. D. Ataay, Z. Adal ve L. Tüzüner (Eds.), *İnsan kaynakları yönetimi* (Yenilenmiş 7.Baskı). (ss. 163-210). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Öztürk, M., ve Sancak, S. (2012). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794.
- Passmore, J., ve Velez, M. (2012). SOAP-M: a training evaluation model for HR. *Industrial and Commercial Training*, 44(6), 315-325.

- Petit, A. ve al. (1993). *Gestion stratégique des ressources humaines*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Phillips, J. J. (2012). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Houston, Gulf Publishing
- Phillips, J. (1996). *ROI: The Research*. Training and Development.
- Phillips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*, Third Edition. Houston: Gulf Publishing.
- Phillips, P. P. (2003). *Training evaluation in the public sector*. The University of Southern Mississippi.
- Phillips, J. H. (2000). *Evaluating training programs for organizational impact: Five reports*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Wayne State University, Michigan.
- Plant, R. A., ve Ryan, R. J. (1992). Training evaluation: a procedure for validating an organization's investment in training. *Journal of European Industrial Training*, 16(10).
- Ramabadran, R., Dean, J. W., Evans, J. R., ve Raturi, A. S. (2004). *Testing the relationship between team and partner characteristics and cooperative benchmarking outcomes*. IEEE Transactions on Engineering Management, 51(2), 208-225.
- Razack, S., Meterissian, S., Morin, L., Snell, L., Steinert, Y., Tabatabai, D., ve MacLellan, A. M. (2007). *Coming of age as communicators: differences in the implementation of common communications skills training in four residency programmes*. Medical Education, 41(5), 441-449.
- Remmers, H. H., Martin, D., ve Elliot, D. N. (1949). *Student achievement and instructor evaluations in chemistry: Studies in higher education*. West Lafayette, IN: Purdue University.
- Reynolds, A. (1993). The basics: Cost-benefit analysis. *Technical and Skills Training*, 4(6), 13-14
- Roark, S., Kim, M., ve Mupinga, M. (2006). An exploratory study of the extent to which medium-sized organizations evaluate training programs. *Journal of Business and Training Education*, 15, 15-20.
- Rodin, M., ve Rodin, B. (1973). Student evaluations of teachers. *The Journal of Economic Education*, 5(1), 5-9.
- Rouiller, J. Z., ve Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human resource development quarterly*, 4(4), 377-390.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Personel yönetimi* (2. Baskı). Eskişehir: AÜ Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

- Sadler, S. E., Down, S., ve Field, J. (1999). Adding value to HRD: evaluation, Investors in People and small firm training. *Human Resource Development International*, 2(4), 369-390.
- Sadullah, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimine giriş*. İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Saatçioğlu, K., ve Yıldırım, A. (2022). İnsan kaynakları yönetimi fonksiyonlarından eğitim ve geliştirme uygulamalarının çalışan performansına etkileri: Tekstil ve hazır giyim sektöründe bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 129.
- Schepens, A., Aelterman, A., ve Vlerick, P. (2009). *Student teachers professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one*. Educational studies, 35(4), 361-378.
- Scriven, M. (1974). *Evaluation perspectives and procedures*. Evaluation in education. Los Angeles: University of California, pp. 98-102.
- Sekiou, L. et al. (1992). *Gestion des ressources humaines*. Montreal: les éditions 4L.
- Sezgin, S. İ. (2000). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Nobel.
- Shelton, S., ve Alliger, G. (1993). Who's afraid of level 4 evaluation? A practical approach. *Training and Development*, 47(6), 43-46.
- Simmonds, D. (2003). *Designing and delivering training*. London, Chartered Institute of Personnel and Development.
- Sitzmann, T., ve Weinhardt, J. M. (2019). Approaching evaluation from a multilevel perspective: A comprehensive analysis of the indicators of training effectiveness. *Human Resource Management Review*, 29(2), 253-269.
- Sobelson, R. K., ve Young, A. C. (2013). Evaluation of a federally funded workforce development program: the Centers for Public Health Preparedness. *Evaluation and Program Planning*, 37, 50-57.
- Stake, R. E. (1978). *Case studies in science education, volume 1: the case reports*. Illinois University, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, Urbana.
- Stewart, J., ve Rigg, C. (2011). *Learning and talent development*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-317). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Şahin, L., ve Güçlü, F. (2010). Genel olarak hizmet içi eğitim: ülker şirketler topluluğu hizmet içi eğitim süreci ve uygulamaları. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (59), 217-270

