

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İŞLETMELERDE EĞİTİMLERİN ETKİNLİĞİNİN SAĞLANMASINA
YÖNELİK UYGULAMALAR**

**İşletme Anabilim Dalı
İnsan Kaynakları Yönetimi
Yüksek Lisans Tezi**

Çiğdem KAT

Tez Danışmanı :Dr. Turhan ERKMEN

İstanbul, 2003

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ŞEKİL LİSTESİ	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ÖNSÖZ.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
GİRİŞ.....	1
I. EĞİTİM KAVRAMI	3
1.1 Eğitim Tanımı	3
1.2 Eğitimin işletmelerdeki Önemi.....	5
1.3 Günümüz İşletmelerinde Eğitim	8
1.3.1 Eğitim ve Öğrenen Organizasyonlar.....	8
1.3.2 Entellektüel Sermayenin Geliştirilmesinde Eğitim Fonksiyonunun Önemi.....	12
1.4 Eğitimlerin Etkililiğini Sağlayan Faktörler.....	14
1.4.1 Bireysel Faktörler.....	14
1.4.2 Eğitimlerin Etkinliğinin Sağlanmasında Organizasyonel Faktörler.....	17
II. EĞİTİM FONKSİYONUNDAKİ ADIMLAR.....	20
2.1 Eğitim İhtiyacının Analizi.....	23
2.1.1 Organizasyonel Analiz.....	29
2.1.2 Görev Analizi	33
2.1.3 Kişi Analizi.....	37
2.1.4 Eğitim İhtiyaç Analizinde Kullanılan Araçlar.....	42
2.1.4.1 Anketler	43
2.1.4.2 Bireysel Görüşmeler	44
2.1.4.3 Odak Grupları.....	46

2.1.4.4 Gözlem	47
2.2 Eğitim Amaçlarının Belirlenmesi.....	48
2.3 Eğitimin Gerçekleştirilmesine İlişkin Kararlar	50
2.3.1 Eğitim Yönteminin Seçimi.....	50
2.4 Eğitim Programının Gerçekleştirilmesi	54
2.4.1 Organizasyonel Ortamın Eğitime Hazırlanması	54
2.4.2 Kişilerin Eğitime Hazırlanması.....	56
2.4.3 Eğitim Programının Katılımcılara Uygunluğu ve Gerçekleştirilmesi.....	58
2.5 Öğrenme Süreci.....	64
2.5.1 Öğrenme Tarzları.....	70
2. 6. Yetkinlikler ve Yetkinlik Tabanlı Eğitimler.....	73
III.EĞİTİMLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	77
3.1 Eğitimin Değerlendirilmesi Kavramı.....	77
3.1.1 Tanım	77
3.1.2 Amaç	80
3.1.3 Değerlendirme Süreci.....	81
3.1.4 Süreç Sonrası Değerlendirme Göstergeleri	85
3.1.4.1 Sınavlar ya da Testler.....	85
3.1.4.2 Devam ve İlgililik Derecesi.....	85
3.1.4.3 Eğitimden Sonra Görevlendirme.....	85
3.1.4.4 Öğretilerin Uygulama Derecesi.....	86
3.1.4.5 Eğitilenlerin Yükselme Durumu.....	86
3.1.4.6 Maliyet Giderlerinde Düşme.....	86
3.1.5 Kirkpatrick Modeli ve Değerlendirme Kriterleri.....	87
3.1.6 Eğitim Değerlendirme Yöntemleri.....	93
3.1.6.1 Test Tekrar Yöntemi(Öntest-Sontest).....	93
3.1.6.2 Önceki-Sonraki Performans Yöntemi.....	93
3.1.6.3 Deney-Kontrol Grubu Yöntemi.....	94
3.1.6.4 Tesadüfi Atama	94
3. 1.6.5 Zaman Serileri Yöntemi.....	95
3. 1.6.6 Solomon Dört Grup Yöntemi.....	95
3.1.7 Eğitim Değerlendirmede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	95

IV. EĞİTİM SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ UYGULAMALARI.....	98
4.1 Amaç ve Sınırlılıklar.....	98
4.2 Araştırma Yöntemi ve Veri Toplama Aracı.....	100
4.3 Araştırma Hipotezleri	105
4.4 Örneklem	106
4.5 Bulgular	107
4.5.1 Demografik Değişkenlerin Frekans Dağılımları	108
4.5.1.1 Tekstil İşletmesinde Gerçekleştirilen Uygulamaya İlişkin Demografik Dağılımlar.....	108
4.5.1.2 İlaç Dağıtım İşletmesinde Gerçekleştirilen Uygulamaya İlişkin Demografik Dağılımlar.....	117
4.5.2 Gerçekleştirilen Öntest ve Sontest Sonuçları	123
4.5.2.1 Tekstil İşletmesi Sonuçları.....	123
4.5.2.1.1 I. Grup Öntest ve Sontest Sonuçları.....	123
4.5.2.1.2 II. Grup Sonuçları.....	129
4.5.2.1.3 III. Grup Sontest Sonuçları	134
4.5.2.1.1.4 IV. Grup Sontest Sonuçları	136
4.5.2.1.1.5 Gruplar Arası Karşılaştırmalar	138
4.5.2.2 İlaç Dağıtım İşletmesi Öntest – Sontest Sonuçları	140
4.5.2.2.1 Deney Grubu	140
4.5.2.2.1.1 Öntest Sonuçları.....	140
4.5.2.2.2 Sontest Sonuçları.....	145
4.5.2.2.2 Kontrol Grubu	154
4.5.2.2.2.1 Öntest Sonuçları.....	154
4.5.2.2.2.2 Sontest Sonuçları.....	159
4.5.3 Bilgi ve Tutum Düzeylerinin Geliştirilmesinde Eğitimin Rolü.....	169
4.5.4 Demografik Değişkenler ve Sontest Sonuçları.....	176
4.5.5 Öntest ve Sontest Sonuçları Arasındaki Korelasyon.....	177
4.5.6 Öntest Almanın Sontest Sonuçlarıyla İlişkisi	179
4.5.7 Genel Değerlendirme	180
SONUÇ.....	182
KAYNAKLAR	187

EKLER	191
Ek-1 Eğitimle İlgili Beklenti, Motivasyon ve Tutumlar Ölçeği	191
Ek-2 Eğitim Değerlendirme Formu	194
Ek-3 Etkin Takım alışması ve İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi Testi	196
Ek-4 Etkin Yöneticilik Testi	202
ÖZGEÇMİŞ	211



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1	Etkili Eğitim Geliştirmede 5 Adım.....	20
Şekil 2.2	Eğitim Sürecindeki Adımlar.....	21
Şekil 2.3	Eğitim Tasarımı	22
Şekil 2.1.1	İhtiyaç Belirleme Süreci	24
Şekil 2.1.2	Eğitim İhtiyaç Analizi.....	25
Şekil 2.1.3	5 Adımda Eğitim İhtiyaç Analizi.....	26
Şekil 2.1.4	Takımlarda Enerji Akım Modelleri.....	27
Şekil 2.1.5	Enerji Akımlarının Geliştirilmesi.....	28
Şekil 2.1.6	Organizasyonlardaki Bileşenlerarası İlişkiler.....	28
Şekil 2.1.3.1	Çalışan Performansını ve Öğrenmesini Etkileyen Faktörler.....	39
Şekil 2.4.3.1	Küçük Gruplar Yerleşim Düzeni.....	62
Şekil 2.4.3.2	Büyük Gruplar Eğitim Düzeni.....	62
Şekil 2.4.3.3	Bireysel Yerleşim Düzeni.....	63
Şekil 2.4.3.4	Kurul(U- Düzeni) Yerleşim Düzeni.....	63
Şekil 2.4.3.5	Video Oturumları Yerleşim Düzeni.....	64
Şekil 2.5.1	Öğrenme Eğrisi.....	66
Şekil 2.6.1	Spencer'ın Yetkinlikler Modeli.....	74
Şekil 3.1.3.1	Değerlendirme Süreci.....	82
Şekil: 3.1.3.2	Kriter Yetersizliği, İlgililiği ve Bozukluğu.....	84
Şekil 3.1.5.1	Eğitim Yatırımlarının Ölçümlenmesi.....	89
Şekil 3.1.5.2	Eğitim Ölçme Süreci.....	91
Şekil 4.2.1	"Etkin Takım Çalışması ve İletişim Becerileri" Eğitimi İçeriği.....	102
Şekil 4.2.2	"Etkin Yöneticilik" Eğitimi İçeriği.....	103
Şekil 4.5.2.1.1.1	Tekstil İşletmesi I. Grubu Öntest Sonuçları.....	125
Şekil 4.5.2.1.1.2	Tekstil İşletmesi I. Grubu Sontest Sonuçları.....	127
Şekil 4.5.2.1.1.3	Tekstil İşletmesi 1. Grup Öntest – Sontest Sonuçları ve Karşılaştırması.....	129
Şekil 4.5.2.1.2.1	Tekstil İşletmesi II. Grup Öntest Sonuçları.....	131
Şekil 4.5.2.1.2.2	Tekstil İşletmesi II. Grup Sontest Sonuçları.....	133
Şekil 4.5.2.1.3.1	Tekstil İşletmesi III. Grup Sontest Sonuçları.....	136
Şekil 4.5.2.1.4.1	Tekstil İşletmesi IV. Grup Sontest Sonuçları.....	137
Şekil 4.5.2.2.1.1	İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Öntest Sonuçları.....	142

Şekil 4.5.2.2.1.2 Soru Bazında Deney Grubu Öntest Sonuçları.....	143
Şekil 4.5.2.2.2.1 İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Sontest Sonuçları.....	147
Şekil 4.5.2.2.2.2 Madde Bazında Yönetim Testi Deney Grubu Sontest Sonuçları..	148
Şekil 4.5.2.2.2.3 İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Öntest-Sontest Sonuçları Karşılaştırması.....	151
Şekil 4.5.2.2.2.4 İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Maddeler Bazında Öntest-Sontest Sonuçları.....	152
Şekil 4.5.2.2.2.1.1 İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Sontest Sonuçları	156
Şekil 4.5.2.2.2.1.2 Madde Bazında Yönetim Testi Kontrol Grubu Öntest Sonuçları.....	157
Şekil 4.5.2.2.2.2 .1 İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Sontest Sonuçları.....	161
Şekil 4.5.2.2.2.2.2 Madde Bazında Yönetim Testi Kontrol Grubu Doğru Cevap Sayıları.....	162
Şekil 4.5.2.2.2.2.3 İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Deney-Kontrol Grubu Sontest Sonuçları.....	165
Şekil 4.5.2.2.2.2.5 Maddeler Bazında Deney-Kontrol Grubu Sontest Sonuçları..	166
Verilen Doğru Cevap Sayıları.....	167
Verilen Doğru Cevap Sayıları.....	168

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1.2.1	Veri-İnsan Alet/Makine İlişkilerini Derecelendirme.....36
Tablo 2.6.1	Sistem Mühendisi Yetkinlik Modeli.....75
Tablo 3.1.5.1	Kirk Patrick Modeli.....87
Tablo 4.2.1	Solomon Dört Grup ,Uygulama Gösterim Tablosu.....100
Tablo 4.5.1.1.1	Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı;Tüm Grup.....108
Tablo 4.5.1.1.2	Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı, 1. Grup.....109
Tablo 4.5.1.1.3	Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; 2. Grup.....109
Tablo 4.5.1.1.4	Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; 3. Grup.....110
Tablo 4.5.1.1.5	Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; 4. Grup.....110
Tablo 4.5.1.1.6	Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; Tüm Grup.....110
Tablo 4.5.1.1.7	Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; 1. Grup.....111
Tablo 4.5.1.1.8	Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; 2. Grup.....111
Tablo 4.5.1.1.9	Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; 3. Grup.....111
Tablo 4.5.1.1.10	Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; 4. Grup.....112
Tablo 4.5.1.1.11	Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; Tüm Grup.....112
Tablo 4.5.1.1.12	Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; 1. Grup.....113
Tablo 4.5.1.1.13	Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; 2. Grup.....113
Tablo 4.5.1.1.14	Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; 3. Grup.....114
Tablo 4.5.1.1.15	Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; 4. Grup.....114
Tablo 4.5.1.1.16	Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; Tüm Grup.....115
Tablo 4.5.1.1.17	Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; 1. Grup.....115
Tablo 4.5.1.1.18	Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; 2. Grup.....116
Tablo 4.5.1.1.19	Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; 3. Grup.....116
Tablo 4.5.1.1.20	Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; 4. Grup.....117
Tablo 4.5.1.2.1	İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; Tüm Grup.....117
Tablo 4.5.1.2.2	İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; Deney Grubu...118
Tablo 4.5.1.2.3	İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; Kontrol Grubu..118
Tablo 4.5.1.2.4	İlaç Dağıtım İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; Tüm Grup.....119
Tablo 4.5.1.2.5	İlaç Dağıtım İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; Deney Grubu.....119
Tablo 4.5.1.2.6	İlaç Dağıtım İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; Kontrol Grubu.....119
Tablo 4.5.1.2.7	İlaç Dağıtım İşletmesi Deneyim Dağılımı; Tüm Grup.....120
Tablo 4.5.1.2.8	İlaç Dağıtım İşletmesi Deneyim Dağılımı; Deney Grubu.....120

Tablo 4.5.1.2.9 İlaç Dağıtım İşletmesi Deneyim Dağılımı; Kontrol Grubu.....	121
Tablo 4.5.1.2.10 İlaç Dağıtım İşletmesi Yaş Dağılımı; Tüm Grup.....	121
Tablo 4.5.1.2.11 İlaç Dağıtım İşletmesi Yaş Dağılımı; Deney Grubu.....	122
Tablo 4.5.1.2.12 İlaç Dağıtım İşletmesi Yaş Dağılımı; Kontrol Grubu.....	122
Tablo 4.5.2.1.1.1 Tekstil İşletmesi I. Grubu Öntest Sonuçları.....	124
Tablo 4.5.2.1.1.2 Tekstil İşletmesi I. Grubu Sontest Sonuçları.....	126
Tablo 4.5.2.1.1.3 Tekstil İşletmesi 1. Grup Öntest – Sontest Sonuçları ve Karşılaştırması.....	128
Tablo 4.5.2.1.2.1 Tekstil İşletmesi II. Grup Öntest Sonuçları.....	130
Tablo 4.5.2.1.2.2 Tekstil İşletmesi II. Grup Sontest Sonuçları.....	132
Tablo 4.5.2.1.2.3 Tekstil İşletmesi II. Grup Öntest-Sontest Sonuçları ve Karşılaştırması.....	134
Tablo 4.5.2.1.3.1 Tekstil İşletmesi III. Grup Sontest Sonuçları.....	135
Tablo 4.5.2.1.4.1.1 : Tekstil İşletmesi IV. Grup Grup Sontest Sonuçları.....	137
Tablo 4.5.2.1.1.5.1 Kontrol ve Deney Grupları Sontest Sonuçları.....	138
Tablo 4.5.2.1.1.5.2 Solomon Dört Grup Uygulaması, Tüm Grup Ortalamaları.....	139
Tablo 4.5.2.2.1.1 İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Öntest Sonuçları.....	141
Tablo 4.5.2.2.1.2 En Fazla Sayıda Katılımcı Tarafından Doğru Cevaplanan İlk 3 Madde.....	143
Tablo 4.5.2.2.1.3 En Az Sayıda Katılımcı Tarafından Doğru Cevaplanan İlk 3 Madde.....	144
Tablo 4.5.2.2.1.4 Yönetim Konuları Bazında Doğru Cevaplar.....	144
Tablo 4.5.2.2.2.1 İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Sontest Sonuçları.....	146
Tablo 4.5.2.2.2.2 Yönetim Konuları Bazında Doğru Cevap Sayıları.....	149
Tablo 4.5.2.2.2.3 İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Öntest ve Sontest Sonuçları Karşılaştırması.....	150
Tablo 4.5.2.2.2.4 Öntest ve Sontest Maddelerine Yönetim Konuları Bazında Verilen Doğru Cevap Sayıları.....	153
Tablo 4.5.2.2.2.1.1 İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Sontest Sonuçları.....	155
Tablo 4.5.2.2.2.1.2 Yönetim Testinde En Fazla Doğru Cevaplanan Maddeler....	157
Tablo 4.5.2.2.2.1.3 Yönetim Testinde E n Az Doğru Cevaplanan Maddeler.....	158
Tablo 4.5.2.2.2.1.4 Yönetim Konuları Bazında Doğru Cevaplar.....	158
Tablo 4.5.2.2.2.2.1 İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Sontest Sonuçları.....	160
Tablo 4.5.2.2.2.2.2 Yönetim Konuları Bazında Doğru Cevap Sayıları.....	163

Tablo 4.5.2.2.2.3 İlaç Dağıtım İşletmesi Deney-Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Sonuçları Karşılaştırması.....	164
Tablo 4.5.2.2.2.4 : İlaç Dağıtım İşletmesi Öntest ve Sontest Maddelere Verilen Doğru Cevap Sayıları.....	167
Tablo 4.5.2.2.2.5 Öntest ve Sontest Maddelere Yönetim Konuları Bazında Verilen Doğru Cevap Sayıları.....	168
Tablo 4.5.3.1 Tekstil İşletmesi I. Grup T-Testi Sonuçları.....	170
Tablo 4.5.3.2 Tekstil İşletmesi II. Grup T-Testi Sonuçları.....	171
Tablo 4.5.3.3 İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu T-Testi Sonuçları.....	172
Tablo 4.5.3.4 İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu T-Testi Sonuçları.....	172
Tablo 4.5.3.5 Tekstil İşletmesi Eğitime Katılma Bağımsız Değişkenine Bağlı Sontest Sonuçları-Ortalama ve Standart Sapmalar.....	173
Tablo 4.5.3.5 Tekstil İşletmesi Eğitime Katılma Bağımsız Değişkenine Bağlı Sontest Sonuçları.....	174
Tablo 4.5.3.6 İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitime Katılma Bağımsız Değişkenine Bağlı Sontest Sonuçları-Ortalama ve Standart Sapmalar.....	175
Tablo 4.5.3.7 İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitime Katılma Bağımsız Değişkenine Bağlı Sontest Sonuçları.....	175
Tablo 4.5.4.1 Tekstil İşletmesi Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar.....	176
Tablo 4.5.4.2 İlaç Dağıtım İşletmesi Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar.....	177
Tablo 4.5.5.1 Tekstil İşletmesi Öntest-Sontest Korelasyonu.....	178
Tablo 4.5.5.2 Tekstil İşletmesi Öntest-Sontest Farklılığı T-Testi Tablosu	178
Tablo 4.5.6.1 Öntest Alma-Sontest Sonuçları Üzerindeki İlişki.....	179
Tablo 4.5.6.2 Öntest Alma-Sontest Sonuçları Üzerindeki İlişki, T-Testi.....	179

ÖNSÖZ

Bu çalışma, eğitimlerin bireylerin gelişimine katkısını ölçümlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Eğitim, işletmeler için sürekli gündemde olan ve her geçen gün daha da fazla önem kazanan bir kavramdır.

Eğitimin işletmelere getirdi maliyet ve çalışanların gelişiminde taşıdığı önem, eğitim sonuçlarının değerlendirilmesini daha önemli kılmaktadır. Bu gerçekten hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada eğitim sürecinde yer alan bütün adımlar ele alınmış, bu konularda literatürde bulunan bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın literatürde bulunabilen diğer kaynaklardan farkı ise uygulamalarda görülmektedir. Farklı iki işletmede gerçekleştirilen, farklı çalışan gruplarına yönelik, farklı iki eğitimin sonuçlarının değerlendirilmesi çalışmayı ayırt edici kılmaktadır.

Çalışma sonucunda eğitimin çalışanların gelişimi üzerindeki etkisi somut verilerle ortaya konmuştur. Bu da gelişim konusunda eğitimlere daha fazla ağırlık verilmesini gerektirmektedir.

Çalışma süresinde emeğini ve zamanını harcayarak yol gösterici olan tez danışmanım Sayın Dr. Turhan Erkmen'e ve uygulamalarda bana yardımcı olan iş arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eylül, 2003

Çiğdem KAT

ÖZET

Bu çalışma, organizasyonlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin bilgi ve tutum düzeyindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Eğitim kavramı, eğitim sürecindeki adımlar ve eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi konusunda literatürde verilen bilgilerin ele alındığı ilk üç bölüm sonrasında iki farklı uygulamaya yer verilmiştir. Bu uygulamalardan ilki, bir tekstil işletmesindeki 65 mavi yakalı çalışanın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu işletmede gerçekleştirilen "Takım Çalışması ve İletişim Becerileri" eğitiminin sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur.

İkinci uygulama ise Türkiye genelinde ve yurtdışında çok sayıda ilaç deposu bulunan bir işletmede 47 beyaz yakalı çalışanın katılı ile gerçekleştirilmiştir. İşletmede gerçekleştirilen "Etkin Yöneticilik" eğitiminin sonuçları analiz edilmiştir.

Çalışma sürecinde uygulanan testler istatistiki araçlarla analiz edilmişlerdir. Analizler sonucunda eğitimin çalışanların bilgi ve tutum düzeylerine olumlu katkıda bulunduğu ve eğitim alan çalışanların bilgi ve tutum açısından almayanlardan daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, bundan sonraki eğitimler için yol gösterici olabilecek niteliktedirler.

Anahtar Kelimeler : Organizasyonlarda Eğitim Etkinliği, Organizasyonlarda Eğitim Sonuçlarının Değerlendirilmesi, Organizasyonlarda Eğitim Etkinliğinin Değerlendirilmesi

YATIRIM MENKUL DEĞERLER A.Ş.
YATIRIM MENKUL DEĞERLER A.Ş.
YATIRIM MENKUL DEĞERLER A.Ş.

ABSTRACT

This thesis is designed to measure effects of training programs in organizations at knowledge and attitude levels. It begins with the theoretical background about measurement of training programs and continues with the implementation section. Implementation section consists of two different experimental studies. First is Solomon Four Groups Application, applied at a textile company related with seminar about "Teamwork and Communication Skills". Subject of the study was 65 blue collar employees.

The second study was applied at a service company which has several medicine warehouses all over Turkey and in foreign countries such as Egypt and Italia. 47 white collar employees working at management levels were participated to pretests and posttests related with "Efficient Management". The data acquired from experiment and control group tests were analysed by using descriptive statistics and tests.

The results were used to assess the effectiveness of training programs and suggestions are developed for improving coming training programs. As a result of the study it's seen that training programs have a positive impact on the employees' knowledge and attitude level. This positive impact is the prerequisite of change in behaviors. Another result related with this situation is the difference between employees who had participated and not participated to seminars. Analyses have shown that the employees participated to seminars are more successful at knowledge and attitude tests.

Key words: Training Effectiveness in Organizations, Assessment of Training Results in Organizations, Evaluation of Training Programs in Organizations

GİRİŞ

Günümüz işletmelerinin ayakta kalabilmesi için gösterilen çabalar, geliştirilen yeni kavramlar bize yeni ufuklar açmıştır. TKY, Öğrenen Organizasyonlar, CRM gibi uygulamalar ve yaklaşımlar bunlardan sadece bir kaç tanesini oluşturmaktadır. Tüm bunlar, gelişim süreci içerisinde ortaya çıkan yeni felsefe ve uygulamalar olarak hayatımızda yer edinmişlerdir. Bu kavramlar işletmeleri alışagelmış amaçların ötesine taşımayı sağlamaktadırlar. İşletmelerin amacı her ne kadar kâr etmek ise de, artık çalışan ve müşteri tatmini olmadan kâr bir anlam ifade etmemekte, müşteri odaklı bir tutum içerisinde olmadan rekabet avantajı ve kâr elde etmek dahi mümkün olmamaktadır.

Söz konusu bu yeni durumlara adapte olmak, her gün değişen onca yeni bilgiyi, uygulamayı tanımak, çalışan tatminini sağlamak ve müşteriye daha iyi hizmet ve ürün sunmak, işletmeler için önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu sorunun çözümü ise, sosyal hayatta da önemli bir yer tutan eğitimde yatmaktadır. İşletmeler için davranış değişikliklerinden teknik bilgilerin uygulamaya geçirilmesine kadar bir çok sürecin yönlendirilmesi, eğitimler aracılığıyla olmaktadır.

Eğitim, işletmelerin önemli maliyet kalemlerinden birini oluşturmaktadır. Nasıl ki verimliliği arttırmak için teknolojiye ve yeni makinelere yatırım söz konusu ise, çalışanın iş tatminini sağlayarak veya bilgi ve beceri düzeyini yükselterek çalışan verimliliğini arttırmak da mümkündür. Ancak bu tür bir yatırımın geri dönüşünü ölçmek, makinelere veya teknolojiye yapılan yatırımların geri dönüşünü ölçmek kadar basit değildir. Amacın davranış değişikliğini gerçekleştirmek olduğu bir süreçte etkinliğin ölçülebilmesi de, insanı içine alan her türlü ölçüm gibi zor görünen ama çözümsüz olmayan bir durumu ifade etmektedir. Bu çalışma, eğitimlerin bilgi ve tutum düzeyinde olumlu etkiye sahip olup olmadığını belirlemek üzere tasarlanmıştır. Çalışmadaki temel amaç da eğitimlerin söz konusu bilgi ve tutum düzeyindeki etkilerini değerlendirebilmektir. Bu çerçevede geliştirilen iki uygulamaya yer verilen bu çalışmanın ilk bölümünde eğitim kavramına ve işletmeler için taşıdığı öneme yer verilmiştir. İkinci bölümde ise eğitim sürecindeki adımlar ele alınmıştır. Eğitim değerlendirme sürecinin ele alındığı üçüncü bölümden sonra ise söz konusu uygulamalara yer verilmiştir. Uygulamalar bölümünde,

uygulamaların amacı, araştırma hipotezleri, veri toplama ve analiz yöntemleriyle, analiz sonrasındaki bulgu ve yorumlar yer almaktadır.



I. EĞİTİM KAVRAMI

1.1 Eğitimin Tanımı

Taylor'dan günümüze uzanan yönetim sürecinde işletmelerde yürütülen faaliyetler günün gereklerine paralel olarak çok yönlü bir değişim sürecinde yer almışlardır. İnsan Kaynaklarının temel fonksiyonlarından biri olan eğitim de bu değişim süreci içinde farklı nitelikler ve formlar kazanmıştır. Yönetim sürecinin ilk aşamalarında informal yollarla paylaşılan, hatta dikte edilme şeklinde olan eğitim fonksiyonu zamanla işlerin nasıl yapılacağıının anlatılmasından ziyade verimliliği arttıran, çalışanları motive etme görevini de üstlenen hatta çalışanların kuruma bağlılıklarında şekillendirici olan bir fonksiyona dönüşmüştür.¹

Apps tarafından 1998 yılında gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda insanoğlunun sahip olduğu bilgilerin yedi yılda iki katına çıktığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu bugünün şartlarında iyi donanımlı olarak işe başlayan bir çalışanın kurumu tarafından eğitimlerle ve gelişime yönelik diğer eylemlerle desteklenmediği ve kendisi gelişim konusunda bireysel olarak çaba göstermediği taktirde 6-7 senelik bir süre zarfında yetersiz bilgilerle donanımlı, başka bir deyişle bir günün nkoşulları açısından donanımsız bir çalışan haline gelebileceğini göstermektedir. İşletmeler bu noktada "eğitim" kavramıyla tanışmaktadırlar ancak öncelikle eğitimin ne olduğunun net bir şekilde belirlenmesi, eğitimin tanımlanması gerekmektedir.

Eğitimin ne olduğuna ilişkin farklı kaynaklarda farklı tanımlarla karşılaşılmasına rağmen bu tanımların çoğunluğunun "gelişim", "öğrenme" ve "organizasyonel amaçlar" gibi ortak kavramlar üzerine geliştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada, eğitim konusunda farklı kaynaklarda yer alan tanımlara yer verilerek ortak bir görüşe ulaşılmaya çalışılmıştır.

İngiltere İstihdam Birimi tarafından 1970'li yıllarda geliştirilen "Eğitim Terimleri Sözlüğü"nde yer alan tanıma göre "eğitim, bireyin görevini veya işini yeterli şekilde

¹ Oğuz C. Gel, "Bir "Bağlılık" Unsuru Olarak Eğitim ve Kişisel Gelişim", Human Resources Dergisi, Ocak 2003.

gerçekleştirebilmesi için gerekli olan, bireysel olarak sergilediği sistematik tutum/bilgi/beceri/davranış kalıplarının gelişimidir".²

Bu tanım, eğitimin önemli bileşenleri olarak "sistematik gelişim", "bireysellik" ve iş veya görev performansı/işin veya görevin gerçekleştirilmesi" kavramlarını ele almaktadır. Bu tanımın günümüz koşullarına uygunluğu konusunda bu bileşenler üzerinden bir değerlendirmede bulunulabilir.

"Sistematik gelişim" kavramının buradaki kullanımı, organizasyonların planlama ve kontrol fonksiyonlarıyla amaçladıkları süreci ortaya koyması açısından doğru ve yerinde bir kullanımdır. Bu nedenle tanımda yer alması eğitim fonksiyonun formal niteliği açısından gereklidir. "İş veya görev performansı/iş veya görevin gerçekleştirilmesi" kavramının ise buradaki kullanımı eğitim sonucunun değerlendirilmesinde kriter oluşturması nedeniyle doğrudur ancak "bireysel" kavramı günümüzdeki eğitim anlayışıyla çelişmektedir. İngiliz İstihdam Birimi'nin geliştirmiş olduğu bu tanım "Bireysel" kavramının takım ve takım olarak öğrenme kavramlarını dışarıda bırakması nedeniyle günümüz koşulları içinde yetersiz kalmaktadır.

Hinrichs(1976) eğitimi İngiliz İstihdam Birimi'nden farklı olarak şu şekilde tanımlamıştır:

*Eğitim, organizasyonel etkililiğe katkıda bulunmak amacıyla, organizasyon üyeleri arasında öğrenmeyi güçlendirmeye yönelik organizasyonel olarak yürütülen prosedürlerdir.*³

Her iki tanımda da ilk bakışta görülen ortak bir nokta bulunmamasına rağmen tutum/bilgi/beceri/davranışlarındaki gelişimin "öğrenme" süreci kapsamında yer alması ve "bireyin görevini veya işini yeterli şekilde yerine getirmesi"nin "organizasyonel etkililik" kavramıyla karşılanması, her iki tanımın da ortak paydalar üzerinde geliştirilmiş olduğunu göstermektedir.

² Peter Branley. *Evaluating The Training Effectiveness*, The McGraw Hill, 1990, s. 17.

³ Nurdan Çakırokkalı, "A Needs Assessment Study to Design An In-Service Training Program For a Research Institute Employees"(Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Eğitim Bilimleir, 2000), s.8.

1970'lerde geliştirilen tanımlardan 1990'larda geliştirilen tanımlara gelindiğinde "öğrenme", "gelişim" ve "organizasyonel etkililik" gibi ortak noktaların çok fazla değişmediği ancak günün koşullarına göre bazı yeni kavramlarla birlikte anıldığı görülmektedir. Ivancevich(1992) eğitimi, örgütsel hedeflere ulaşmada çalışanların davranışlarını değiştiren sistematik süreç olarak tanımlayarak Hinrichs'in 1976 yılında geliştirdiği tanımla ortak olarak "organizasyonel etkililik" kavramını kullanmıştır.⁴

1990'lı yıllarda Byards ve Rue tarafından geliştirilen bir diğer tanım da şu şekildedir:

"Eğitim, çalışan performansını arttırmak için gerekli olan beceriler, kavramlar, kurallar ve tutumların elde edilmesini içeren öğrenme sürecidir."

Eğitimin ne olduğuna ilişkin 1990'lı yıllarda önem kazanan "yetkinlik" kavramını içeren bir başka tanım da Noe tarafından geliştirilmiştir. Noe, eğitimi işle ilgili yetkinliklerin çalışanlarca öğrenilmesini kolaylaştırmada organizasyonlar tarafından planlanmış çaba olarak tanımlamaktadır.⁵

Tüm bu tanımlardan hareketle eğitimin, organizasyonel etkinliği gerçekleştirmek amacıyla, çalışanların bilgi/beceri/tutum/davranışlarını değiştirmeye yönelik sistematik gelişim süreci olduğu söylenebilir.

Eğitimin takım olarak öğrenme ve yetkinlik kavramlarıyla ilişkisi çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yer alan "Öğrenen Organizasyonlar ve Eğitim" ve "Yetkinlik Bazlı Eğitimler" başlıkları altında ele alınacaktır.

1.2 Eğitimin İşletmelerdeki Önemi

Rekabet koşullarının giderek zorlaştığı iş dünyası, organizasyonlar için sürekli gelişimi zorunlu kılmaktadır. Eğitimin tanımına ilişkin bölümde yer verilen Apps'ın araştırmasında da belirtildiği üzere bugünün koşullarında iyi donanımlı olarak işe

⁴ Nurdan Çakırokkalı, s.8.

⁵ Raymond Noe. *İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Gelişimi*, Çeviren, Canan Çetin, İstanbul Beta Yayınları, 1990, s. 4.

başlayan bir çalışan gelişim konusunda desteklenmediği ve çaba göstermediği sürece, “beş” sene gibi çok da uzun olmayan bir zaman zarfı içinde çalıştığı kurumun ihtiyaçlarını karşılamak konusunda yetersiz bir çalışan konumuna düşecektir. Bugün işe alınan yirmidört yaşındaki iyi bir üniversite mezunu ve alanında yetkin çalışmanız, otuz yaşına gelmeden işletmeniz için yetersiz bir elemana dönüşebilir. Varolan insangücünün etkinliğini arttırmak, rekabetin hakim olduğu bir piyasada sürekliliği ve etkinliği sağlamak, insangücüne yapılan yatırımlarla mümkündür ki insan gücüne yapılan yatırımlar arasında ilk sırayı eğitimler almaktadır.

Günümüz iş dünyası bir elektrik mühendisinden sadece eğitim almış olduğu alanda yetkin olmasını istemektedir. Söz konusu mühendis, yönetici konumuna yükseldiğinde iyi bir yönetici olmalı, çalışanlarına delegasyonda bulunmalı, onları motive etmeli, koçluk becerileri sergilemeli, bir çalışma grubu içerisinde iyi bir takım oyuncusu olmalı, etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Hiçbir üniversite eğitiminin bireye bu denli çok yönlü bir eğitim vermesi söz konusu değildir. Bunun yanı sıra her kurumun kendine özgü bir kültüre sahip olduğu düşünüldüğünde, çalışandan bu kültürün gereklerini yerine getirmesi istenmektedir. Çalışanlar, bunların bir kısmını informal yollardan öğrenmekle birlikte, büyük bir kısmını öğrenmeleri konusunda planlanmış eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar.

Craig, eğitim amaçlarını belirli başlıklar altında sınıflandırma yoluna giderek aşağıda görülen listeye ulaşmıştır:⁶

- Verimliliği arttırmak
- İş kalitesini iyileştirmek
- Çalışan memnuniyetini sağlamak
- Yeni becerilerin edinilmesini, bilgilerin anlaşılmasını ve tutumların geliştirilmesini sağlamak
- İşletmede yeni kullanılmaya başlanılan makine, araç, süreç ve yöntemlerin doğru olarak kullanılmasını sağlamak
- Kazaları, çalışan devir oranını, işe geç gelme oranını, devamsızlık oranını ve maliyetleri azaltmak
- Yeni veya değiştirilen politika ve uygulamaları hayata geçirmek

³ Çakırokkalı, s. 10.

- Çalışanları, işgücü yayılımı ve görev değişiklikleri gerekli olan performans standartlarını karşılayacak düzeye getirmek
- İşletmenin hayatta kalmasını ve büyümesini sağlamak

İşletmelerin temel amaçlarının sıralanmasına yönelik bir çalışmada da ortaya çıkacak sonuçlar yukarıda görülen listeye önemli ölçüde örtüşecektir. Temel amacın kârlılık, süreklilik veya paydaşların çıkarları olduğu düşünüldüğünde, eğitimin işletme amaçlarını gerçekleştirmede ne denli önemli olduğu görülebilmektedir. Eğitim fonksiyonu kârlılığın sağlanması için gerekli adımlara yönelik iyileştirmeler olarak da tanımlanabilen, çalışan memnuniyeti, sürekli gelişim gibi temel amaçları da ulaşılabilir kılmaktadır. İşletmeler eğitime ilişkin taleplerini özellikle etkililik, yenilikçilik ve çalışanların eğitim programından memnun ayrılması şeklinde tanımlamışlardır.⁷ Bu talepler Craig'in de öne sürmüştüğü niteliklerin genel başlıkları olarak düşünülebilir.

Eğitim, işletmelerin mevcut durumları ve ulaşmak istedikleri nokta olan vizyonları arasındaki mesafeyi kısaltan temel araçlardan biridir. Vizyonunun sabit bir nokta olmaması ve çevre koşullarının da sürekli değişim göstermesi eğitimlerin sürekliliğini gerektirmektedir.

Yönetim sürecinin gelişimiyle ortaya çıkan yeni uygulamaların organizasyonlarca hayata geçirilmesinde eğitimin önemi büyüktür. Toplam Kalite Yönetimi, takım çalışması, öğrenen organizasyonlar, e-business gibi yeni yönetim yaklaşımları veya uygulamalarının hayata geçmesi eğitimlerle paylaşılabilirliğiyle mümkündür. Eğitimin temel işlevleri sadece belirli bilgi, teknik ve yöntemlerin paylaşılması değildir. Eğitim, çalışanların yönetim süreçlerine ve kararlara katılımının sağlanmasında, çalışanların motive edilmesinde, takım ruhunun oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır.

İşletmelerde eğitimin önemi temel başlıklar altında sıralanabilir. Ancak bu çalışmada, günümüz koşullarında önem taşıyan entelektüel sermaye ve öğrenen organizasyonlar kavramlarıyla eğitim ilişkisinin daha detaylı ele alınması gerektiği düşünülmüş, eğitimin yıllardır sadece bir işletme fonksiyonu olarak değerlendirilmesi sonucunda arzu edilen etkinliğe ulaşamadığı, bu noktada entelektüel sermayeyi

⁷ Suat Soysal, Müjgan Uysal, "Eğitimlerde Günlük Yaşama Örneklerinin ve Sözlü İletişimin Önemi", Eğitimciler Zirvesi'ne sunulan bildiri, İstanbul, Haziran 1999, s.1.

yaratmada ve geliştirmede, öğrenen bir organizasyon olma yolunda önemli bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiği düşüncesinden hareketle bu iki kavramla ilişkisi iki ayrı başlık olarak ele alınmıştır.

1.3. Günümüz İşletmelerinde Eğitim

Yönetim bilimine ilişkin yeni yaklaşımların ortaya çıkması soncunda yönetim fonksiyonlarının amaçlarından başlayarak uygulanmalarına kadar önemli bir takım değişiklikler olagelmektedir. Değişen çevre koşullarının etkisinin en yoğun hissedildiği alanların başında İnsan Kaynakları gelmektedir. Süreç odaklılıktan insan odaklılığa yönelen yaklaşımlar eğitim fonksiyonunu da önemli oranda farklılaştırmışlardır. Bu farklılaşmanın önemini göstermek amacıyla, bu bölümde “Eğitim ve Öğrenen Organizasyonlar “ve Eğitim ve Entellektüel Sermaye” konuları ele alınmaktadır.

1.3.1 Eğitim ve Öğrenen Organizasyonlar

21. yy. işletmelerin belirsizliklerle ve değişimle mücadelede başarılı oldukları müddetçe ayakta kalabilecekleri bir dönem olarak adlandırılabilir. Belirsizlik ve değişim yönetimi ise yeni durumları anlayabilme ve onlara ayak uydurabilmeyle mümkün olabilir. Organizasyonlar değişimin ötesine geçebilmek için çevresiyle sürekli etkileşim kuran ve çevresinden sistematik olarak bilgi toplayan, bunları değerlendirerek kendi faaliyetlerine yön veren, geleceği garanti altına alan, varlıklarını ve rekabet avantajlarını sürdüreceğ organizasyonlar olacaklardır. Bu da organizasyonların birer öğrenen organizasyon olmalarına bağlıdır.⁸

Öğrenen organizasyonlar konusunda guru olarak nitelendirilebilecek Peter Senge, öğrenen organizasyonları, “kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri organizasyonlar” olarak tanımlamaktadır.⁹

⁸ Selim Yazıcı, *Öğrenen Organizasyonlar*, İstanbul: Alfa Yayınevi, Ocak 2001, s. 2

⁹ Peter Senge. *The Fifth Discipline*. New York. Doubleday. 1990, s. 11.

Ikujiro Nonaka ise öğrenen organizasyonları, “bilgi yaratan şirket” olarak tanımlamaktadır.¹⁰ Bir işletmenin bilgi yaratması, çalışanlarının bilgi yaratmasıyla mümkündür. Bu da çalışanların belirli alanlarda uzmanlaşmalarını, yetkinliklerini geliştirmelerini, bilgi, beceri ve görüş sahibi olmalarını gerektirmektedir. İşletmelerde eğitimlerin gerçekleştirilme amacı da bunları sağlayabilmektir.

Öğrenen organizasyon disiplinleri ve eğitim arasında bağlantı kurulması, eğitim ve öğrenen organizasyonlar arasındaki ilişkinin daha net anlaşılabilmesini sağlayacaktır.

Öğrenen organizasyonların ilk disiplini kişisel yetkinliktir. Kişisel ustalık, Peter Senge’ nin de belirttiği gibi öğrenen bir organizasyon oluşturmada temel disiplinlerden biridir. Kişisel ustalık bireysel öğrenme üzerinde uygulanır ve Senge bir organizasyonun bireyleri öğrenmeye başlayıncaya kadar o organizasyonun öğrenemeyeceğini dile getirir. Kişisel ustalığın iki bileşeni söz konusudur. Bunlardan ilki kişinin ne elde etmeye çalıştığını(hedefini) tanımlamasıdır. İkincisi ise kişinin hedefine ne kadar yakın olduğunu ölçebilmesidir.¹¹ Bir çalışanın bunları gerçekleştirebilmesi, bu konudaki yetkinliğinin geliştirilmesiyle mümkündür. Bu konudaki gelişim koçluk, mentoring ve sınıf içi eğitimler gibi farklı eğitim formatları aracılığıyla yürütülmektedir. Teknik eğitimlerin dışında yer alan eğitimler, çalışanların özellikle bu alanda gelişim kaydetmesi amacını taşımaktadırlar.

Senge’nin öğrenen organizasyonlar için belirtmiş olduğu beş disiplinden ikincisi zihinsel modellerdir. Zihinsel modellerle ilgili çalışmaların çoğunluğu Chris Argyris ve Harvard Üniversitesi’ndeki meslektaşları tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir zihinsel model bireyin dünyaya bakış şeklidir. Zihnin bilişsel süreçleri için bir çerçeve oluşturur. Başka bir deyişle, nasıl düşündüğümüzü ve hareket ettiğimizi belirler. Basit bir zihinsel model örneğine Beşinci Disiplin kitabında yer verilmiştir. Bu alıştırma, konferans katılımcılarına çiftler halinde bilek güreşi yapıyormuşçasına bir pozisyon almaları ve zemine en çok el dokunduran çiftin kazanan olacağı söylenir. Tüm çiftler klasik bilek güreşindeki gibi karşı tarafın elini zemine yatırmaya yönelik güç uygularlar. Argyris tüm katılımcıların kafasındaki zihinsel modelin onları kendisinin asıl söylemiş olduğu

¹⁰ Ikujiro Nonaka, *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York. Oxford University Pres. 1995, s 3.

¹¹ Senge, s.11.

hareketi yapmalarından uzak kıldığını söylemiştir. Amaç sadece ellerin çok kez zemine dokunmasıdır. Taraflar birbirlerine karşı güç uygulamaksızın aynı doğrultuda hareket etselerdi bunu gerçekleştirebilirlerdi fakat sahip oldukları zihinsel modeller bunu yapmalarını engellemiştir. Argyris zihinsel modellerin büyük kısmının hatalı olduğunu belirtir. Herbirimizin kendi davranışlarımızı ve diğerlerinin davranışlarını anlamada bazı kural gruplarından oluşan “eylem teorileri” ne sahip olduğumuzu dile getirir. Ne var ki kişiler genellikle belirtilen eylem teorilerini izlemezler. Gerçekte hareketlerinde etkili olan yol “kullanımdaki teori” olarak adlandırılabilir.

Organizasyonlar çalışanların istenilen davranışları sergilemeleri için davranış değişikliğine aracı olacak bilgilerin eğitimlerle aktarılmasını sağlamaktadırlar. Buradaki bilginin alınmasından davranışa dönüştürülmesine kadar uzanan süreç bir zihinsel model değişimi olarak adlandırılabilir. Senge'nin vermiş olduğu örnekte çift oldukları bireyle bilek güreşine tutuşan bireyler, yaşadıkları bu örnekle her zaman rekabet halinde olmamaları, amaca ulaşmak için birlikte hareket etmeleri gerektiği sonucuna ulaşarak arzu edilen zihinsel değişimi gerçekleştirmiş, bunu çalışmalarına yansıtarak da arzu edilen davranış değişikliğini sağlamışlardır. Senge'nin vermiş olduğu konferans, çalışanlara yönelik bir eğitimidir ve eğitimin zihinsel modellerin değişimindeki rolünü gözler önüne sermektedir.

Öğrenen Organizasyonların ikinci disiplini olan “paylaşılan vizyon”, tüm organizasyon üyelerinin aynı vizyon altında birleşmesi ve “ne yapmak istiyoruz” sorusuna cevap vermeleriyle ortaya çıkmaktadır. Bu da her şeyden önce çalışanların takım oyuncusu olmalarını gerektirmektedir. Takım oyuncusu olan bireylerin kendi kişisel vizyonlarını da üretebilmeleri ve organizasyonun vizyonuna bu şekilde katkıda bulunabilmeleri gerekmektedir. Bu da, takım oynaculuğunun yanında belirli alanlarda yetkinliği, inisiyatif sahibi olmayı bir anlamda kişisel anlamda usta olmayı da beraberinde getirmektedir.