- Şenatalar, F. (1978). *Personel yönetimi ve beşerî ilişkiler* (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversite Kitabevi.
- Şencan, H., ve Erdoğan, N. (2001). İşletmelerde Eğitim İhtiyaçları Analizi.
- Şimşek, M. Ş., ve Öge, H. S. (2009). İnsan kaynakları yönetimi: stratejik ve uluslararası boyutlarıyla, 2. Baskı, *Gazi Yayınları, Ankara*.
- Taşçı, D. (2000). İnsan kaynakları yönetimi ve kurumsallaşma. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 17(17), 171-182.
- Taşkın, E. (2001). *İşletme yönetiminde eğitim ve geliştirme* (3.Baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Thalheimer, W. (2016). Performance-focused smile sheets: *A radical rethinking of a dangerous art form*. Somerville, MA: Work-Learning Press.
- Torraco, R. J. (1995). In action: Measuring return on investment (Vol. 1), edited by JJ Phillips. (1994). Alexandria, VA: American Society for Training and Development. 271 pp., 50.00; 39.00 for ASTD members. *Human Resource Development Quarterly*, 6(4), 424-429.
- Tortop, N. (1987). *Kamu personel yönetimi*. İstanbul: Olgaç Yayınları.
- Tortop, N. (1989). *Personel yönetimi*. Ankara: İlkan Matbaacılık.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., ve Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of applied psychology*, 80(2), 239.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Tzeng, G. H., Chiang, C. H., ve Li, C. W. (2007). Evaluating intertwined effects in e-learning programs: A novel hybrid MCDM model based on factor analysis and DEMATEL. *Expert systems with Applications*, 32(4), 1028-1044.
- Van Auken, S., ve Chrysler, E. (2005). The relative value of skills, knowledge, and teaching methods in explaining master of business administration (MBA) program return on investment. *Journal of Education for Business*, 81(1), 41-45.
- Varış, F. (1981). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Warr, P. B., Bird, M. W., ve Rackham, N. (1970). *Evaluation of management training: A practical framework, with cases, for evaluating training needs and results*.

- Watkins, R., Leigh, D., Foshay, R., ve Kaufman, R. (1998). Kirkpatrick plus: Evaluation and continuous improvement with a community focus. *Educational Technology Research and Development*, 46(4), 90-96.
- Whitmore, J. (2002). *Coaching for performance* (Vol. 108). London: Nicholas Brealey Publishing.
- Wood, B. B. (2001). Stake's countenance model: evaluating an environmental education professional development course. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 18-27.
- Yüksel, İ., ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Youndt, M. A., Snell, S. A., Dean Jr, J. W., ve Lepak, D. P. (1996). Human resource management, manufacturing strategy, and firm performance. *Academy of management Journal*, 39(4), 836-866.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Lamine DIALLO

ÖĞRENİM DURUMU

Öğrenim Derecesi	Eğitim Birimi	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi/İşletme Enstitüsü/İnsan Kaynakları Yönetimi	2024
Lisans	Nongo konakry Üniversitesi / İşletme Fakültesi	2010
Lise	Lise Kipe	2007

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Yer	Görev
2008-Devam	Bölgesel Yönetim ve Ademi Merkeziyet Bakanlığı	Memur

YABANCI DİL

Fransızca, Türkçe, İngilizce,

ESERLER

Lamine, D. (2023) *Gine’de yerel kamu yönetimi işe alım politikasını sınırları*. 3. Uluslararası Bilimsel Gelişmeler Kongresi.