Ortalama bir çalışanın çalıştığı organizasyona adapte olması, kültürünü tanıması, organizasyonda bir takım oyuncusu olması ve kendi kişisel vizyonunu yaratarak, organizasyondaki paylaşılan vizyon sürecine katılması, bu çalışanın söz konusu alanlarda yönlendirilmesi ve kişisel gelişim kaydetmesiyle mümkündür. Bu da bu amaçlar doğrultusunda belirli bilgi, beceri ve tutumların çalışanlarla paylaşılmasını

gerektirir. Buradaki paylaşım süreci, çalışana motomot bir bilgi ve beceri aktarımından ziyade kendi vizyonunu yaratacak ve paylaşılan vizyon sürecine katılımını sağlayacak nitelikte olmalıdır ki, bu da gerçekleştirilen eğitimlerin etkinliği anlamına gelmektedir.

Üçüncü disiplin olan “takım halinde öğrenme” kavramı, “Eğitimin Tanımı” başlıklı bölümde ele alınan İngiliz İstihdam Birimi’nin tanımının günümüzde niçin yetersiz kaldığına ilişkin açıklamayla birbirini tamamlamaktadır. Söz konusu tanım, takım halinde öğrenme kavramını dışladığı için yetersiz kalmıştır. Takım halinde öğrenmenin önem kazanmasının nedeni, organizasyonlarda karşılaşılan problemlerin tek tek çalışanların çözümleyebilecekleri boyutların ötesinde olmasıdır. Yazıcı kitabında, bu sorunların çözümünün ancak bilgili insanlardan oluşan grupların ortak zekasıyla çözülebileceğini belirtmiştir.¹² Bilgili insanlar ifadesi çalışmanın ilk bölümünde yer verilen Apps’ın açıklamasını hatırlatmaktadır. Bugün, bilgili olarak işe başlayan çalışanın beş yıl sonra da bilgili olması için eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Dördüncü disiplini oluşturan “sistem düşüncesi”nden kastedilen, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğudur. Birbirinden ayrı ve bağımsız gibi görünen olayları bir bütün olarak ele almak, aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini göstermek varolan bilgileri daha açık bir şekilde görebilme olanağını tanımaktadır. Bu da söz konusu durumların en kolay biçimde nasıl değiştirilebileceğinin kavranmasına yardımcı olur.¹³ Organizasyonların, temelinde de çalışanların bu tür ilişkileri tespit edebilmesi, bir anlamda resmin bütüne bakabilmeleri, bu konuda beceri sahibi olmalarına, olayları ve durumları analiz etme ve parçaları bir araya getirme konularında yetkin olmalarına bağlıdır. Bu konularda yetkin bir çalışanın en azından organizasyonu tanınması belirli formal eğitim yöntemlerine başvurulmasını gerektirir. Oryantasyon eğitimleri bunun bir parçasıdır. Ancak organizasyonlarda genellikle karşılaşılan durum daha da fazlasına ihtiyaç duyulması şeklindedir.

Eğitimin temelde öğrenme sürecini gerçekleştirmek konusunda bir araç olduğu düşünülürken, entellektüel sermaye yaratmakta olduğu gibi öğrenen organizasyon olma yolunda da eğitimin bir araç olduğu söylenebilir. Öğrenen organizasyon olmanın gerekliliği, bu bölümün başında da ele alındığı gibi değişimin ve belirsizliğin hakim

¹² Yazıcı, s. 163.

¹³ Senge s.15.

olduğu koşullarla m¼cadele edebilmektir. Eğitimin, ¼ğrenen organizasyon olma s¼recinde oynadığı rol, organizasyonlar i¼in taşıdığı ¼nemin temelini oluşturmaktadır.

Eğitim alan ¼ok sayıda kurum olmasına rağmen, ¼ğrenen organizasyon olarak nitelendirilebilecek az sayıda kurum olması, ¼nemli oranda eğitimin sadece bir insan kaynakları fonksiyonu olarak değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. ¼ğrenen organizasyonlardaki gelişme nicelikten ziyade niteliksel bir gelişmeye işaret etmektedir. Bu da eğitimlerin yaygınlaştırılması, s¼rekli kılınması ve her Şeyden ¼nce etkinliğinin sağlanmasıyla m¼mk¼n olabilir. Bunun nasıl ger¼ekleřtirileceđi ve ger¼ekleřtirilen eğitimlerin ne ¼l¼de bu ¼er¼evede yeralıp almadığının ¼l¼mlenmesine ilişkin veriler bundan sonraki b¼l¼mlerde ele alınacaktır.

1.3.2 Entellekt¼el Sermayenin Geliştirilmesinde Eğitim Fonksiyonun ¼nemi

İşletmelerin değişen ihtiya¼larıyla birlikte ortaya atılan “entellekt¼el sermaye” kavramı, organizasyonları eğitimi sadece belirli bilgi ve tekniklerin aktarıldığı s¼re¼ olarak değerlendirdikleri ¼er¼evenin dışına ¼ıkmaya zorlamaktadır. Bu ilişkiyi anlayabilmek konusunda ¼ncelikle entellekt¼el sermaye kavramının ne olduğunun a¼ık bir Şekilde ifade edilmesi gerekir.

“Duyumsanmayan” ve “g¼r¼nmeyen” varlıklar olarak da nitelendirilen entellekt¼el sermaye kavramı, ilk kez 1969 yılında John Kenneth Galheith tarafından kullanılmıştır ancak 1990’lı yıllarda Thomas Stewart’ın “Brainpower(Beying¼c¼)” kitabında ele alınıncaya kadar ¼ok fazla tanınmamıřtır¹⁴ Stewart, daha sonra kaleme aldığı eserlerinde entellekt¼el sermayenin genel olarak “kullanışlı bilgi” olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.¹⁵ Stewart, bu tanımın organizasyonun teknolojilerini, patentlerini, iş g¼renlerin becerilerini ve m¼řteriler, tedarik¼iler ve taraflar hakkındaki bilgileri i¼erdiđini dile getirmiştir.

¹⁴ G¼¼l¼n B¼y¼k¼zkan, “Entellekt¼el Sermaye Y¼netimi”. Erişim: [www.kalder.org.tr/preview_content.asp\(3](http://www.kalder.org.tr/preview_content.asp(3) Kasım 2002)

¹⁵ Thomas Stewart. “Your Company’s Most Valuable Asset: Intellectual Capital” Fortune No: 7 Ss 28-33.1994.

Entellektüel sermayeyi bu şekilde tanımlayan Stewart bu kavramın üç başlık altında ele alınması gerektiğini belirtmiştir.¹⁶

- İnsan Sermayesi: Başarıda sürekliliğin sağlanması, kurumun bilgi, deneyim ve becerilerinin artırılmasına, bir başka deyişle çalışanların kişisel gelişimlerine yapılacak olan yatırımın ön planda tutulmasına bağlıdır.
- Yapısal Sermaye: Kurumun ürettiği bilginin tescil edilmesi, herkes tarafından bilinmesidir. Bu şekilde uzmanlık, bilgi ve deneyim kuruma ait olur ve ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir.
- Müşteri Sermayesi: Kurumun ilişkide olduğu kişi, kurum ve kuruluşların tatmini ve bağlılıklarıdır.

Bu çalışma açısından önem taşıyan başlık "İnsan Sermayesi" başlığıdır ve eğitim-entellektüel sermaye ilişkisi bu ekseninde ele alınacaktır.

Bir başka kaynakta "insan sermayesi", çalışanların sahip olduğu bilgi, beceri ve tutum olarak tanımlanmaktadır.¹⁷ Bu tanım "Eğitimin Tanımı" başlığı altında ele alınan eğitim tanımıyla paralellik sergilemektedir. Buradan insan sermayesinin geliştirilmesinde eğitimin temel araç olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Entellektüel sermayenin diğer iki bileşeni olan yapısal sermaye ve müşteri sermayesindeki gelişimin de insan sermayesine bağlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitimin entellektüel sermayenin gelişimindeki temel araç olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Gelecekte bilançolarda entellektüel sermayenin de bir varlık kalemi olarak yeracağı yönündeki düşünce, eğitim sonuçlarının rakamsal terimlerle ölçülmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir.¹⁸

Eğitimler, insan kaynağı sermayesini yaratmakla kalmayıp, bu sermayenin yapısal sermayeye dönüşümünü de sağlamaktadırlar. Bu da, gerçekleştirilen eğitimlerin etkililiğini mecburi kılmaktadır. Entellektüel sermayenin geliştirilmesi konusunda,

¹⁶ Stewart, s. 30.

¹⁷ Cihan Alpay, "Entellektüel Sermaye". Erişim: www.sitetky.com/frameset/iky. (3 Kasım 2002)

¹⁸ "Entellektüel Sermaye". Erişim: www.activefinans.com/actveline/sayi5/kocsistemim (3 Kasım 2002)

çalışanların eğitimine ve gelişimine olanak sağlayan bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda öğrenmeye yatırım yapılmalıdır.

Bu bölümde eğitimin organizasyonlar için taşıdığı önem, rekabet ve sürekli gelişim için entellektüel sermayenin oluşturulması ve geliştirilmesi açısından ele alınarak eğitim fonksiyonunun organizasyonlar için taşıdığı önem bir kez daha yinelenmiştir.

1.4 Eğitimlerin Etkililiğini Sağlayan Faktörler

Eğitimlerin etkinliğini belirleyen üç temel faktör işletmedeki çalışanların bireysel özellikleri, işletmenin organizasyonel özellikleri ve eğitim programına ilişkin özelliklerdir. Bu bölümde sadece bu özelliklerin neler olduğuna yer verilecek, bu konularda yapılması gerekenler ise eğitimlerin etkililiğinin sağlanması için yapılması gerekenlerin ele alınacağı bölümde verilecektir.

1.4.1 Bireysel Faktörler

Bruner, öğrenmenin davranışın kontrolü, değişimi ve şekillendirmesinden çok yetkinlik geliştirmeye dayalı bir süreç olduğunu belirtiyor. Bu doğrultudaki anlayış, kaynağını 1960'lı yıllarda geliştirilen Hümanistik Psikolojiden almaktadır. Hümanistik Psikolojinin temel ilkeleri öğrenme ve birey arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Eğitim fonksiyonunun "öğrenme" üzerine kurulu bir fonksiyon olduğu gerçeğinden hareketle, eğitimlerin etkinliğinin sağlanması konusunda birey faktörü çerçevesinde ele alınan hümanistik psikoloji ilkeleri şunlardır:¹⁹

- **Kişisel Katılım:** Bireyin öğrenme sürecine duyguları ve bilişsel yönleriyle dahil olmasını temsil eden hümanistik psikoloji ilkesidir. İşletmelerde gerçekleştirilen eğitimlerin etkinliğinin, bireyin istekli olduğu ve eğitime aktif olarak katılım sergilediği müddetçe mümkün olması, bu ilkeyle birebir örtüşmektedir. Bu konuda Koç Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Zeynep Aycan tarafından gerçekleştirilen "Hizmetiçi Eğitimlerin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada çalışanlara eğitime ilişkin beklentileri, duyguları ve eğitime katılım konusunda istekli olup olmadıkları sorulmuş, sorularak öğrenmeye

¹⁹ Malcolm S. Knowles, *Adult Learner*, Houston: Gulf Publishing Co. 1998, s 14.

karşı istek düzeylerinin eğitimin iş sonuçlarına yansımada etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmada sorulan sorular bireysel faktörlerin neler olduğu açınsan fikir vericidir(Ek 1).²⁰ Bu çalışma sonucunda bireysel faktörlerin eğitimlerin etkinliği üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur.

- **İnisiyatif Kullanabilme :** Öğrenme sürecinde her ne kadar uyaran dışarıdan geliyorsa da, araştırma, keşfetme ve sonuca ulaşma duygusu içten gelmektedir. Birinci ilkede ele alınan öğrenmeye, dolaylı olarak eğitime katılmaya yönelik istek, burada da ele alınmaktadır. Eğitim sonrasında gerçekleştirilen sonestlerde çalışanların eğitimde paylaşılan bilgileri teorik anlamda tamamen veya büyük oranda özümlediği sonucuna ulaşılabilir. Ancak aynı çalışan bu bilgileri tutuma dönüştürme konusunda aynı ölçüde başarılı olmayabilir. Bu sonuçta örgüt kültürü, yöneticilerin ve iş arkadaşlarının yaklaşımları önemli olmakla birlikte kişinin inisiyatif kullanabilmesi de son derece önemlidir. Aynı örgüt kültüründe ve aynı insanlarla çalışan bireylerin inisiyatif kullanabilme konusundaki farklılıkları, eğitimde öğrenilenleri tutuma dönüştürebilmeleri konusunda farklılıklar sergilemelerine neden olabilmektedir. Bu da, eğitimlerin etkinliğinin sağlanabilmesi konusunda çalışanların inisiyatif kullanabilme becerilerine bağlıdır.
- **Yayıma Özelliği :** Teknik eğitimler dışında yer alan eğitimlerde çalışanların eğitim sonucunda önemli davranış değişikliklerini sergileyebilmeleri, belirli alanlardaki yetkinliklerini geliştirebilmeleri, hatta bazı çalışanların mevcut durumda sahip olmadıkları bazı alanlarda yetkinlik kazanmaları istenebilmektedir. Gerçekleştirilen bazı eğitimlerde çalışanlardan belirli durumlara ilişkin rol oynamalara katılmaları istenir. Ancak asıl amaç çalışma ortamına döndüklerinde sadece oyundakine benzer vakalarda değil, karşılaştıkları tüm durumlarda bu becerileri sergilemeleridir. İletişim eğitimleri çalışanlara iletişimde karşılaşılan engellerin neler olduğunu, iletişim başlığı altında ele alınabilecek bazı süreçleri ve kullanabilecekleri bazı teknikleri öğretirler. Çalışandan organizasyon içindeki iletişim problemlerini alt seviyelere çekmesi beklendiği kadar iletişim konusunda daha atılgan olması da beklenmektedir. Bu şekildeki bir tanımlama bilginin, tutuma, davranışa

²⁰ Zeynep Aycan, "Hizmetiçi Eğitimlerin Etkililiğinin Ölçümlenmesi", isimli araştırma notları.

hatta kişiliğe kadar uzanması anlamına gelmektedir. Öğrenmeyi tanımlarken sadece bilgi düzeyi değişikliğiyle yetinilmez, bilgi/tutum/davranış değişikliğine de değinilmektedir, bu da öğrenmenin yayılmacı(pervasiveness) özelliğe olmasını gerektirir. Çalışanlar, eğitim sonrasında öğrenme sürecini “yayılmacı” kılmalıdır.

- **Bireyin Değerlendirmede Bulunması :** Birey, gerçekleştirilecek olan eğitimin kişisel ve profesyonel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını, ihtiyaç duyduğu bilgileri içerip içermediğini bilmelidir. Aycan'ın Ek 1'de görülen çalışmasında, bireye eğitimin gerekli olup olmadığına ilişkin sorulara da yer verilmiştir. Çalışan, gerçekleştirilecek olan eğitimin kendi ihtiyaçları dışında geliştirildiğini düşünüyorsa, eğitimin etkinliği ilk aşamalarda tehlikeye atılmış demektir. Bu durumda, eğitim öncesinde gerçekleştirilecek olan eğitim ihtiyaç analizi büyük önem taşımaktadır. Bu konu “Eğitim Fonksiyonundaki Adımlar” başlıklı ikinci bölümde detaylı olarak ele alınacaktır.
- **Öğrenmenin Temeli Anlamdır :** Öğrenmede temel olan, öğrenmenin birey için ne anlam taşıdığıdır. Eğitimler, çalışanların sıkılmalarını önlemek ve ilgilerini sürekli kılmak için temel konu etrafında geliştirilen bir dizi aktiviteden oluşmaktadırlar. Bu aktiviteler, çalışanın eğitime katılımını sağlamak, ilgisini sürekli tutmak ve eğitimi takip edilebilir kılma amacını taşırlar. Çalışandan beklenen ise eğitimin vermeye çalıştığı temel bilgi ve becerileri alması ve uygulamaya geçirmesidir. Burada öğrenmenin anlamını, eğitimin vermeye çalıştığı temel bilgi ve beceri alanları oluşturmaktadır.

Eğitimlerin etkinliğinde bireye yönelik çalışmalarda yetişkin öğrenimi olarak tanımlanan “androgiji” büyük önem taşımaktadır. Çalışanların eğitimlerde yer verilen bilgileri öğrenmesi, bu eğitimlerin yetişkin öğreniminin temelleri üzerinde geliştirilmesiyle mümkündür.²¹ Bu konuda yapılabilecek temel çalışmalardan biri, çalışanların öğrenme tarzlarını tespit etmeye yönelik “Öğrenme Envanterleri” uygulamasıdır.²²

²¹ Maxine Dalton, *Learning Tactics Inventory*, Jossey-Bass, San Francisco: 1999, s. 3.

²² David A. Kolb, *Experience Based Learning Systems*, Hay/McBeer, 1999, s. 2.

Burada tanımlanan unsurlar ve literatürde geçen diğer unsurlar birlikte ele alındığında, eğitimlerin etkinliği konusundaki bireye ilişkin faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- Bireyin eğitime yönelik isteği
- Bireyin kariyer planlaması
- Bireyin bilgi ve beceri düzeyi
- Bireyin öğrenme tarzı
- Bireyin inisiyatif kullanabilmesi
- Bireyin işi konusundaki tatmin düzeyi
- Bireyin eğitim ihtiyaçları

Eğitim sonrasında hedeflenen davranış değişikliklerini ortaya konulması, belirtilen tüm bu faktörlerin etkileşimine bağlıdır. Bu faktörlerin süreçte etkin biçimde yer alması konusunda neler yapılabileceği belirtilen “Eğitim Fonksiyonundaki Adımlar” bölümünde ele alınacaktır.

1.4.2 Eğitimlerin Etkinliğinin Sağlanmasında Organizasyonel Faktörler

Eğitimlerinin etkinliğinde rol oynayan organizasyonel faktörler, organizasyonel bileşenlerden oluşmaktadırlar. Çalışmanın bu kısmında bu faktörlerin neler olduğu ele alınırken bu konuda neler yapılabileceği ise ikinci bölümde yer alan “Organizasyonel Ortamın Hazırlanması” başlığı altında incelenecektir.

Eğitimlerin geliştirilmesindeki temel neden çalışanın performansını geliştirmesini sağlamaktır. Kişisel gelişim eğitimleri doğrudan böyle bir görev üstlenmemekle birlikte çalışanın tatmininin artmasına bağlı performans artışını da amaçlamaktadırlar. Ancak ihtiyaçlar, eğitimlerin gerçekleştirilmesinin tek nedeni değildir. Bu noktada organizasyonel amaçlar da önemli rol oynamaktadırlar. Pazarlama stratejisi olarak pazarın kaymağını yemeyi(skimming) seçen bir işletme bütün pazarlama faaliyetlerini bu noktaya yöneltecektir. Bu amacı eğitim kararlarını da etkileyecektir. Bu işletmede uzun vadeli etkinliğe yönelik eğitimler yerine özellikle satış eğitimleri ön plana çıkacaktır. Bazı birimlerini kapatmayı veya bazı fonksiyonlar konusunda dış kaynak kullanımı(outsorce) uygulamayı planlayan bir işletme bu konuda eğitimler

gerçekleştirmeyecektir veya yurtdışında şirket evlilikleri yapmayı planlayan bir işletme çalışanların farklı kültürlere adaptasyonu konusundaki eğitimlere yönelecektir. Burada önemli olan organizasyonel amaçların net ve doğru olarak belirlenmesidir.

Eğitimlerin etkinliği konusunda rol oynayan organizasyonel faktörler Aycan'ın çalışmasında maddeler halinde şu şekilde sıralanmıştır:²³

- Kaynak yeterliliği
- Kurumun desteği
- Çalışma arkadaşlarının desteği
- Amirin desteği

1.4.3 Eğitimlerin Etkinliğinin Sağlanmasında Eğitim Programıyla İlgili Faktörler

Bireysel ve organizasyonel faktörler konusunda belirtildiği gibi burada da eğitimlerin etkinliğinin sağlanması konusunda, eğitim programlarının içeriğinden ziyade, eğitimlerin etkinliği konusunda etkili olan eğitim programıyla ilgili faktörlerin neler olduğu belirtilmektedir. Eğitim programıyla ilgili faktörler denildiğinde akla ilk gelen unsurlar eğitim programının türü, gerçekleştirildiği yer, süresi ve eğitmenle ilgili bilgiler olmaktadır.

Eğitimlerin tasarlanmasında, bir önceki bölümde ele alınan androgoji ilkelerine sadık kalınması gerekir. Eğitimde kullanılan materyallerin, eğitim seans sürelerinin bu ilkeler doğrultusunda geliştirilmesi eğitimin amacına ulaşmasında etkili rol oynamaktadır.

Eğitim programının katılımcıların bilgi düzeyleri ve geçmişteki deneyimleri göz önünde bulundurularak hazırlanması, eğitime katılımın sağlanmasındaki temel unsurlar arasında yer alır. Bu konuda şu soruların cevaplanması gerekmektedir:

- İçerik katılımcının ihtiyaçlarına ne ölçüde uyuyor?
- Eğitim yöntemleri ve amaçları katılımcının ihtiyaçlarına ne derece uygun?
- Katılımcılar eğitim tasarımını ne ölçüde sevdiler?

²³ Aycan., s. 4.

- Eğitim programının uzunluğu eğitimin amaçlarına ne derece uygun?
- Eğitimde bir seanstan diğerine geçişler ne ölçüde doğru olarak gerçekleştiriliyor?

Eğitimlerin etkililiği konusundaki faktörlerin neler olduğunun ele alınmasıyla son bulan bu bölümde eğitim kavramının ne olduğuna ilişkin farklı kaynaklardan tanımlara yer verilmiş, eğitimin işletmeler için ne anlama geldiği, önemi ve bu önem kapsamında “Eğitim ve Öğrenen Organizasyonlar” ve “Eğitim ve Entellektüel Sermaye” kavramları ele alınmıştır.

Eğitim fonksiyonuna genel bir bakış olarak değerlendirilebilecek bu bölümden sonra eğitim fonksiyonunun adımlarına ve bu adımlar çerçevesinde eğitimlerin etkililiği için neler yapılabileceğine değinilecektir.



II. EĞİTİM FONKSİYONUNDAKİ ADIMLAR

Eğitim programları organizasyonlardaki formal öğrenme araçları olmaları nedeniyle, belirli sistematik ve plan dahilinde geliştirilmektedirler. Bu konuda literatürde farklı şemalar çizilmesine rağmen genel adımlar şu şekilde özetlenebilir:



Şekil 2.1 : Etkili Eğitim Geliştirmede 5 Adım

Kaynak : Çakırokkalı, s. 2.

Şekil 2.1’de eğitim sürecinde yer alan adımlar görülmektedir. “Eğitim İhtiyaç Analizi” ile başlayan süreç, “Amaçların Belirlenmesi” ve “Eğitimin Tasarımı” ile devam etmektedir. Bu adımların sonrasında ise “Eğitimin Gerçekleştirilmesi” ve nihai adım olan “Eğitimin Değerlendirilmesi” yer almaktadır.

Goldstein tarafından geliştirilen modelin aşağıda görülen şematize şekli, bu adımlarının tamamının birlikte görülebilmesini sağlamaktadır.²⁴

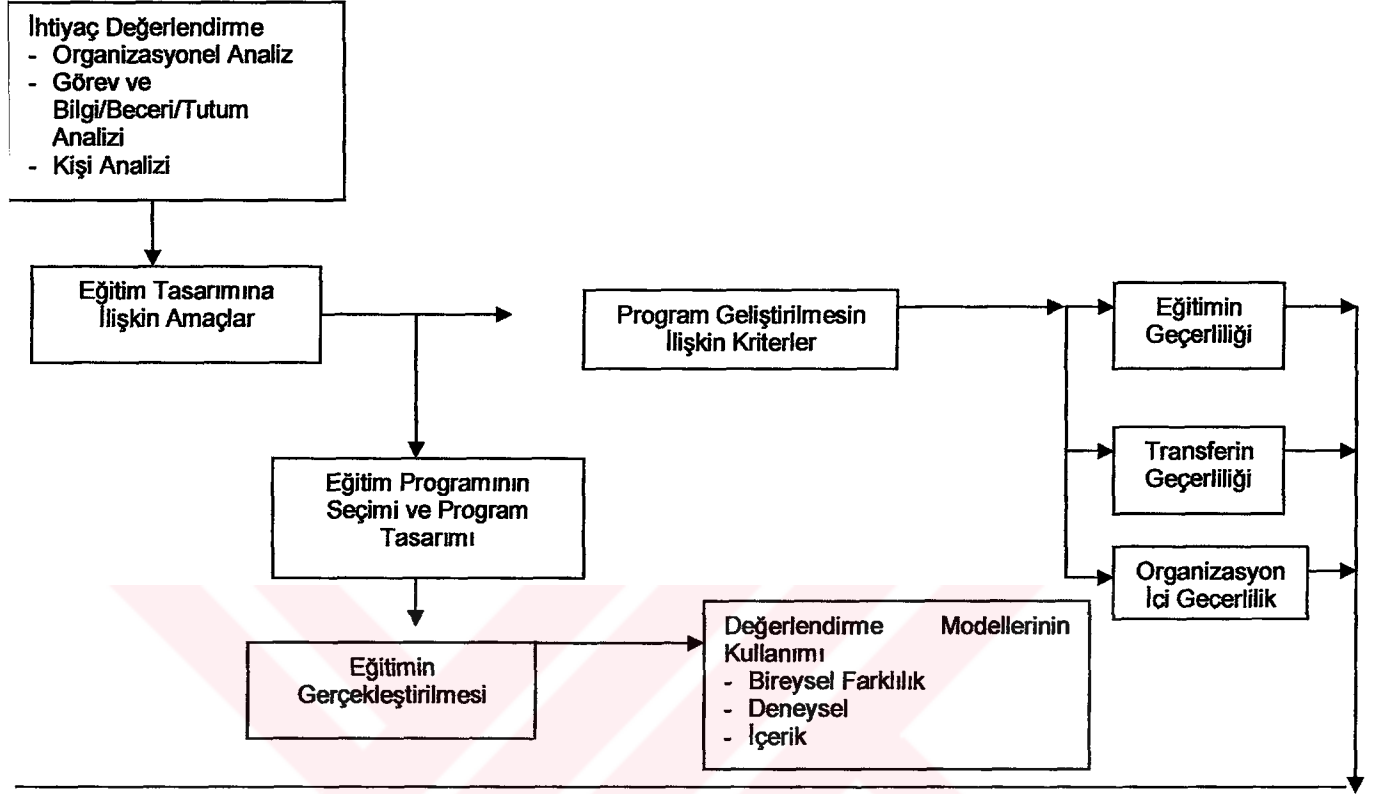
²⁴ Irwin L. Goldstein, Training in Organisations, California: Brooks Publishing Co., 1993, s. 17.

İhtiyaç Analizi

Eğitim ve Geliştirme

Değerlendirme

Eğitimin Amacı

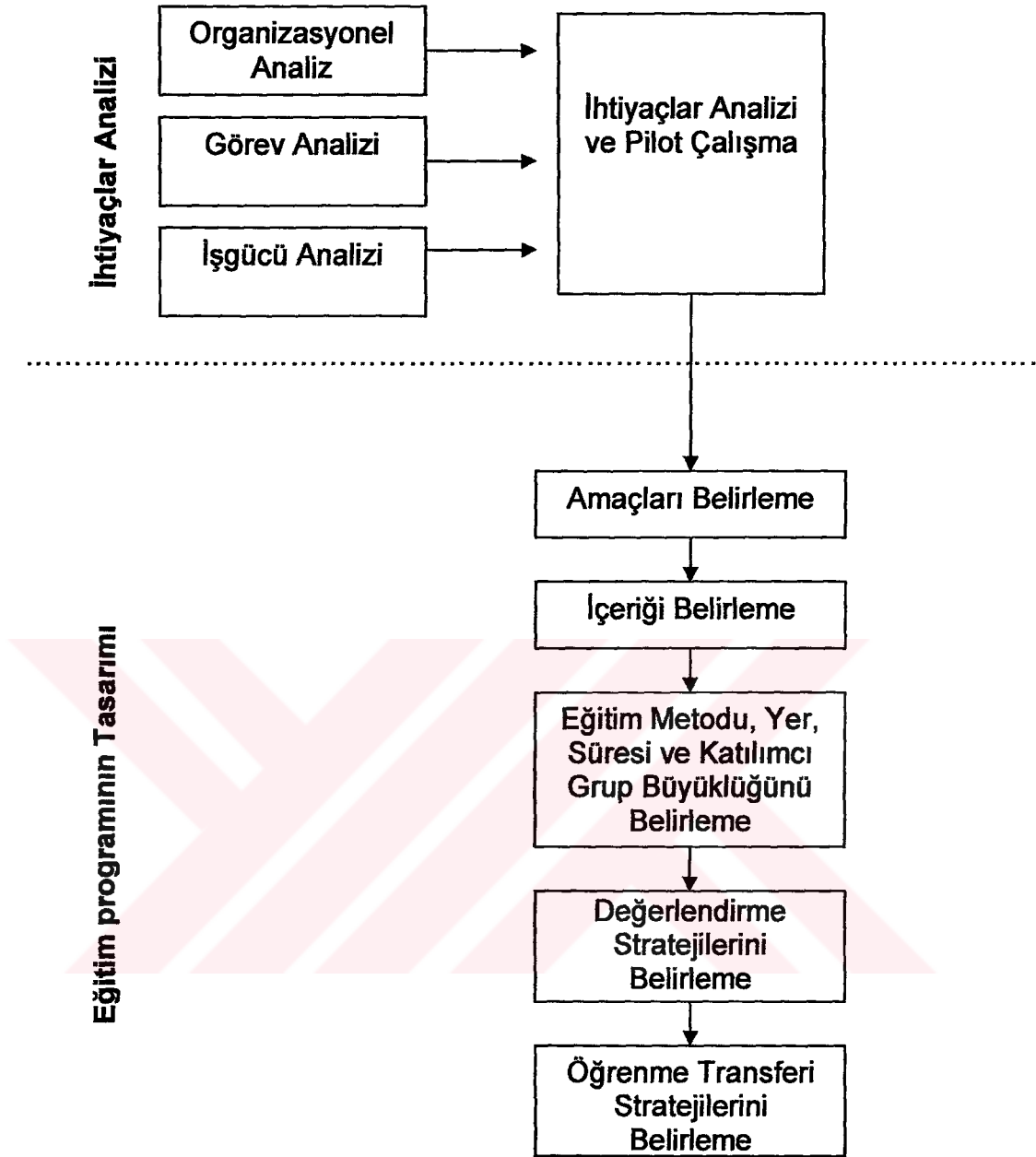


Şekil 2.2: Eğitim Sürecindeki Adımlar

Kaynak :Goldstein, s.17.

Şekil 2.2'de eğitim sürecindeki adımlar ve alt başlıkları görülmektedir. Burada adımlar esnasındaki bir takım önemli kriterlere de yer verilmiştir. Şeklin sağ kısmında görülen kutucuklar programın geliştirilmesine ilişkin kriterleri göstermektedirler.

Çakırokkalı'nın tezinde ise aynı amaca yönelik adımların benzer şekilde ancak alt bileşenleriyle birlikte sıralandığı görülmektedir:



Şekil 2.3 : Eğitim Tasarımı

Kaynak : Çakırokkalı, s.5.

Şekil 2.3'te görülen süreçte ihtiyaç analizi aşamasının alt başlıkları da görülebilmektedir. Eğitim ihtiyaç analizini takip eden adımlar ise diğer kaynaklarda verilen adımlarla örtüşmektedir.

Bu çalışma, Goldstein tarafından geliştirilen modelle büyük ölçüde paralellikler taşımaktadır. Buradan çıkarılan ve bu çalışmanın başlıklarını oluşturan bu genel başlıklar şunlardır:

- Eğitim İhtiyaç Analizi
- Amaçların Belirlenmesi
- Eğitim Programının Tasarımı
- Eğitim Programının Gerçekleştirilmesi
- Eğitimin Değerlendirilmesi

“Eğitimlerin Değerlendirilmesi ” konusu çalışmanın eksenini teşkil etmekte olduğu için ayrı bir bölüm olarak ele alınacaktır.

2.1 Eğitim İhtiyacının Analizi

Eğitim fonksiyonunun ilk adımı olan eğitim ihtiyaç analiz süreci, daha sonraki eğitim kararlarının şekillenmesi için gerekli olan bilgilerin elde edildiği süreçtir. Bu nedenle, eğitim ihtiyaç analizinin kesin, doğru ve güncel verileri sunması gerekir.

Eğitim ihtiyaç analiz süreci, özellikle Türkiye’deki işletmelerin gerekli önemi vermedikleri bir süreçtir. Türkiye’deki işletmelerde eğitim kararları belirli analizler gerçekleştirilmeden, yönetimin inisiyatifinde bulunmaktadır veya eğitim ihtiyaç analizi sürecinde cevaplanması gereken temel sorulardan yalnızca birkaçının cevaplanması sonucunda verilmektedirler.

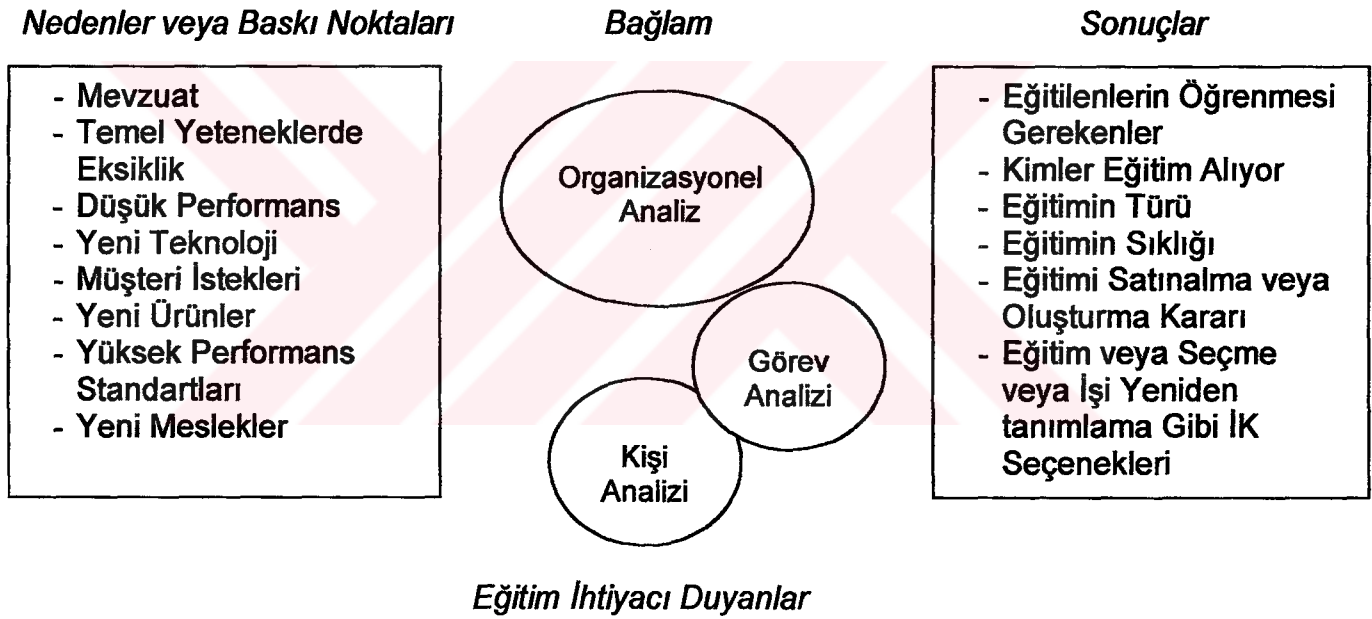
Furjanic ve Trotman, eğitim ihtiyaçlarının analizi konusunda sorulması gereken on temel soru belirleyerek, bu soruların tüm organizasyonlarda eğitim kararları öncesinde mutlaka cevaplanması gerektiğini belirtmişlerdir.²⁵

1. Organizasyonda kimler eğitim ihtiyacı duymaktadır?
2. Söz konusu çalışanların eğitim ihtiyacının altında yatan nedenler nelerdir?
3. İhtiyaç nedeni olarak belirtilen nedenler organizasyon için ciddi sorunlar doğurmakta mıdır?
4. Eğitim talebinin arkasında yatan nedenler nelerdir?
5. Eğitim sonrasında çalışanlar, eğitim esnasında öğrendiklerini hayata geçirme konusunda desteklenecekler midir?

²⁵ Sheila W. Furjanic ve Laurie A. Trotman, *Turning Training Into Learning*, American Management Association, 2000, s. 7.

6. Çalışanların eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya geçirmeleri ve eğitim hedeflerine ulaşılması konusundaki engeller nelerdir?
7. Eğitim talebi organizasyonun ihtiyaçlarıyla örtüşmekte midir?
8. Engelleyici nedenler çözüm üretmeye değer mi? Öyleyse, neler yapılabilir?
9. Eğitim ihtiyacı olarak gösterilen nedenler eğitimle çözülebilecek nedenler midir?
10. Eğitim gerçekleştirilmeli midir?

Eğitim ihtiyacı süreci nedenler, bağlam ve sonuçlar çerçevesinde aşağıda görülen Şekil 2.1.1.deki gibi özetlenebilir:

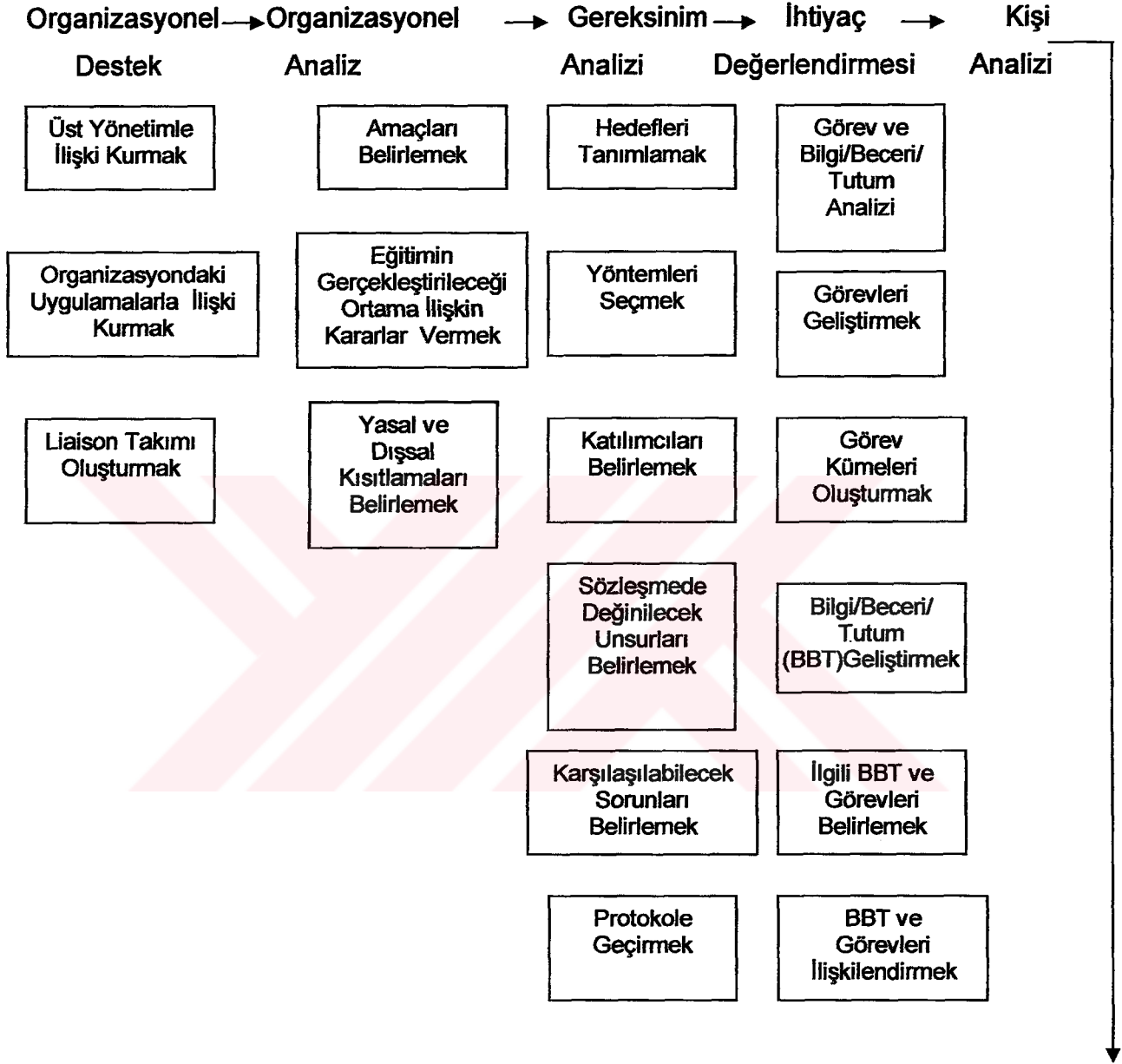


Şekil 2.1.1: İhtiyaç Belirleme Süreci

Kaynak :Noe, s. 56

Şekil 2.1.1'de eğitime hangi nedenlerle ihtiyaç duyulduğu, ihtiyaç analiz sürecindeki alt başlıklar ve ihtiyaç analizi sonucunda cevaplanması gereken soruların neler olduğu görülmektedir. Burada görüldüğü üzere, eğitim ihtiyaç analizinde üç ana bileşenin ayrı ayrı analizinden söz edilmektedir. Organizasyon, kişi ve görev analizi takip eden bölümde ayrı başlıklar altında ele alınacaktır.

Noe'nin modelinden farklı olarak Goldstein tarafından ele alınan modelde verilen adımlar ise şu şekildedir:



Eğitim Programı Girdilerini Belirlemek, Tasarımı Oluşturmak ve Uygulamak, Eğitim Sonuçlarını Değerlendirmek

Şekil 2.1.2: Eğitim İhtiyaç Analizi

Kaynak :Goldstein, s. 31.

Şekil 2.2.1'de ihtiyaç analizi kapsamındaki alt başlıkların birbirleriyle ilişkileri ele alınmaktadır.

Goldstein'in bu modelinde eğitim ihtiyaç analizi organizasyonel analiz, gereksinim analizi ve kişi analizi olarak üç adım üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu temel adımlara yardımcı nitelikteki organizasyonel destek ve ihtiyaç değerlendirmesiyle pekişen bu süreç sonunda eğitim programı girdileri belirlenerek, programların tasarımı, oluşturulması, uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi aşamalarına geçilir.

Paul Donovan ve John Townsed, 1995 yılında geliştirmiş oldukları yaklaşımla, eğitim ihtiyaç analiz sürecine yukarıdan aşağıya doğru inen beş basamaklı stratejik bir model eşliğinde bakılabileceğini belirtmişlerdir.²⁶



Şekil 2.1.3: 5 Adımda Eğitim İhtiyaç Analizi

Kaynak :Mehmet Namık Aydın, s. 7.

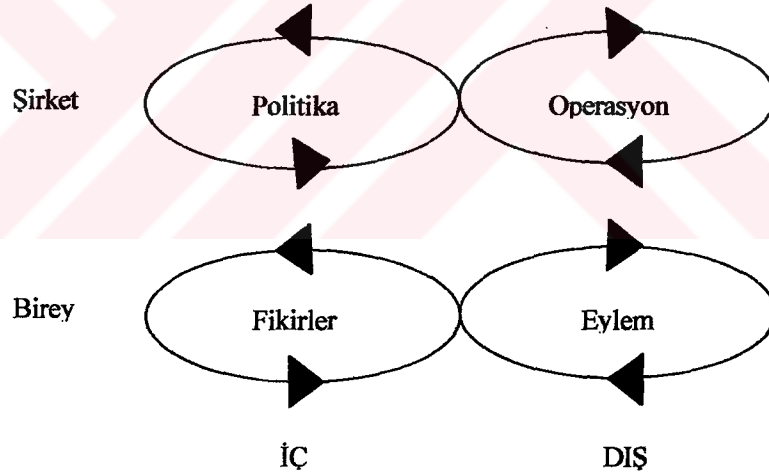
Şekil 2.1.3'te eğitim ihtiyaç analizi sürecinde göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğu öne sürülen yaklaşımın adımları görülmektedir. Burada misyon ve strateji doğrultusunda hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflere uygun kurum kültürünün oluşturulması ve bu kurum kültürü için gerekli yapı ve süreçlerin oluşturulması, nihai olarak da bunları gerçekleştirebilecek bireysel bilgi/beceri/tutumların geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir.

²⁶Mehmet Namık Aydın, "Eğitim Sonuçlarının İşe Yaraması ve Ölçüm Teknikleri", Eğitimciler Zirvesi, Haziran 1999, s 7.

Donovan ve Townsed'e göre analiz sonuçlarına ulaşabilmek ve bu sonuçlarla ilgili eylem planları geliştirebilmek için bazı soruların cevaplanması gerekmektedir:²⁷

- İşletmenin misyonu ve stratejiler açık mı? Herkes tarafından biliniyor mu?
- Bilinen hedeflere ulaşılabilir mi? Ulaşamıyorsa nedenleri nelerdir?
- Kurum kültürü ve değerleri, misyon, strateji ve hedeflerle uyumlu mu? Yoksa birbirleriyle çelişiyorlar mı?
- İşletme/departman yapıları ve iş süreçleri, hedeflere ulaşma konusunda destekleyici nitelikte mi, engelleyici nitelikte mi?
- Bireylerin belirlenen hedeflere ulaşma konusunda yeterli bilgi ve becerileri var mı? Bu konuda uygun tutum ve davranışları sergiliyorlar mı?

Bu soruların cevapları takım çalışmasında bireylerin inisiyatiflerini hangi yönde kullandıklarını ele alan enerji akım modelleri ile paralellikler sergilemektedir.²⁸



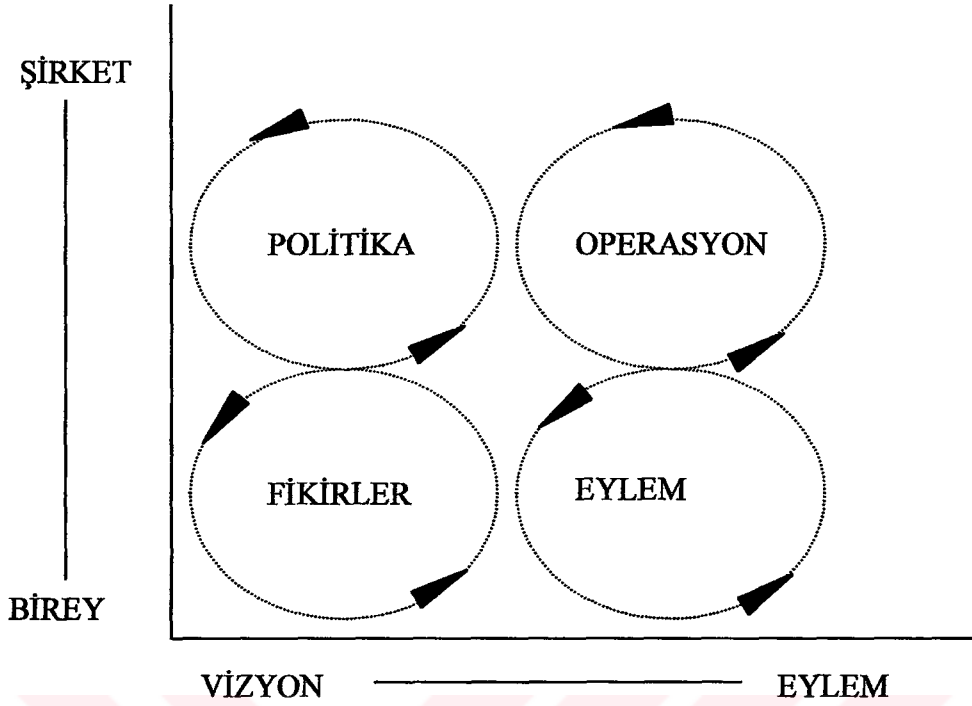
Şekil 2.1.4 : Takımlarda Enerji Akım Modelleri

Kaynak : TEM Yönetim Geliştirme Hizmetleri A.Ş., Etkin Takım Çalışması Kitapçığı

Şekil 2.1.4'te görülen, Enerji Akım Modeli organizasyonun politikalarının bireylerin fikirleriyle uyumlu, operasyonlarının da bireylerin eylemleriyle uyumlu olması gerektiğini belirtmektedir.

²⁷ Aydın, s .8.

²⁸ TEM Yönetim Geliştirme Hizmetleri A.Ş. ,“Etkin Takım Çalışması” Kitapçığı., s.7.



Şekil 2.1.5: Enerji Akımlarının Geliştirilmesi

Kaynak : TEM Yönetim Geliştirme Hizmetleri A.Ş

Şekil 2.1.5'te bireylerin fikirlerinin organizasyonun politikalarını, eylemlerinin ise organizasyonun operasyonlarını oluşturduğu anlatılmaktadır. Paylaşılan vizyon kavramıyla anlatılmak istenen temel nokta da budur, yani birey ve organizasyon arasında bütünlüğün oluşturulmasıdır.

Donovan ve Townsed'in modelinde bu duruma benzer bir ilişki şu şekilde gösterilmektedir.²⁹



Şekil 2.1.6: Organizasyonlardaki Bileşenlerarası İlişkiler

Kaynak : Mehmet Namık Aydın, s.8.

Şekil 2.1.6'da bireyle başlayan adımlar, yapı, süreç, kültür, hedef, strateji ve nihai olarak misyonla tamamlanmaktadır.

²⁹ TEM Yönetim Geliştirme, s. 8.

Gerek Donovan ve Townsed'in gerekse Noe ve diğer uzmanların çalışmalarında ortak olan bileşenler üç başlık altında toplanabilmektedirler. Bu çalışma da , eğitim ihtiyaç analiz sürecini bu ortak üç başlık üzerinden ele almaktadır. Bu başlıklar, organizasyonel analiz, görev analizi ve kişinin bilgi/beceri/tutumlarını ifade eden kişi analizidir.

2.1.1 Organizasyonel Analiz

Eğitimlerin etkinliğinde rol oynayan organizasyonel faktörlerin ele alındığı birinci bölümde bu konudaki etkenlerin neler olduğu belirtilmişti. Bu bölümde ise bunların analizine değinilecektir.

Eğitimlerin amaçlarına ulaşması demek çalışanların eğitim ortamında öğrenmiş oldukları bilgileri iş ortamında uygulayabilmeleri anlamını taşımaktadır. Bu durum, eğitim sonrasında çalışanların tekrar dönecekleri organizasyonel ortamın analiz edilmesini gerektirmektedir.

Eğitimin hayata geçirilmesi konusunda Noe özellikle üç açıdan analizde bulunulması gerektiğini belirtmektedir.³⁰

- İşletmenin stratejik yanı
- Yöneticilerin çalışanlara, eğitim ve eğitimde öğrenilenleri uygulamaları konusundaki desteği
- Eğitim kaynakları

Farklı kaynaklarda, Noe'nin vermiş olduğu bu üç bileşenin yanı sıra farklı bileşenlere de yer verilmiştir. Bu konudaki literatürde organizasyonel analizin kişi ve görev analizinden daha kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda hemfikir olunmaktadır. Noe'nin belirtmiş olduğu üç bileşenden farklı olarak belirtilen organizasyonel analiz bileşenleri; sahip olunan kaynaklar(eğitim kaynakları tanımı kullanılmamaktadır), öğrenme iklimi(yöneticilerin uygulamaya yönelik desteği bu kapsamda yer alır ancak öğrenmede sadece yöneticilerin değil, iş arkadaşlarının

³⁰ Noe, s.61-62.

yaklaşımları da önemlidir), iç ve dış etkenler olarak belirtilmektedir.³¹ Noe'nin organizasyonel analiz olarak adlandırdığı süreç, tüm bu bileşenleri de kapsamaktadır.

Çok sayıda çalışan eğitimde öğretilenleri davranış değişikliğine yönlerecek düzeyde olmalarına rağmen, organizasyonel kültürden kaynaklanan nedenlere bağlı olarak bunu gerçekleştirememektedirler. Organizasyonel kültürün değişime ve yeniliklere bakışı, bu konudaki takdir, ödüllendirme veya cezalandırma mekanizmaları gibi bir çok etken bu süreç üzerinde etkili olmaktadır.

Eğitim programının gerçekleştirildiği ortamın ve çalışma ortamının farklı değerlerle çevrili olmasının sorun oluşturduğuna ilişkin ilk çalışma 1950'li yıllarda Haris ve Burt tarafından gerçekleştirilmiştir.³² Bu çalışma sonucunda, organizasyonel değerlerin göz önünde bulundurulduğu eğitimlere yönelinmiştir. Bu şekilde gerçekleştirilen eğitimlerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiş ve organizasyonel iklimin eğitimin etkinliği üzerindeki önemi kanıtlanmıştır.

Noe'nin belirtmiş olduğu işletmenin stratejik yönü, işletmenin geleceğe ilişkin kararlarıyla ilintilidir. Bazı işletmeler planları arasına kendi insan kaynaklarını yetiştirmeyi de almaktadırlar. Bu tür işletmelerde yoğun eğitim programları gerçekleştirilmektedir. Özellikle Türkiye'de 2001 krizi öncesinde bankaların gerçekleştirmiş oldukları Yönetici Adayı(Management Trainee) Geliştirme Programları bu kapsamda örnek gösterilebilir. Bu eğitimler işletmelerin stratejik yönüyle tutarlı eğitimlerdir.

Organizasyonel amaçlardan bağımsız geliştirilen eğitim programları, işletmeler için maliyet ve zaman kaybı olarak değerlendirilebilir. Üretim işlemlerini dış kaynak kullanımıyla yürütmeyi(outsourcing) planlayan bir işletmenin çalışanlarına, "Üretimde Optimizasyon" konusundaki eğitimler sunması anlamlı ve kârlı bir karar olamayacaktır.

Organizasyonel amaçların belirsiz olması eğitimlerin değerlendirilmesini de zorlaştırmaktadır. Amaçların belirsiz olması nedeniyle, eğitim sonrasında hangi

³¹ Goldstein, s. 136.

³² Goldstein, s.137.

noktalarda gelişim kaydedilip kaydedilmediği, hangi iş sonuçlarına bakılması gerektiği bilinmemektedir.

Yöneticilerin, çalışanlara eğitim ve eğitimde öğrenilenlerin uygulanması konusundaki destekleri, eğitimlerin etkinliğinde önemli rol oynamaktadır. Öğrenilen bilgilerin tutum ve davranışa yansıtılması konusunda yöneticilerin çalışanlarını desteklemesi, onları bu konuda cesaretlendirmeleri hatta bu konuda rol modeli oluşturmaları gerekmektedir. Bu da öncelikle yöneticilerin yetkinlik düzeylerinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Yöneticilerin çalışanların edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürüp dönüştüremediklerini birebir gözleme konusunda ilk kaynak olmaları nedeniyle eğitimler konusunda donanımlı olmaları gerekmektedir. Çalışanın eğitimler esnasında öğrendiklerini davranış değişikliğine dönüştürmesi konusunda diğer çalışanların, hatta üstlerinin yaklaşımı da önem taşımaktadır. Ancak yöneticilerin sergilemiş oldukları yaklaşımların çalışanların çalışma şekilleri üzerinde daha çok etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Eğitimlerin devamlılığı konusunda üst yönetimin özellikle iş sonuçları konusunda ikna edilmesi gerekmektedir. Genel yargı, yönetimin eğitimlerin gerekliliği konusunda ikna edilmesi yönündedir, ancak yönetimin eğitim ihtiyaç analizinin gerekliliği konusunda da ikna edilmesine ihtiyaç vardır. Yönetim, ihtiyaç analizi sürecindeki adımların neler olduğunu bilmelidir, böylece gerekli bilgiler konusunda yönetimden yardım alınabilir.

Eğitim ihtiyaç analizi sürecinde organizasyon üyeleriyle kurulan ilişkilerin niteliği de son derece önemlidir. Organizasyondaki ihtiyaç analiz sürecine bağlılığın sağlanabilmesi için anahtar konumdaki tüm bireylerin sürecin içinde yer alması, önerilerde bulunması ve analizi gerçekleştiren kişilere bilgi sağlaması gerekir.³³ Burada "anahtar bireyler"le anlatılmak istenen süreçlerin işleyişinde temel sorumlulukları yürüten çalışanlardır. Her bir fonksiyon için anahtar konuda olan bazı çalışanlar bulunmaktadır. Anahtar konumdaki çalışanlar üst düzey yöneticilerden işe yeni başlayanlara kadar uzanan geniş bir yelpazede yer alabilirler. İhtiyaç analizinde tüm kademe çalışanlarından onay almak bir anlamda bu konuda bir "kabul şemsiyesi"

³³ Samuel B. McClelland, "Training Needs Assessment Data Gathering Methods: Part 4, On-site Observations", Journal of European Industrial Training, Vol. 18, No:5, 1999, s 4-7.

oluşturmak için "liason takımları" oluşturmak olarak tanımlanabilir. Eğitim ihtiyaç analiz sürecinin her aşamasında bu takımlardan faydalanılabilir.³⁴

Bu tarz bir liason takımı, ihtiyaç analizini gerçekleştiren kişiler ve organizasyon üyeleri arasındaki iletişimde aracı konumundadır. Bu takımların üyeleri, değerlendiricilerin ulaşamadıkları bilgiler olarak nitelendirilebilen, çalışan davranışlarını birebir gözleme olanağına sahiptirler. Bunun yanı sıra organizasyon üyeleriyle fikir alışverişinde bulunma ve bunları tartışma olanakları da mevcuttur. Diğer bir olumlu katkısı da, bu üyelerin çalışanları ikna etmeleri, değerlendirmeyi gerçekleştiren kişilerin ikna etmelerinden daha kolaydır.

Liason takımı üyeleri diğer çalışanları iyi tanımaları nedeniyle, onların anlayacakları dili kullanarak hareket ederler. Bu da liason takımlarının, çalışanların ihtiyaç analizi sürecine katılımlarının artmasını sağlamaktadır. Tüm bunlara bakıldığında, liason takımı üyelerinin son derece dikkatli bir şekilde seçilmesi gerektiği görülmektedir.

Noe'nin, organizasyonel analizin üçüncü bileşeni olarak ele aldığı eğitim kaynakları; işletmelerin eğitim için gereksinim duydukları mali kaynakları, zamanı, eğitim konusundaki uzmanlığı ve bunlarla ilişkili bileşenleri kapsamaktadır.

Eğitim fonksiyonu pek çok kurumda bir maliyet kalemi olarak değerlendirilmesi nedeniyle, işletmelerin öncelikleri arasında yer almamaktadır. Çalışanların eğitime katıldıkları sürede vazgeçilen işgücü, eğitim yeri, ulaşım, konaklama, araç, dışarıdan bir firmayla çalışılıyorsa firmaya ödenen ücret, eğitmenlere ödenen ücret, eğitmen dışında eğitimle ilgili işleri yürüten personele ödenen ücretler, işletmeler için önemli maliyet kalemleri oluşturmaktadırlar.

Çalışanların iş yoğunluğu, işletmelerin eğitim sürelerini ve zamanlarını etkilemektedir. Çalışanın tüm bir işgünü eğitimde geçirmesini istemeyen işletmeler, eğitimleri hafta sonlarında veya hafta içi kısa modüller halinde parça parça gerçekleştirmeyi tercih etmektedirler.

³⁴ Goldstein, s.24.

Bünyesinde ihtiyaç duyulan eğitimi gerçekleştirecek uzmanlıkta çalışanlara sahip olmayan işletmeler bu konuda eğitim firmalarıyla çalışmaktadırlar. Bu durum artıları olduğu kadar eğitmenin firmayı tanımaması gibi eksilere de sahiptir. Bu konu ilerleyen bölümlerde detaylarıyla ele alınacaktır.

Bu faktörlerin ele alınması uzun ve emek gerektiren bir süreçtir. Organizasyonel analiz, uygulamada en uzun ve en zor süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin önemi, eğitim ihtiyaç analizi sürecindeki diğer faktörlerle birlikte ele alındığında pekişecektir.

2.1.2 Görev Analizi

Görev analizi, çalışanlardan yerine getirmeleri beklenen görevler ve bu görevlerin tamamlamak için gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklerin dahil olduğu iş aktivitelerinin tanımlanmasıdır.³⁵ Eğitim ihtiyaç analizinde ele alınacak olan üçüncü başlık olan kişi analizinin doğruluğu da görev analizinin gereğince gerçekleştirilmesine bağlıdır çünkü kişi ve görev analizi sonuçları arasındaki uyum derecesi, eğitim ihtiyaçlarını belirlemekte kullanılır.

McGehee ve Thayer, görev analizinin;

1. Bir işi oluşturan alt görevler,
2. Bu görevlerin nasıl yerine getirildiği ve
3. Bir çalışanın bu görevleri yerine getirebilmesi için hangi davranışları sergilemesi

gerektiğini içerdiğini belirtmektedirler.³⁶

Görev analizinin açılımları arasında yer alan bilgidен kastedilen, belirli bir işe ilişkin olay ve prosedürlerdir; bir doktorun insan vücudunun özelliklerini bilmesi görev analizinin bilgi başlığı kapsamında yer almaktadır. Aynı doktorun iğne yapması, operasyonlar gerçekleştirilmesi veya bir bacağı alçıya alması ise görevin beceri kısmını

³⁵ Noe, s 75.

³⁶ Çakırokkalı, s 42.

oluşturmaktadır. Yetenek ise görevi yerine getirmek için gerekli olan fiziksel ve zihinsel kapasiteyi temsil etmektedir. Doktorun ortaya çıkan semptomlar ve belirli hastalıklarla arasında ilgi kurarak, bir tanıya varması ve neticede bir tedavi önermesi, ilaç vermesi, görevin yetenek kısmında yer almaktadır.

Görev analizinde işin gerçekleştirildiği koşullar da incelenmelidir. İşin gerçekleştirildiği fiziksel mekan, çalışma saatleri, gerekli teçhizatlar ve güvenlik koşullarının belirtilmesi gerekir. Görev analizinin sonuncu bileşeni ise performans standartlarıdır. Belirli bir işi yerine getiren çalışandan neler beklenmektedir, o iş için kabul edilebilir iş sonuçları nelerdir, bu soruların görev analizi sürecinde cevaplanması gerekir.

Goldstein kitabında, eğitim ihtiyaç analizinin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için görev analizinin içerik odaklı, stratejik ve fonksiyonel görev analizi olarak üç farklı şekilde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir³⁷.

İçerik odaklı görev analizinde bir işi oluşturan görevler ve iş için gerekli olan bilgi/beceri/tutumlar incelenmektedir. Bu analiz sürecinde ilk olarak operasyonların ve işe ilişkin terminolojinin genel bir çerçevesi çizilmeye çalışılır.

İçerik odaklı görev analizinin ikinci adımında, tüm organizasyondan seçilen farklı kademelerdeki ve pozisyonlardaki çalışanlarla bir dizi görüşmeler gerçekleştirilir. Bu görüşmelerin amacı çalışanların yerine getirdikleri görevler konusunda bilgi toplamaktır. Bu görüşmeler sonucunda görevleri tanımlamakta kullanılan "tanımlayıcılara" kavuşulmaktadır. Elde edilen bu tanımlayıcıların açık, anlaşılır ve net olmasına dikkat edilmelidir.

Üçüncü adımda, tanımlayıcıları geliştirmek konusunda görüşülen çalışanlara, eğitim ihtiyacı konusunda belirli sayıda yargıyı temsil eden puanlamalara dayanan iş ve görev ifadelerinden oluşan yapılandırılmış anketleri cevaplamaları istenir. Buradaki yargılardan kastedilen genellikle işin önemi veya işbaşında öğrenme fırsatı şeklindeki ifadelerdir.

³⁷ Goldstein, s 73-79.

Dördüncü adımda tüm bileşenler, ilk adımda belirlenen operasyonlar, sonrasındaki görevler ve bunların organizasyon içinde taşıdıkları öneme ilişkin değerlendirmeler, bir araya getirilerek, çalışanların eğitim ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılır.

İkinci olarak belirtilen stratejik iş analizinde gelecekteki amaçlar göz önünde bulundurulmaktadır. Bu da eğitimlerin sadece mevcut görev analizlerine uygun olarak değil, gelecekteki amaçlara da uygun olarak belirlenmesini, tasarlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bunun için farklı kademelerden ve pozisyonlardan seçilen çalışanlardan organizasyonlarının gelecekteki gereksinimlerinin neler olacağına ilişkin görüşleri alınmaktadır. Bunlardan hareketle geleceğe ilişkin görev ve bilgi/beceri/tutum analizleri gerçekleştirilir.

İşin geleceğine ilişkin öngörüler arasında sektördeki ve iş dünyasındaki genel değişimlere de yer verilmelidir. Gerçekleşmesi planlanan yasal düzenlemeler dahi bir görevin tamamen farklı bir nitelik kazanmasına veya içinde bulunulan dönemde mevcut olmayan bir görevin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Fonksiyonel iş analizi, görevler ve temel birim üzerine odaklanmaktadır. Bu tür analiz sürecindeki temel sorular şunlardır:

- Kim?
- Hangi eylemler gerçekleştirilmeli?
- Hangi sonuçlara ulaşılmalı?
- Hangi araçlara ve/veya ekipmana ihtiyaç duyuluyor?
- Talimatlar nelerdir?

Bu tür görev analizinde çalışanın verilerle, insanlarla ve makineler/aletlerle ilişki derecesi incelenmektedir. Bu ilişkilere ilişkin derecelendirme Şekil 2.1.1.1'de görülmektedir:

Tablo 2.1.2.1 : Veri-İnsan Alet/Makine İlişkilerini Derecelendirme

Veriler	İnsanlar	Aletler/Makineler
6. Sentez 5. Koordinasyon Yenilik yapma(Innovating) 4. Analiz 3. Hesaplama Derleme 2. Kopyalama 1. Kıyaslama	7. Kılavuzluk(Mentoring) 6. Müzakere 5. Nezaret etmek(Supervising) 4. Danışmanlık Talimat verme Etkilemek(Treating) 3. Koçluk İkna Yönlendirmek(Diverting) 2. Bilgi değiştirme 1. Talimat alma, Yardım, Hizmet sunma	3. İnce çalışma(precision working) Alet, araç kurma Çalıştırma (Operating)-Kontrol II 2. Manipule etme Operating-Kontrol I Sürme-Kontrol Çalıştırma 1. Elle Kullanma(Handling) Besleme-Yetiştirme Gözlemlenme(Tending)

Kaynak :Goldstein, s. 77.

Tablo 2.1.2.1'de çalışanların veriler, aletler ve insanlarla ilişkileri konusundaki derecelendirme sistemi görülmektedir.

Tabloda görülen sistemin kullanılmasıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda kişilere verilmesi gereken eğitimin düzeyi belirlenmektedir. Görevi gereği insanlarla üçüncü derece ilişkiler kuran bir çalışan, koçluk, ikna, yönlendirme konularında eğitim alabilir ancak bu çalışanın gelecekte bir değişiklik öngörülmediği sürece, mentoring konusunda eğitim alması çok fazla anlam taşımayacaktır. Aynı şekilde sayılarla ilişkisi sadece verilen rakamları bilgisayara girmek olan bir çalışanın, ileri istatistik teknikleri konusunda eğitim alması da gerek mali kayıp, gerek zaman ve işgücü, gerekse çalışanın ihtiyacı dışında bir eğitime katılması sonucu yaşadığı olumsuzluk anlamında kayıplara yol açacaktır.

2.1.3 Kişi Analizi

Kişi analizi, eğitime katılacak olan çalışanların beceri, bilgi, ve tutumlarının analizini içermektedir. Bu analiz sonucunda, çalışanların organizasyon ihtiyaçları çerçevesindeki mevcut durumları, yetkinlik düzeyleri ve organizasyonun etkinliği için hangi noktalarda desteklenmeleri gerektiği tespit edilmekte ve görevlerini yerine getirmeleri konusundaki yeterlilikleri ölçümlenilmektedir.

Geleneksel eğitim anlayışı, katılımcıların bilgi ve beceri düzeylerindeki farklılıklar gözardı edilerek standart bir içerik sunulması şeklinde yürütülmektedir. Klasik yaklaşımın bu noktadaki eksikliği kişi analizi ile giderilmeye çalışılmıştır.

Kişi analizinde bireylerin daha önceki iş deneyimlerinden başlanarak, öğrenme konusundaki kapasitelerine ve istekliliklerine ilişkin çok sayıda soruya cevap aranmaktadır.

Noe, kişi analizinde ele alınması gereken temel başlıkların yetenek, bilgi/beceri/tutumlar ve motivasyon olduğunu belirtmektedir.³⁸ Goldstein ise bilgi/beceri/tutum analizini, eğitim ihtiyaç analizi sürecinde kişi analizinden bağımsız, ayrı bir başlık olarak ele almış ancak bunun kişi analizinin bir parçası olarak da ele alınabileceğini belirtmiştir.³⁹ Bu konudaki genel eğilimden hareketle, bu çalışmada da bilgi/beceri/tutum analizi, kişi analizi başlığı altında ele alınacaktır.

Bilgi/beceri/tutum analizine ilişkin iki temel soru söz konusudur:

1. Organizasyonel etkinlik için hangi bilgi/beceri/tutulmlara ihtiyaç vardır?
2. Çalışanlar bilgi/beceri/tutumları konusunda ne ölçüde yeterlidirler?

Birinci sorunun cevabı bir önceki başlıkta ele alınan "Görev Analizi" sürecinde ele alınmaktadır.

³⁸ Noe, s.45.

³⁹ Goldstein, s .70.

Kişi analizini gerçekleştirebilmek için her şeyden önce performans kriterlerinin neler olduğunun bilinmesi gerekir. Bu durum, İnsan Kaynakları fonksiyonları arasındaki uyumun da gerekliliğini yansıtmaktadır, eğitim ihtiyaç analizinin gereğince işleyebilmesi için işletmede doğru bir şekilde kurulmuş ve yürütülmekte olan performans yönetim sürecine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bir sonraki bölümde yer alacak olan “Eğitim İhtiyaç Analizinde Kullanılan Araçlar” konusunda performans değerlendirme sonuçlarının yer almasının nedeni de bu ilişkidir. Performans değerlendirme sonuçları, çalışanın bilgi/beceri/tutum açısından hangi alanlarda yetersiz kaldığını ortaya koymakta, eğitim ihtiyaç analizi de bunları çalışanın katılması gereken eğitim alanları olarak belirlemektedir.

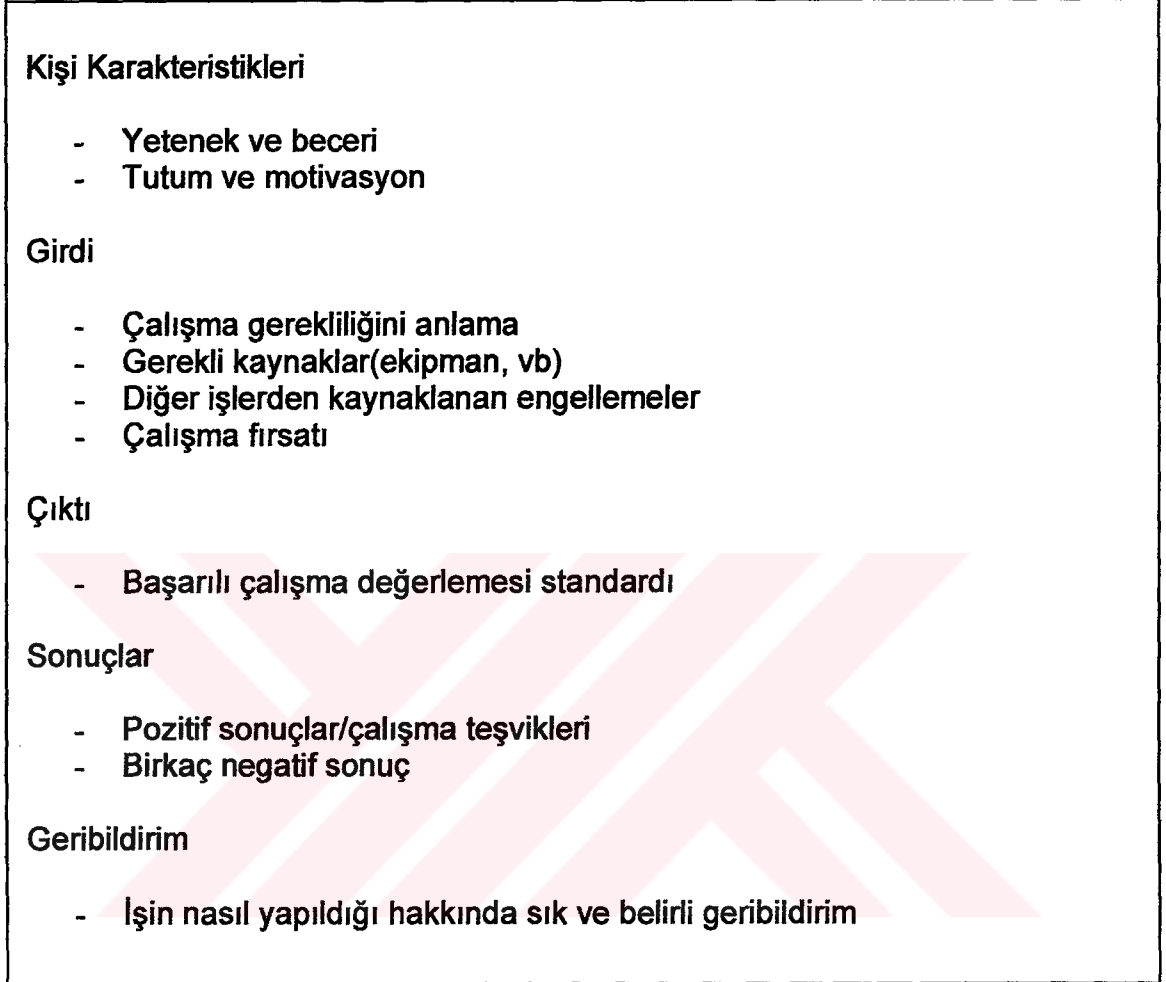
Kişi analizi sadece bilgi/beceri/tutum analizinden oluşmamaktadır. Eğitimlerin başarısındaki kritik faktörlerden biri olan çalışanların eğitime hazır olmaları, eğitime yönelik yaklaşımları ve istek düzeyleri de, kişi analiz sürecinde cevaplanması gereken sorular arasında yer almaktadır. Çalışanların eğitim düzeyi, geçmişte katıldıkları mesleki eğitimler ve kişisel gelişim eğitimleri, öğrenme kapasitelerine ilişkin sorular, kişi analizinde cevaplanması gereken sorulardır.

Noe'nin kişi analizi sürecine ilişkin olarak vermiş olduğu başlıklar cevaplanması gereken genel soru başlıklarını vermesi açısından faydalıdır, bu amaçla çalışmada bu başlıklara yer verilmiştir.

Noe'nin ele almış olduğu eğitime hazır olma kavramı iki boyutta değerlendirilmektedir; bunlardan ilki, gerek “Görev Analizi” başlıklı bölümde, gerekse bu bölümün ilk paragraflarında ele alınan bilgi/beceri/tutumların tespiti, ikincisi ise çalışanların eğitime yönelik motivasyonlarıdır. Buradaki motivasyondan kastedilen çalışanın eğitime katılım konusundaki isteğini arttırmaya yönelik eylemlerdir. Çalışma ortamı çalışanların eğitime katılımı konusunda onlara bu olanağı sağlamalıdır.

Noe kitabında, çalışanların performanslarını ve öğrenmelerini etkileyen faktörlerin “kişi karakteristikleri”, “girdi”, “çıktı”, “sonuçlar” ve “geribildirim” başlıkları altında

değerlendirilebileceğini belirtmiştir.⁴⁰ Bu başlıklar ve “performans ve öğrenme” ilişkisi Şekil 2.1.3.1’de görülmektedir.



Şekil 2.1.3.1 : Çalışan Performansını ve Öğrenmesini Etkileyen Faktörler

Kaynak : Noe, s 65.

Kişi karakteristikleri altbaşlıklarından da anlaşılacağı gibi, çalışanın bilgi/beceri/tutumlarını ele almaktadır. Girdi ise çalışana sunulan işi hakkında neyi, nasıl, ne zaman yapacağı gibi bilgiler ve kaynakları(araç, alet, finansal kaynaklar, işgücü, zaman,...) içerir. Çıktı, iş performansı standartlarını ele alan başlıktır. Sonuçlar işin yapılış amacını göstermekle birlikte bazen amaca ulaşamayabilir de, bu durumda negatif sonuçlar söz konusudur. Geribildirim, girdi başlığı altında sunulan bilgilerden farklı olarak süreç içinde çalışana sunulan bilgilerdir; çalışana süreç içerisinde artıları, eksileri ve neler yapabileceği bu geribildirim sürecinde iletilmektedir.

⁴⁰ Noe, s.65.

Bireylerin öğrenmeye yönelik motivasyonları kişisel özellikleriyle olduğu kadar içinde buldukları ortamla da birebir ilişkilidir. Öğrenen Organizasyonlar konusunda sık sık yinelenen “öğrenme kültürü” çalışanları öğrenme konusunda motive eden bir kültüre karşılık gelmektedir. Bazı organizasyonlarda “öğrenme” mevcut uygulamaları ve sistemi baltalayıcı bir unsur olarak algılanır. “Burada işler böyle yürür” veya “Size bildirilenleri yapın” kültürleri çalışanların öğrenme konusundaki motivasyonunu olumsuz etkileyen kültürlerdir. Ancak çevrenin öğrenme üzerindeki etkisi bununla sınırlı değildir, bilgisayarların her yerde bulunduğu bir ortamda çalışanları için daktilo kursu düzenleyen bir işletmede, çalışanların bu kursta paylaşılan bilgileri öğrenme istekleri çok düşük olabilir.

Kişisel karakteristiklerin içine çalışanların bilişsel yetenekleri de girmektedir. Bilişsel yetenek sözlü anlayış, nicel yeterlilik ve muhakeme yeteneği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Sözlü anlayıştan bireylerin konuşma ve yazma dili konularındaki kapasiteleri anlaşılmalıdır. Nicel yeterlilik ise, bireylerin sayılarla olan ilişkileri etrafında şekillenmektedir. Muhakeme yeteneğinde ise, bireylerin karşılaşmış oldukları sorunlar karşısındaki çözüm bulma konusundaki yeterlilikleri kastedilmektedir.

Şüphesiz çalışanların sahip olmaları beklenen bilişsel yeterlilik düzeyi yapmış oldukları işe göre farklılaşmaktadır. Bir halkla ilişkiler görevlisiyle, sürekli laboratuarda çalışan bir kimyagerden beklenen sözel yetenek aynı düzeyde değildir.

Bilişsel yetenek, eğitim sonuçlarını doğrudan etkilemektedirler. Birey bir eğitim programı esnasında kendisine verilen bilgileri ve öğretilen teknikleri anlamak ve uygulamak konusunda yeterli bilişsel yeteneğe sahip değilse, söz konusu eğitimin amacına ulaşması mümkün değildir. Bu nedenle eğitim tasarımında bireylerin bilişsel kapasiteleri göz önünde bulundurularak, programlar geliştirilmelidir. Bunu yapabilmek için de eğitim ihtiyaç analizi sürecinde bireylerin bilişsel yeteneklerinin incelenmesi gerekir. Çalışanların bilişsel yeteneklerinin tespiti de görev ve kişi analizi süreçlerinin ortak sorularından birini oluşturmaktadır.

Bireylerin iş yaşamındaki performanslarını etkileyen önemli unsurlardan bir tanesi de “benlik yeterliliği”dir. Benlik yeterliliği kişinin işini başarıyla yapacağına ilişkin inancı olarak özetlenebilir. Benlik yeterliliği düşük bir çalışan, işini başarıyla yapacağı

konusunda kendinden emin değildir ve eğitimleri de bu korkusunu pekiştiren unsurlar olarak görmektedir. Bunun altında eğitimi, yetersiz olduğu alanları ortaya çıkarmak konusunda bir araç olarak görmesi yatmaktadır. Çalışanın bu konudaki yaklaşımını olumluya çevirmek önemli bir paradigma değişimini gerektirmektedir. Bu noktada işletme yönetiminin veya eğitim biriminin; eğitimlerin amaçlarının onların yetersiz oldukları alanları belirlemek amacıyla değil, onların kendilerini bu konuda daha hissetmelerini sağlayacak, performanslarını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen eylemler olduğu konusunda çalışanlarını ikna etmesi gerekmektedir. Bunun için eğitim öncesinde eğitimler hakkında bilgi verilmeli, çalışanların eğitimler konusunda kafalarında oluşan soru işaretleri giderilmeli ve eğitimin olası sonuçları hakkında örnekler verilmelidir. Bireyler eğitimin onlara sunacağı faydaları bir başkasının göstermesiyle değil, kendi muhakemeleri sonucunda görebildikleri durumlarda eğitimler amaçlarına ulaşmaktadır.

Çalışanların kariyerlerine ilişkin beklentileri planları ve eğitim ihtiyaçlarının farkında olmaları, onların eğitime katılımları üzerinde önemli rol oynamaktadır. Çalışanların belirli saat kotalarını doldurmak adına eğitimlere katılmalarını sağlamak veya, sektörde, iş dünyasında yaygın olarak düzenlenen eğitimleri düzenleyerek çalışanlardan bu eğitimlere katılmalarını istemek, öğrenme üzerinde en büyük etken olan içsel güdülenmeyi ortadan kaldırmaktadır. Çalışan eğitimle kendi ihtiyaçları arasında bir bağ kurabiliyor ve söz konusu eğitime ihtiyacı olduğunu, kendini geliştirmek için bu eğitime katılmasının gerekli olduğunu düşünüyorsa, eğitime katılım konusunda isteklilik sergileyecek, bu da öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Ancak bunun tersine işlediği bir süreçte, öğrenmenin gerçekleşmediği gibi çalışanın eğitimlere karşı genel bir olumsuz yaklaşıma sahip olması da söz konusu olabilir. Bu durumda çalışanlara katılacakları eğitim konusunda seçme şansı tanınmalıdır. Çalışanın organizasyonun, mevcut ve gelecekteki olası görevlerinin gerektirdikleri dışında eğitim seçeneklerine yönelmesi durumunda ise, bu konuyla ilgili olarak çalışanla konuşulmalı ve bu yöndeki tercihlerinin hangi noktalarda yoğunlaşması gerektiği ve nedenleri paylaşılmalıdır. Bu tür görüşmeler sonucunda çalışanların kariyer planlarında değişiklikler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Her ne kadar eğitimler çalışan memnuniyetini arttırmayı hedefliyorlarsa da sadece bu amaçla, organizasyon amaçlarına hizmet etmeyen eğitimler düzenlenmesi işletmeler açısından akılcı bir hareket olmayacaktır. Bu durum özellikle teknik eğitimler için geçerlidir. Kişisel gelişim

eğitimleri tüm kademeler ve görevler için anlam taşımaktadırlar ve bir işletmedeki her kademedeki çalışana olumlu katkıda bulunacak eğitimlerdir. Ancak bir işletmedeki santral görevlisinin İş Etüdü eğitimine katılma isteğinin kabul edilerek bu eğitime katılması gerek işletme gerekse çalışan açısından çok fazla anlam taşımayacaktır.

2.1.4 Eğitim İhtiyaç Analizinde Kullanılan Araçlar

Eğitim İhtiyaç Analizinin, eğitim sürecindeki önemi “Eğitim İhtiyaç Analizi” genel başlığı altında ele alınmıştır. Eğitim programlarının uygulanması süreci gereğince işlenmiş olsa dahi, ihtiyaç duyulmayan konularda gerçekleştirildikleri durumda, çalışanlar ve işletme açısından anlamlı olmayacaklardır. İşletmeye yüklemiş olduğu maliyetin yanısıra çalışanların ihtiyaç duymadıkları bilgileri içeren eğitime niçin katıldıklarına ilişkin sorular sormalarına neden olabilmektedir. Bu tarz durumlarla karşılaşmamak için eğitim ihtiyaç analizi sürecinin doğru şekilde gerçekleştirilmesi, süreç içinde doğru araçların kullanılması gerekmektedir.

Eğitim ihtiyaç analizi sürecinde, bilgi toplamada kullanılan dört araç söz konusudur:

- Anketler
- Bireysel görüşmeler
- Odak grupları
- Gözlem

Bazı kaynaklar anketler ve bireysel görüşmeleri atmosfer taraması başlığı altında birleştirmektedirler.⁴¹ Çalışmada bu konudaki genel eğilimlerden hareket edilerek bu araçlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

Bu yöntemlerden farklı olarak Noe'nin kitabında teknik el kitapları ve kayıtları okumaktan da söz edilmektedir.⁴² Bu araçlardan hiçbirisi tek başına doğru ve yeterli

⁴¹ Zepnep Ulaşan, “Eğitimde İhtiyaç-Beklenti-Sonuç Zincirinin Kurulması”, Eğitimciler Zirvesi'ne sunulan bildiri, İstanbul, 10-11 Haziran 1998, s.2.

⁴² Noe, s. 59.

araç olarak tanımlanmamaktadır. Bu araçlar birlikte kullanıldıklarında anlamlı sonuçlar elde edilebilmektedir.

2.1.4.1 Anketler

Anket kullanımı, eğitim ihtiyaç analiz sürecinde en yaygın olarak kullanılan bilgi toplama yöntemidir. Bu yöntem, eğitim ihtiyaç analiz sürecinde kullanılan diğer yöntemlere göre daha ucuz olmaları, çok sayıda çalışana ulaşmada kolaylık sağlamaları ve elde edilen bilgilerin daha kolay bir şekilde özetlenmesi nedeniyle tercih edilmektedir. Ancak anket uygulamanın belirli sakıncaları da söz konusudur. Anketleri çok sayıda çalışana ulaştırmak ve bunları toplamak kolay olmamaktadır. Bazı anketlerin, çalışanların birbirlerini etkilememeleri için tüm çalışanlara aynı anda dağıtılması ve cevaplanması gerekmektedir. Çok sayıda çalışanın bulunduğu işletmelerde böyle bir uygulamada bulunmak oldukça güçtür. Anketlerin cevaplanması konusunda belirli bir yaptırım olmadığında anketlerin geri dönüş oranı düşük olmaktadır. Ancak yaptırımın olması durumunda da çalışanlar yaptırımla karşılaşmamak için anketlerde yer alan maddeleri gelişigüzel cevaplayabilmektedirler. Bu da elde edilen sonuçların sağlıklı olmayabileceği anlamına gelmektedir. Anket uygulamalarındaki bir diğer sakınca da anketlerde belirli bir standardizasyona gidildiği için detayların gözardı edilebilmesidir.

Eğitim ihtiyaç analizi sürecinde ilk adım olarak eğitim ihtiyaçlarının tespiti konusunda genel bir anket uygulanarak, bundan sonra alt başlıklara inilebilir. Bu tarz bir anket sonucunda yönetim veya finans konularında eğitim ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmışsa, bu başlıklar altındaki eğitimlerin alt başlıklarını belirlemeye yönelik ikinci bir anket uygulanabilir. Burada kullanılan anketler sadece ihtiyaç duyulan eğitim konularını değil, eğitime ilişkin diğer unsurları belirlemek amacıyla da kullanılabilirler. Çalışanlara eğitim almak istedikleri konularda ne tür eğitimler almak istedikleri sorularak "konferans", "vaka çalışması", "rol oynama", "web tabanlı eğitim" gibi seçenekler arasından tercihte bulunmaları veya bunlar arasında bir sıralamada bulunmaları istenebilir.

Çalışanların tercihlerini öğrenmek kadar, tercihlerinin nedenlerini öğrenmek de önem taşımaktadır. Sıralama soruları veya kapalı uçlu sorular sonrasında "Niçin

olduğunu açıklayınız.” ifadesiyle anketlerin zayıf yönünü oluşturan ayrıntıları göz ardı etmesi özelliği bir oranda da olsa iyileştirilebilir.

Bu tür anket uygulamalarında seçenekler söz konusu ise, duruma ilişkin tüm seçeneklerin verildiğinden emin olunması gerekir. Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da çoktan seçenekli durumlarda seçeneklerin birbirlerini tamamen dışlamış olmasıdır.

Eğitim bölümünün veya yönetimin işletme çalışanlarının eğitim ihtiyaçlarına ilişkin tercihlerinde kontrol sahibi olmak istemesi durumunda çalışanlara çoktan seçmeli maddeler sunması, tercih alanını kısıtlayıcı olması nedeniyle tercih edilmelidir. Böylece çalışanlar sınırlı da olsa kendi tercihleri etrafında karar alındığını düşünerek, eğitime katılım konusunda daha çok istek sergileyebilirler.

Genel anket uygulamalarında önem taşıyan noktalara bu süreçte de dikkat edilmelidir. Yazım yanlışları, çift anlamlılık gibi durumlardan uzak durulmalıdır.

Anketler, eğitim ihtiyaç analiz sürecinde kullanılan araçlar arasında maliyet açısından avantajlı olması ve çok sayıda çalışana ulaşabilmeyi sağlaması nedenleriyle tercih edilmektedirler. Anketler için harcanan zaman kişisel görüşmeler veya birebir gözlem için harcanan zamandan daha azdır. Anket uygulamaları uzman kişiler tarafından doğru olarak gerçekleştirildiğinde ve sonuçları doğru olarak yorumlandığında, çalışanların eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda önemli girdiler sağlamaktadır. Anketlerle genel eğitim ihtiyaçları başlıkları elde edildikten sonra, spesifik başlıkların elde edilmesi konusunda diğer yöntemlere başvurulabilir.

2.1.4.2 Bireysel Görüşmeler

Çalışanlarla bireysel görüşmeler uzun zaman alması ve buna bağlı maliyeti nedeniyle yaygın olarak kullanılmayan bir yöntemdir ancak çalışanların tam olarak hangi noktalarda eğitime ihtiyaç duyduklarının belirlenmesinde etkilidirler. Bu tür görüşmeler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar.

Yapılandırılmış görüşmelerde, çalışanların “evet/hayır” şeklinde cevaplayacağı sorular sorulmaktadır. Eğitim ihtiyacı hissedilen genel başlıklar çıkarılmış, dar anlamdaki eğitim alanları belirlenmiş ise yapılandırılmış görüşmelerin uygulanması daha doğru olacaktır.

Yapılandırılmamış görüşmeler ise açık uçlu sorulara dayandırılan görüşmelerdir. Eğitim ihtiyaçlarının neler olduğu konusunda sadece genel eğitim başlıkları mevcut ise bu tür görüşmelerin gerçekleştirilmesi doğru olacaktır.

Bireysel görüşmelerin etkinliği ve amaçlarına ulaşmaları için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar söz konusudur. Bunlardan ilki görüşmelerde eğitim ihtiyaç analizi amacı dışına çıkılmamasıdır. Bazı durumlarda görüşmeler ihtiyaçlardan çok istekler üzerinden yürümektedir ki, bu görüşmenin amacı dışına çıkılması anlamına gelmektedir.

Üst yönetimin veya İnsan Kaynakları departmanının çalışanlarla gerçekleştirecekleri görüşmeler öncesinde, görüşmelerin amacına ve yapısına ilişkin genel bilgi vermesi ve sürece ilişkin temel noktaları belirtmesi, görüşmelerin etkinliğinde önemli rol oynamaktadır.

Görüşmelerde dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde özetlenebilir:

- Görüşmeler tarafsız ortamlarda gerçekleştirilmelidir.
- Görüşmelerde sadece amaca yönelik sorulara yer verilmelidir.
- Görüşmelerde farklı türden sorular sorularak monotonluk önlenmelidir.
- Görüşmelerde kişisel görüşlerin dile getirilmesinden mümkün olduğu müddetçe kaçınılmalıdır
- Görüşme esnasında çalışanların kendilerini sınavda gibi hissetmeleri önlenmeli, onların gelişimine yönelik eğitimler için orada buldukları anlatılarak kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmalıdır.

Kişisel görüşmeler bazı durumlarda telefonla da gerçekleştirilmektedirler ancak bazı çalışanların telefonla iletişim konusunda kendilerini rahat hissetmemeleri, telefonla iletişimde fiziksel tepkilerin ölçülememesi bu görüşmeler sonucunda doğru veriler elde edilmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

2.1.4.3 Odak Grupları

Birebir görüşmelerin çok uzun zaman alması nedeniyle bazı durumlarda eğitim ihtiyaç analizi farklı pozisyonlardan çalışanların bir araya geldikleri toplantıların uygulanması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama sürecinde grupların, 8-12 farklı birim çalışanın katılımıyla gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir. Sayının onikiyi aşması durumunda grupların homojen alt gruplara ayrılması uygulamasına gidilebilir. Uygulama esnasında alt grupların paralel oturumlarla toplanması tercih edilmelidir.

Odak grupları uygulamasındaki hazırlık sürecinde aşağıda belirtilen noktalar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Grup yapısına dair fikirbirliği
- Amaçlar ve hedefler konusunda fikirbirliği
- Katılımcıların ve yönetimin beklentileri ele alınmalıdır

Bu toplantılarda, toplantıyı yöneten kişinin işletme veya en azından eğitimi alacak grubun dışından olması çalışmanın objektifliğini arttırabilir ancak bu durumun da maliyet ve işletmenin özel konularının dışarıyla paylaşılması gibi sakıncaları söz konusu olabilir.

Odak toplantılarını yöneten kişiler farklı roller sergileyebilirler. Bu konuda karşılaşılabilecek genel rol modelleri şunlardır:

- Klinik rol : Toplantıyı yöneten kişi sorular sorarak çalışanların bu sorular karşısındaki fiziksel tepkilerini ve yaklaşımlarını yakından gözlemler.
- Saldırgan rol : Toplantıyı yöneten kişi çalışanların fikirlerini dinler, örnekler kullanarak grubu, belirledikleri eğitim ihtiyaç alanları konusunda "gerekçelendirme sürecine" yönlendirir.
- İnfomal rol : Toplantıyı yöneten kişi çalışanlar üzerinde herhangi bir baskı oluşturmaktan kaçınır, yapılandırılmamış bir toplantı sürecine göre hareket eder.

Grup başkanlarının tarafsız olması son derece önemlidir. Çalışanlar, başkalarının onların adına eğitim ihtiyaçları olarak belirledikleri alanlarda eğitimlere katılmaktan rahatsızlık duyabilirler. Önemli olan kendilerinin gelişim ihtiyacı duydukları alanları tespit edebilmeleri ve bu konuda eğitim talebinde bulunmalarıdır.

Odak grupları, genellikle geniş anlamdaki eğitim başlıklarını belirlemek için kullanılmaktadırlar. Diğer yöntemlerde olduğu gibi odak grupları uygulaması tek başına yeterli olmamaktadır.

2.1.4.4 Gözlem

Eğitim ihtiyaç analiz sürecinde gözlem yöntemine başvurulması, bilgilerin ilk elden edilmesini sağlamaktadır. Eğitim ihtiyaçlarını tespit ederken genelde gözlemlere dayanarak hareket ederler ancak bu gözlemler sistematik olmayan ve genel anlamda gerçekleştirilen gözlemlerdir. Burada ele alınan sistematik gözlemlerde, görüşme, anket veya odak grupları uygulamalarındaki gibi çalışanların iş akışlarında kesintiler olmamaktadır.

Gözlem sürecinin sağlıklı işleyebilmesi için gerekli olan temel unsur, gözlemlerde bulunacak kişilerin gözlemleyecekleri konularda uzman olmalarıdır.

İşletmeler eğitim ihtiyaç analiz sürecinde bu yöntemi uygularken şu temel soruların cevaplarını aramalıdır:

- Gözlemlenecek konuya ilişkin uzmanlığa sahip miyiz?
- Gözlemlerde bulunacak kişiler gözlem ve önerilerinde tarafsızlar mı?
- Bu konuda işletme içinden veya dışından uzmanlarla çalışmanın sonuçları nelerdir?

Gözlem süreci esnasında çalışmanın amacı tüm çalışanlara açıklanmalıdır. Buradaki gözlem süreci rasgele bir gözlem olmadığı için zaman çerçevesi ve gözlem

sürecindeki adımlara ilişkin plan geliştirilmelidir. Gözlem süreci esnasında işin günlük akışına müdahalede bulunulmamalı, çalışanlar bundan etkilenmemelidirler. Gözlem sonuçları detaylı olarak raporlanmalıdır. Raporda süreç içerisinde karşılaşılan standart durumlar ve istisna durumlar tek tek belirtilmelidir.

İşletmede yeni süreçler veya aletlerin kullanımına başlanılmışsa, bu noktadaki gözlemler son derece önemlidir. Çalışanların hangi noktalarda zorluk yaşadıkları belirlenerek, o noktalarda eğitim desteğine başvurulmalıdır.

Yönetim uygulamalarındaki gözlemlerde kişilerarası ilişkilere odaklanılmalı, davranışsal tepkilerin belirlenmesine çalışılmalıdır.

Eğitim ihtiyaç analizinde atılan adımlar sonraki tüm faaliyetleri etkilemeleri açısından son derece önemlidirler. Bu aşamadaki adımların doğru atılması ve araçların doğru şekilde kullanılması, eğitim çalışmalarının kapsamının doğru belirlenmesini sağlayarak işletmelerin doğru yönde ilerlemelerini sağlayacaktır. Bundan sonraki bölümlerde, işe doğru yönde başlayan işletmelerin eğitim sürecindeki diğer adımlarının neler olduğu ele alınacaktır.

2.2 Eğitim Amaçlarının Belirlenmesi

İşletme çalışanlarının hangi alanlarda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen eğitim ihtiyaç analiz süreci sonrasında eğitim içeriğinin belirlenmesi ve eğitim sonuçlarının değerlendirilmesinde önem taşıyan eğitim amaçlarının belirlenmesi sürecine geçilmektedir.

Eğitim amaçları; öğretici amaçlar, organizasyonel ve departmantal amaçlar, bireysel amaçlar ve gelişim amaçları olarak gruplandırılmaktadırlar.⁴³ Parry ise eğitim amaçlarının eğitim sürecindeki amaçlar ve eğitim sonrasında çalışma ortamında gerçekleşmesi hedeflenen amaçlar olarak ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Parry'nin belirttiği olduğu bu amaçlar bilgi ve davranış boyutunda gerçekleşmesi hedeflenen amaçlar olarak da tanımlanabilirler. Eğitim sürecindeki amaçları "ara kademe davranışlar" olarak tanımlayan Parry, eğitim sonrasında, çalışma ortamındaki amaçları

⁴³ Çakırokkalı, s 49.

da “nihai davranışlar” olarak tanımlamıştır.⁴⁴ Bir satış elemanının, satış becerileri eğitimini takiben verilen testteki bilgi sorularını doğru olarak cevaplaması ara kademe davranış amaçlarına ulaşıldığını gösterirken, eğitimde öğrendiklerini iş yaşamında uygulamaya geçirmesi nihai davranış amaçlarına ulaşıldığını göstermektedir.

Öğretici amaçlar, eğitimde ne tür bilgilere yer verildiği ve hangi ilkelerin gerçekleştirildiği ve kavramların öğrenildiği, bu kavramların kimlere ve ne zaman öğretildiği gibi soruların cevaplarına ilişkin amaçlardır.

Organizasyonel veya departmantal amaçlar ise eğitimin işe devam oranları, verimlilik, maliyetler ve çalışan devir oranı gibi organizasyon ve/veya departman çıktıları üzerindeki etkilerine ilişkin amaçlardır.

Bireysel amaçlar ve gelişim amaçları, eğitimin çalışanların davranışları ve ortaya koydukları iş sonuçları üzerindeki etkilerine ilişkin amaçlardır. Eğitimin çalışanların bireysel gelişimi üzerindeki etkileri de bu kapsamda ele alınmaktadır.

Eğitime ilişkin amaçlar mutlaka gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalıdırlar. Daktilo kurslarına katılan bir çalışanın kursa katılımına ilişkin “kurs sonucunda hızlı şekilde yazmalıdır” şeklinde bir amaç belirtilmesi doğru değildir. Bu amacın “kurs sonrasında dakikada 50 kelime yazmalıdır” şeklinde ifade edilmesi doğru olacaktır.

Eğitim amaçlarını belirlerken eğitimin uygulanma nedenleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Buradaki genel nedenler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Oryantasyon eğitimleri
- Değişikliklere uyum eğitimleri
- Bilgi tazeleme eğitimleri
- Üst düzey görevlere hazırlık eğitimleri⁴⁵

⁴⁴ Scott B.Parry, *Evaluating the Impact of Training, American Society for Training and Development, 1997, s 34.*

⁴⁵ Öznur Yüksel, *İnsan Kaynakları Yönetimi, Ankara: Gazi Kitabevi, 2000, s 201-202.*

Eğitim amaçlarının doğru olarak belirlenmesi eğitimde paylaşılacak bilgilerin, içeriğin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim amaçlarının doğru olarak belirlenmemesi veya bu sürecin ihmal edilmesi, bu çalışmanın temelini teşkil eden eğitim değerlendirme sürecinin de aksamasına neden olmaktadır. Herhangi bir amaç gzetilmediğinde, gerçekleştirilen eğitimlerin hangi kriterlere göre değerlendirileceği de bilinmediği için, söz konusu eğitimlerin etkinliğinden veya eğitim konusunda yapılan yatırımın geri dönüşünden söz etmek mümkün olmayacaktır.

2.3 Eğitimin Gerçekleştirilmesine İlişkin Kararlar

Eğitim amaçlarının belirlenmesinin sonrasında eğitim tasarımına ve eğitimlerin uygulanma sürecine geçilmektedir. Bu süreçte aşağıda görülen temel soruların cevaplanması gerekir:

1. Eğitim yöntemi ne olmalıdır?
2. Eğitim nerede gerçekleştirilmelidir?
3. Eğitim ne zaman gerçekleştirilmelidir, süresi ne kadar olmalıdır?
4. Eğitimi kim gerçekleştirmelidir?

Bu bölümde bu soruların cevapları ve bu cevapların bulunması sürecinde yardımcı olacak kavramlar ve faktörler ele alınacaktır.

2.3.1 Eğitim Yönteminin Seçimi

Eğitim yönteminin ne olduğunun belirlenmesinde eğitim ihtiyaç analiz sürecinde elde edilen bilgiler göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim İhtiyaç Analizi başlığında ele alındığı gibi, bu süreçte sadece çalışanların eğitim ihtiyaçları değil, bu ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin beklenti ve önerilerine de yer verilmektedir. Eğitim yöntemi de, bu kapsamda yer alan konular arasındadır.

Genel olarak bakıldığında eğitim yöntemleri, iş başında eğitim yöntemleri ve iş haricinde eğitim yöntemleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu ana başlıklar altında çok sayıda alt başlıkla karşılaşılmaktadır.

Eğitim yöntemleri teknolojik gelişmelerle birlikte çeşitlenmekte ve farklı nitelikler kazanmaktadır. Noe gibi bazı uzmanlar eğitim türlerini geleneksel ve yeni teknoloji kullanımına dayalı eğitimler olarak gruplandırmaktadırlar.⁴⁶

a. Anlatım(Sunuş) Yöntemi : Noe, geleneksel eğitim yöntemlerinin ilki olarak ele aldığı ve iş haricinde eğitim yöntemlerinden biri olan anlatım(sunuş) yönteminin altbaşlıklarını şu şekilde sıralamıştır:

- Standart anlatım: Eğitilenler dinlerken ve bilgiyi zmserken, eğitici anlatır.
- Takım ğretimi: İki ya da daha fazla konuşmacı farklı konuları ya da aynı konunun değişik yönlerini sunarlar.
- Konuk konuşmacılar: Konuşmacı eğitim toplantısına önceden belirlenen bir süre için katılır.
- Paneller: İki ya da daha fazla konuşmacı belirli bir konuya ilişkin bilgi verir, sorular sorar ve katılımcıların sorularını cevaplarlar.
- alışan sunumları: alışan grupları farklı konularda hazırlanarak, sunumlarını diğer çalışanlarla paylaşırlar.

Günümüzdeki eğitim programları, çalışanların programa katılımını sağlamak ve ilgiyi sürekli kılmak amacıyla anlatım yönteminin yanısıra, ilerleyen paragraflarda ele alınacak olan diğer eğitim yöntemleri olan rol oynamalar, oyunlar ve vaka çalışmalarıyla zenginleştirilmektedirler.

b. rnek Olay Yöntemi : İş haricinde eğitim yöntemlerinin ikincisi örnek olay yöntemidir. Bu yöntem, çalışanlara işyerinde karşılaştıkları sorunları tanıma, bu konularda çözüm önerilerinde bulunma, verilen çözüm seçenekleri arasında tercihte bulunma olanağı sunmaktadır.⁴⁷ Bu tür çalışmalarda ele alınan örneklerin herkesin katılımını sağlamak amacıyla fazla zorlayıcı olmamaları ve çalışanların duygularının süreç dışında kalması nedeniyle istenilen etkinliğe ulaşılamamaktadır. Ancak bu yöntemle çok sayıda çalışana ulaşılabilmektedir. Bu çalışmaların etkinliği örnek olayların doğru seçimine ve çalışmayı yöneten kişinin becerilerine bağlıdır.

⁴⁶ Noe, s 90-91.

⁴⁷ M. Nail Berzek, *Human Resources Management*, İstanbul: Marmara ağdaş Bilimler Vakfı, 1998, s 89.

c. İşletme Oyunları Yöntemi : Üçüncü iş harici eğitim yöntemi işletme oyunlarıdır. Bu yöntemde çalışanlardan işletmede karşılaştıkları bir durumu, sorunu canlandırmaları istenmektedir. Bu yöntemin uygulanma amacı, çalışanların bazı yeteneklerini geliştirebilecekleri, zorlayıcı bir ortam yaratmaktır.⁴⁸

Uygulamayı yürüten kişi gruplara ayrılmış olan katılımcılara örnek bir durum vererek, söz konusu durumda neler yapılabileceğine ilişkin cevaplar hazırlamalarını ister. Bu yöntem, rol oynama yöntemi ile benzerlikler taşımaktadır ancak rol oynama yöntemi daha çok bireylerin tepkileriyle ilgili iken, burada idari sorunlara yönelik çözümler önem kazanmaktadır.

Çalışanlar katıldıkları işletme oyunlarında, amaç belirleme, plan yapma, karar verme, problem çözme alanlarındaki becerilerini geliştirme olanağı bulmaktadırlar. Bu yöntemin en önemli dezavantajı maliyetidir.

d. Rol Oynama Yöntemi : Dördüncü iş harici yöntem, rol oynamadır. Bu yöntemde katılımcılara belirli roller verilir ve bu rollere uygun hareket etmeleri istenir. Buradaki amaç katılımcıların duygularını da gözlemleyebilmektir.

e. Duyarlılık Eğitimi : Beşinci iş harici eğitim yöntemi duyarlılık eğitimi veya diğer adıyla T grubu yöntemidir. Bu tür eğitimler çalışanların kendi tecrübelerini, duygularını, tepkilerini, algılarını ve davranışlarını tanımlarını ve bunların başkaları tarafından nasıl algılandığını görmelerini sağlamaya yönelik eğitimlerdir.⁴⁹

Bu yöntemde, rol oynama yönteminden farklı olarak çalışanlar farklı rolleri değil, kendilerini canlandırırılar. Amaç çalışanların uygulayarak öğrenmelerini sağlamaktır.

Bu yöntemde çalışmayı yürüten kişiden sadece katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ortamı hazırlamaları beklenmektedir.

⁴⁸ Tuğray Kaynak ve Diğerleri, *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İ.Ü, İşletme Fakültesi, Yayın No: 276, İstanbul, 1998, sayfa 97.

⁴⁹ Kaynak, s 198.

f. In-Basket(Beklenen Sorular) Yöntemi : İş haricindeki eğitim yöntemlerinden altıncısı in-basket(beklenen sorunlar) yöntemidir. Bu yöntem, çalışanların iş yaşamında yaptıkları işle ilgili olarak karşılaştıkları sorunlara çözüm arama ve bulma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanmaktadır.⁵⁰

g. Yeni Teknoloji Tabanlı Eğitim Yöntemleri : Noe'nin kitabında ayrı bir bölüm olarak ele aldığı yeni teknoloji tabanlı eğitimler bu çalışmada programlanmış veya bilgisayar destekli anlatım olarak ele alınmaktadır. Bu yöntem, iş haricindeki yedinci eğitim yöntemi olarak da düşünülebilir. Bu tür eğitimler, çalışanların belirli materyalleri bilgisayar üzerinden okumalarını ve soruları yine bilgisayar üzerinden cevaplamalarını gerektirmektedir. Yeni teknolojilerin kullanımıyla bazı eğitimler tamamen bilgisayar üzerinden gerçekleştirilmektedirler. "E-learning" kavramının yaygınlık kazanmasıyla IBM gibi bazı işletmeler eğitimlerinin önemli kısmını "sanal kampus" adı altında bu alana kaydırmışlardır. Bu yöntem aracılığıyla farklı fiziksel mekanda bulunan veya aynı mekanda bulunmasına rağmen zaman olarak aynı dönemde bir araya gelemeyen çok sayıda çalışana kolaylıkla ulaşılabilir. Katılımcıların dikkatini çekmek ve konsantrasyonu sağlamak amacıyla bu eğitimlerde görsel zenginlik önem kazanmaktadır. Üç boyutlu tasarımlar, animasyonlar bu tür eğitimleri zenginleştirmektedirler. Bu eğitimler, internet tabanlı veya intranet tabanlı olarak ikiye ayrılabilir. İnternet tabanlı eğitimler, genel bilgisayar veya kişisel bilgisayar ağları kullanılarak gerçekleştirilen eğitimlerdir. Intranet tabanlı eğitimler ise işletmelerin kendi bilgisayar ağlarını kullanarak gerçekleştirdikleri eğitimlerdir. Gelişen teknoloji ve zaman sorunun çalışanlar için giderek daha önemli bir nitelik kazanması bu tür eğitimlerin gelecekte gelişerek daha yaygın şekilde kullanılacağını göstermektedir.

Eğitim yöntemlerine ilişkin genel bilgiler sonrasında, bu eğitimlerin etkililiği üzerinde etkili olan faktörleri tekrar hatırlamakta fayda vardır. Bu faktörler şunlardır:

1. Organizasyonel faktörler
2. Kişi ile ilgili faktörler
3. Eğitim programıyla faktörler

⁵⁰ Kaynak, s 199.

Takip eden bölümde bu üç faktörün neler olduğu değil, etkililik doğrultusunda nasıl şekillendirilmesi gerektiği ele alınacaktır.

2.4 Eğitim Programının Gerçekleştirilmesi

Eğitimin programının gerçekleştirilmesi sürecindeki adımların yer aldığı bu bölümde, organizasyon ve kişilerin eğitime hazırlanması ve sonrasında eğitim programının gerçekleştirilmesi konulu başlıklar bulunmaktadır.

2.4.1 Organizasyonel Ortamın Eğitime Hazırlanması

Organizasyonel analiz sürecinde, organizasyon içerisinde hangi bölümlerde, ne gibi aksamalar, sorunlar yaşandığı ortaya konulmaktadır. Bu sorunların nedenlerinin belirlenerek eğitimle ilgili olanların tespit edilmesi, eğitim programlarının kurulacağı temellerin geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Ancak eğitimin organizasyonel sorunların giderilmesinde önem taşıması kadar, gerçekleştirilen eğitimlerin amacına ulaşmasında organizasyonel bileşenlerin şekillendirilmesi ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılması da önem taşımaktadır. Bir işletme, çalışanlarının takım çalışmasında sorun yaşadığını düşünerek, çalışanlarına bu konuda eğitim aldırmasına rağmen performans değerlendirme sürecinde bireysel performansla önem veriyor, takım performansını göz önünde bulundurmuyorsa gerçekleştirilen eğitimlerin amaçlarına ulaşmaları güçleşecektir.

Organizasyonel analizde sözü edilen “Eğitim, çalışanların davranışlarında organizasyon amaçlarına katkıda bulunacak değişimler yaratacak mıdır?” sorusunun yanısıra “Çalışanlarının eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri uygulamalarına olanak tanıyan bir organizasyonel ortam mevcut mudur, organizasyonel kültür eğitim sonuçlarının uygulanmasını desteklemekte midir?” sorusunun da sorulması gerekir.⁵¹

Organizasyonel ortamın hazırlanmasına ilişkin neler yapılacağı öğrenme transferine ilişkin bilgilere yer verilen bölümde de ele alınacaktır ancak burada belirtilmesi gereken bazı temel noktalar bulunmaktadır.

⁵¹ Kaynak, s 180.

Organizasyonel faktörler de eğitim tasarımıyla ilgili faktörler gibi katılımcının kontrolü dışında gelişen faktörlerdir.⁵² Organizasyonel kültürün eğitim sonuçlarını geliştirecek nitelikte olmasında veya bu doğrultudaki değişimde, yönetimin önemli etkisi bulunmaktadır.

Eğitim ihtiyaç analiz sürecinde ele alındığı gibi katılımcıların eğitim ihtiyaç analiz sürecine katılmaları, eğitim sonuçlarının etkililiği konusunda önem taşımaktadır. Yönetimin bu konuda ve genel anlamda katılıma açık olması ve süreçlerin bu şekilde tasarlanması eğitimlerin etkililiğindeki temel gerekliliklerden biridir.

Çalışanların katılımı sadece eğitim ihtiyaç analizi süreciyle sınırlandırılmamalıdır. Çalışanların eğitim sürecindeki edindikleri bilgi ve becerileri iş yaşamında nasıl uygulayacakları, bu konuda ihtiyaç duydukları süreç ve kaynaklara ilişkin görüşlerini dile getirmelerini ve uygulamaya dönüştürmelerini sağlayacak bir organizasyonel kültüre ihtiyaç duyulmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi kapsamında uygulanan "*öneri sistemleri*" sadece eğitim sürecine özgü olarak ele alınabilir, çalışanlara eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya dönüştürmeleri konusundaki önerileri sorulabilir. Bu tarz bir uygulamanın gerçekleştirilmesi durumunda daha etkili eğitim sonuçları elde edilebilir.

Gerçekleştirilen eğitimlerde, katılımcıların özellikle kişisel gelişim konusunda, yöneticilerinin kendilerine zaman tanımadığı yönündeki şikayetleriyle karşılaşmaktadır. Yöneticilerin ve kurumun çalışanlarına bu konuda zaman tanıması gerekmektedir. Kişisel gelişim eğitimleri ve bu ekseninde yer alan diğer çalışmalar, çalışanların motivasyonu ve verimliliği üzerindeki etkileri açısından bakıldıklarında uzun vadeli yatırımlar olarak değerlendirilebilirler.

Organizasyonlarda, eğitimlerin amacına ulaşması için çalışanların eğitim sonrasındaki davranışlarının takip edilmesi, gözlemlenmesi gerekir. Çalışanların katılmış oldukları eğitimlerdeki bilgi ve becerileri ne ölçüde iş ortamına aktardıkları ve aksayan noktalarda nelerin yapılması gerektiği belirlenmelidir. Eğitim sonrasındaki olumlu gelişmelerin kaydedilmesi ise, diğer çalışanlar açısından olumlu rol model olarak alınabilecek isimlerin belirlenmesinde yardımcı olabilir. Bütün bunlar, çalışanların

⁵² Parry, s.50.

dışında gerçekleşen, hizmet vermekte olduğu organizasyondaki politikalara, kültüre ve uygulamalara bağlı olarak gelişen durumlardır. Çalışanların taleplerini ve şikayetlerini gö önünde bulundurarak süreçlerinde bunlara yer veren organizasyonlar, eğitimlerin etkililiği konusunda daha kolay sonuca ulaşabilmektedirler.

Çalışanlara eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri iş yaşamına geçirmeleri konusundaki birinci derece yardımcı olabilecek kişiler, üstleridir. Yöneticiler, astlarının katılmış oldukları eğitimler konusunda yetkin olmalıdırlar. Organizasyonlar bu konumdaki yöneticilerini koçluk becerileri gibi alanlarda geliştirmeye yönelik eylemler planlamalıdırlar. Eğitimde öğrendikleriyle çalıştığı kurumdaki uygulamalar arasında çelişkiler gören, eğitimde edindiği bilgi ve becerileri uygulama konusunda desteklenmeyen hatta bu konuda engellemelerle karşılaşan çalışanların motivasyonu bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle, işletmeler organizasyonel ortamın eğitimde edinilen bilgi ve becerilerin uygulanmasına olanak tanıyacak tarzda şekillendirilmesini sağlamalıdırlar.

Organizasyonel ortamın eğitime hazırlanması eğitimlerin etkililiğinin önemli bir parçası olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. Bireylerin eğitime hazırlanması, bu noktada destekleyici olacaktır. Bu konudaki detaylı bilgi takip eden bölümde verilmektedir.

2.4.2 Kişilerin Eğitime Hazırlanması

Eğitimlerin etkin sonuçlara ulaşması konusunda eğitim alan kişilerin aktif katılımı eğitim programının başarısı için gerekli ve önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir.⁵³ Bunun gerçekleşmesi eğitim sürecinin işleyişi kadar katılımcıların zihinsel becerilerine ve eğitime yönelik isteklerine de bağlıdır. Çalışanlar kendileri için ne getireceğini bilmedikleri süreçlere korkuyla yaklaşmaktadırlar. Eğitimler konusunda böyle bir durumu önlemek için gerçekleştirilecek olan eğitimlerin amaçları, içerikleri katılımcılara neler sunacağı, mümkünse geçmişte gerçekleştirilen eğitimler sonucunda neler elde edildiği çalışanlarla paylaşılmalıdır. Bireyler kendi talep ettikleri, kendilerinin de katılımıyla gerçekleştirilen süreçlere katılım konusunda daha istekli davranmaktadırlar. Bu durum,

⁵³ Kaynak, s 174.

“Organizasyonel Ortamın Eğitime Hazırlanması” başlığı altında ele alındığı gibi çalışanların eğitim kararlarına katılımıyla mümkündür.

Eğitimin temel amacının kendilerinin gelişimine katkıda bulunarak performanslarını geliştirmeleri ve bu şekilde gerek bireysel tatmin yoluyla kendilerine, gerekse kurumlarına çalıştıkları kurumlara olumlu katkıda bulunabilmeleri olduğu, çalışanlara açıklıkla anlatılmalı ve çalışanların bu konuda kafalarında oluşan soru işaretleri giderilmelidir.

“Eğitim İhtiyaç Analizi” bölümünde ele alınan bilgi/beceri/tutumlar kişilerin eğitime hazırlanması sürecinde önemli rol oynamaktadır. Çalışanlar bilgi/beceri/tutumlarını tanıyarak kendi gelişim ihtiyaçlarını görebilirler. Bazı çalışanlar kendilerini bir çok alanda başarılı olarak değerlendirmeleri nedeniyle eğitimlerin kendileri için vakit kaybı olduğunu düşünmektedirler. Çalışanların bu konuda ikna edilmeleri için etkin bir performans değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece çalışanlar kendilerini daha objektif bir şekilde değerlendirme olanağına sahip olabilirler.

“Organizasyonel Ortamın Hazırlanması” bölümünde belirtildiği gibi kişilerin eğitime hazırlanması, öğrenme süreci ve transferiyle ilişkilidir. Öğrenme tarzlarının belirlenmesinden, kişilerin eğitim konusunda bilgilendirilmesine kadar uzanan çok sayıda adım, öğrenme sürecinde detaylı olarak ele alınacaktır.

İşletmelerde uygulanan eğitim politikaları, kişilerin eğitime yaklaşımları konusunda önemli rol oynamaktadır. Belirli standartlara veya sektördeki tercihlere göre “XX kadar saat eğitim alıyoruz” düşüncesiyle hareket eden işletmelerin bu stratejileri, çalışanların eğitime yönelik isteklerinin geliştirilmesi konusunda ikna edici olmamaktadır. Bu noktada eğitimin kendi içerisinde ve diğer İnsan Kaynakları fonksiyonlarıyla bir bütün olarak ele alınmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Etkin bir performans değerlendirme sistemi ve etkin bir eğitim ihtiyaç analizi uygulayan işletmeler, bu konuda daha az sorun yaşamaktadırlar.

Çalışanların geçmişte almış oldukları eğitimler ve iş yaşamlarındaki tecrübeleri onların eğitime yaklaşımlarını şekillendirmektedir. Eğitim öncesinde çalışanların bu

özellikleri de göz önünde bulundurularak hareket edilmeli, eğitimlerin niçin gerçekleştirildiğine ilişkin gerçekleştirilen açıklamalar da dikkate alınmalıdır.

Çalışanların, eğitim programları öncesinde eğitime hazırlanmaları konusunda kendilerine iletilecek önbilgiler, eğitimlerin etkinliğine olumlu katkıda bulunmaktadır. Avrupa'da ve Amerika'da gerçekleştirilen eğitimler öncesinde katılımcılara konuya ilişkin çok sayıda kaynağa yer veren bir ön okuma listesi sunulmaktadır. Bu tür uygulamaların ülkemizde çok az kurum tarafından uygulanmasının yanı sıra listeler oldukça kısa tutulmaktadır.⁵⁴ Parry kitabında, katılımcıların eğitime hazırlanmasında aşağıda görülen adımların gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir:⁵⁵

- Her katılımcıya, eğitim programının 2-3 hafta öncesinden bilgilendirme notları gönderilmelidir. Bu notlarda eğitimde ele alınacak konulara ilişkin genel bilgilere yer verilmelidir.
- Her katılımcı üstüyle eğitim programında nelere yer verilmesi gerektiğine ilişkin fikir paylaşımında bulunmalıdır.
- Katılımcılara ihtiyaç duydukları yazılı veriler iletilmelidir.
- Eğitim programının amacı ve katılımcılara yönelik beklentilerin neler olduğu açık bir şekilde paylaşılmalıdır.
- Çalışanlar eğitime katılım konusunda motive edilmelidirler.

2.4.3 Eğitim Programının Katılımcılara Uygunluğu ve Gerçekleştirilmesi

Eğitimlerin etkinliğinin sağlanmasında önem taşıyan üçüncü süreç olan eğitimlerin gerçekleştirilme sürecinde; katılımcıların eğitim durumları, yaşları, tecrübeleri, çalışma alanları, öğrenme tarzları gibi çok sayıda faktörün etkisi söz konusudur. Bu süreç, eğitimin içeriğinden, eğitimci seçimine, eğitim tarihlerine, süresine, kullanılan materyallere ilişkin bir çok alt bileşene ilişkin verilen kararlardan ve bunların uygulanmasından oluşmaktadır.

⁵⁴ Fazıl Oral, "Masada Kazanmak; Müzakerede Kazanmanın Yolları" Sunumu, 8. İnsan Kaynakları ve Fuarve Konferansı'na sunulan bildiri, İstanbul, 12-13 Mart 2003.

⁵⁵ Parry, s.196.

İşletmeler ellerinde varolan kaynaklar ve işletme politikaları doğrultusunda, eğitim programlarını kendi bünyelerinde gerçekleştirmekte veya dışarıdan bağımsız eğitim şirketlerine başvurumaktadırlar. Aşağıda görülen durumlarda eğitimlerin işletme içinde geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi tercih edilmelidir:

- Eğitim içeriği ve amaçları sadece söz konusu işletmeye özgü ise ve dışarıdan bir kuruluş veya eğitimci tarafından karşılanamayacak nitelikteyse,
- Gerek eğitim geliştirme gerekse eğitimleri gerçekleştirme konusunda yetkin personel mevcutsa ve söz konusu çalışanlar bu işi gerçekleştirebilir nitelikteyseler,
- Çalışanlar işletme içi eğitimlere ve eğitimcilere daha çok güven duyuyorsa,
- İşletmenin genel politikası eğitimlerin işletme içinde gerçekleştirilmesinden yana ise,
- Eğitim için ayrılan bütçe bağımsız eğitimci ve şirketlerle çalışmak için yeterli değilse ve eğitimlerin işletme içinde gerçekleştirilmesi maliyet açısından daha uygunsa,
- Eğitime katılacak çok fazla çalışan var, bu da işletme dışından eğitim almayı maliyet açısından imkansız kılıyorsa,
- Eğitim programlarının içeriklerinin sürekli güncellenmesi gerekiyor ve programların işletme içinde geliştirilmesi buna olanak tanıyorsa,
- Bazı eğitim programları sadece lisanlı eğitimciler tarafından gerçekleştiriliyor, bunların maliyetinin çok yüksek olduğu ve bu eğitimlerin işletme için gereksiz maliyet teşkil edeceği düşünülüyorsa,
- İşletme dışından alınan eğitimlerin işletmenin amaçlarını karşılayabilmesi için çok fazla modifikasyonda bulunulması gerekiyorsa.⁵⁶

Eğitimlerin işletme dışından bağımsız eğitimciler veya şirketlerce geliştirilmesi ise aşağıdaki durumlar söz konusu olduğunda uygundur:

- Önerilen eğitim programları, eğitim ihtiyaçlarını karşılıyorsa,
- Önerilen eğitim programlarının tasarımı ve kullanılan materyaller işletme içinde üretilemeyecek kalitedeyse,

⁵⁶ Parry, s 193.

- Önerilen eğitimler yüksek derecede uzmanlık gerektiriyor ve işletmenin bu uzmanlığı karşılaması mümkün değilse,
- Önerilen eğitim programları geçmişte son derece başarılı olmuşlarsa,
- Eğitim amaçları konusunda test edilmiş, geçerliliği kanıtlanmış eğitimlere ihtiyaç duyuluyorsa,
- Dışarıdan eğitim alarak farklı alanlardaki ihtiyaçlara zaman ayrılabilir.

Ayrıca, eğitim firmaları çok sayıda farklı firmayla çalışmaları nedeniyle eğitim geliştirme maliyetlerini dağıtma olanağına sahiptirler, bu da eğitim geliştirme maliyetinin azalması anlamına gelmektedir. Bunların yanı sıra, eğitim firmaları müşteriler ve çalışanlardan oluşan geniş bir destek ağına sahiptirler, bu firmalar ve eğitmenler hakkında kolaylıkla referans alınabilmektedir. Eğitim programları işletmenin ihtiyaçlarına % 70 oranında uygun olduğu sürece, eğitim programlarını dışarıdan almak maliyet açısından daha avantajlıdır(% 30 oranında işletme içinde geliştirilebilir veya modifiye edilebilir).

Eğitim programlarına ilişkin kararlarda göz önünde bulundurulması gereken temel noktalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Konu ve eğitim içeriği**
 - o Konu amaçlarla doğrudan ilişkili olmalıdır
 - o İçeriği hayata geçirmek konusunda uygun örneklere, analogilere ve illüstrasyonlara yer verilmelidir.
 - o İçerik düzenli ve çalışanları katılıma yönlendirici bir tarzda sunulmalıdır.
 - o Nesnel ve kavramsal anlatım düzeyi katılımcılara uygun olmalıdır.
 - o Eğitim programının tasarımı zaman içinde kolaylıkla güncellenebilecek nitelikte olmalıdır.
- **Yöntemler, medya ve eğitime ilişkin(instructional) süreç**
 - o Gruplar, altgruplar ve bireysel çalışmaların kullanımı katılımcıların düzey ve ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmelidir.
 - o Tümdengelim ve tümevarım stratejileri konusunda bir denge söz konusu olmalıdır.

- Video, kamera, yazı tahtası, sunumlar gibi görsel materyallerin kullanımı gerektirdiği şekilde olmalıdır.
- Eğitim kitapçıkları ve materyalleri eğitim sonrasında referans olabilecek nitelikte olmalıdırlar.
- Eğitimcilerin etkililiği
 - Eğitimci konuya hakim olmalı ve katılımcılar tarafından itibar edilen biri olmalıdır
 - Eğitimci sınıfının katılımını sağlamalı, onları harekete geçirebilmelidir.
- Lojistik ve idari destek
 - Eğitim süresinin uygunluğuna dikkat edilmelidir.
 - Eğitimin gerçekleştirildiği yer ve eğitimde gerçekleştirilecek faaliyetler öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır
 - Eğitimciler ihtiyaç duydukları idari desteğe sahip olmalıdırlar.

Burada belirtilen noktaların önemli kısmı Parry'nin altını çizmiş olduğu noktalardır.⁵⁷ Noe'nin bu konuda belirtmiş olduğu noktalar, Parry'nin belirtmiş olduğu noktalara benzemekle birlikte, başlıklar bazında bazı farklılıklar ortaya koymaktadır. Noe, bu konuda neler yapılacağını iki temel başlık altında ele almıştır:

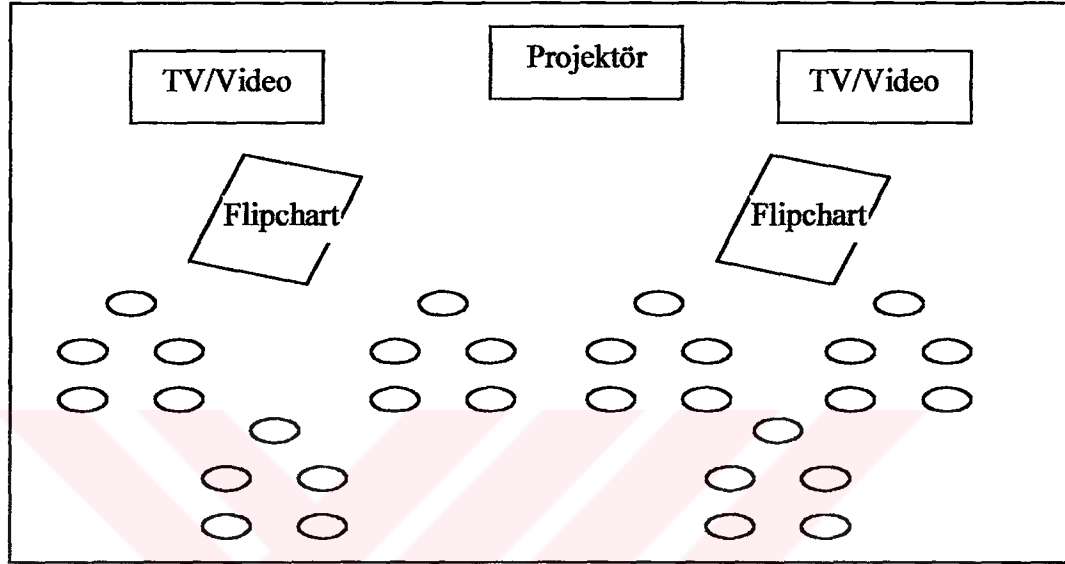
- Eğitim ortamının seçilmesi ve hazırlanması
- Eğitim programının tasarımı⁵⁸

Eğitim yerinin eğitime uygunluğu konusunda katılımcıların rahatça hareket edebilecekleri alanların olması gerektiğini belirten Noe bu konuda bazı düzenleme örneklerinden bahsetmektedir. Bu konudaki detaylı örnekler ise Furjanic ve Trotman tarafından verilmiştir. Her bir yerleşim düzeni eğitimin amacına göre ve grup yapısına göre farklılaşmaktadır. Örneğin tüm sınıfın katılması gereken geniş ölçekli tartışmalar söz konusu olduğunda, bireysel veya kurul yerleşim düzenleri tercih edilmelidir. Aşağıda isimleri görülen bu düzenlemeler, şekiller üzerinden daha kolay anlaşılabilirler:

⁵⁷ Parry, s196.

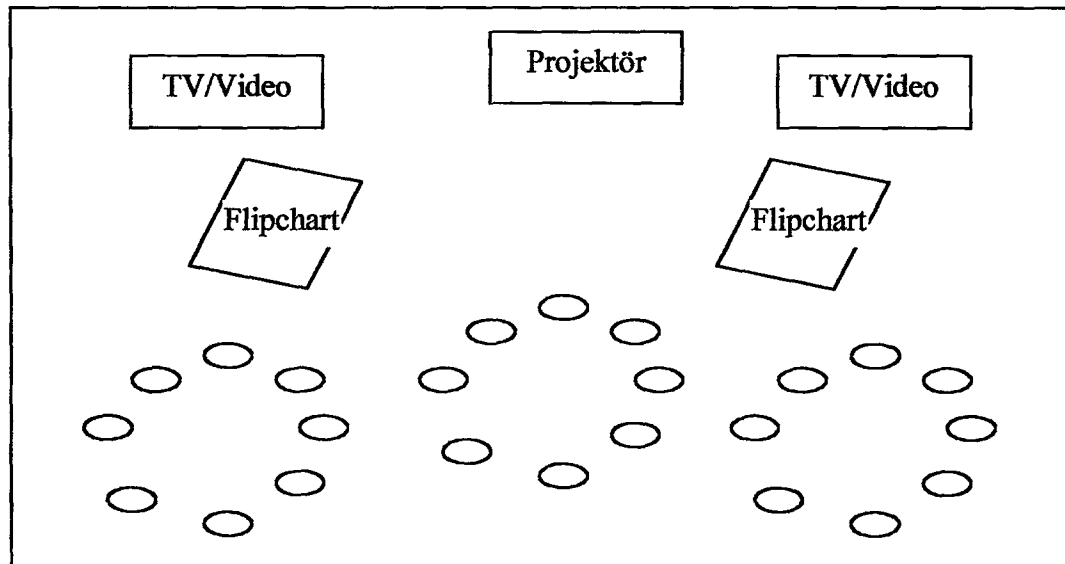
⁵⁸ Noe, s 110.

- Küçük gruplar
- Büyük gruplar
- Bireysel oturumlar
- Kurul oturumları
- Video oturumları⁵⁹



Şekil 2.4.3.1: Küçük Gruplar Yerleşim Düzeni

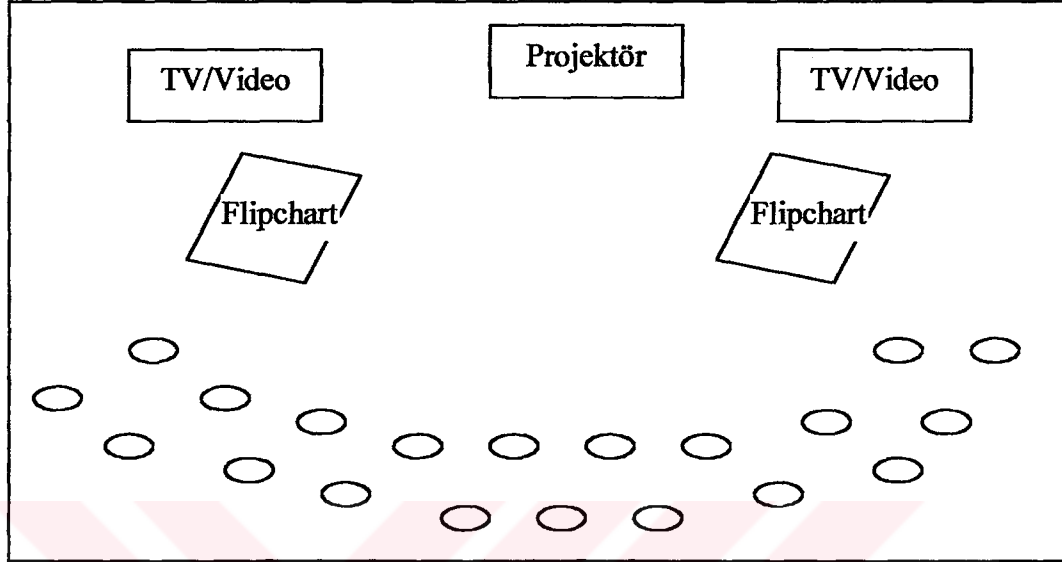
Şekil 2.4.3.1'de görüldüğü gibi "küçük gruplar yerleşim düzeninde", katılımcılar küçük gruplara ayrılarak eğitimi bu şekilde takip etmektedirler.



Şekil 2.4.3.2: Büyük Gruplar Eğitim Düzeni

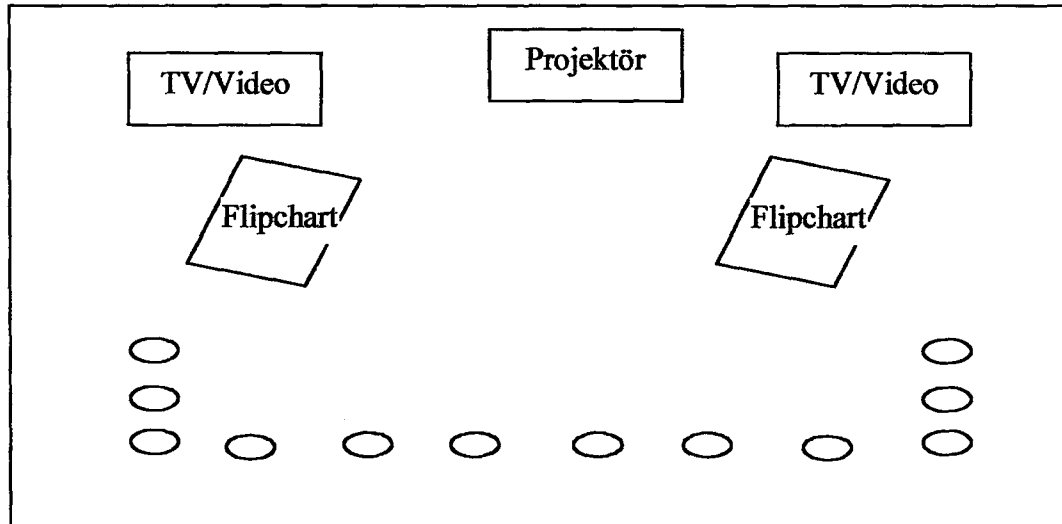
⁵⁹ Furjanic&Trotman, s. 50-57.

“Büyük gruplar yerleşim düzeni”nde, “küçük gruplar yerleşim düzeninden” farklı olarak, gruptaki katılımcı sayısı daha yüksek tutulmaktadır.



Şekil 2.4.3.3: Bireysel Yerleşim Düzeni

“Bireysel yerleşim düzeni”nde, katılımcılar televizyon, video, projeksiyon ve flipchartı görecek şekilde ayrı ayrı oturmaktadırlar.

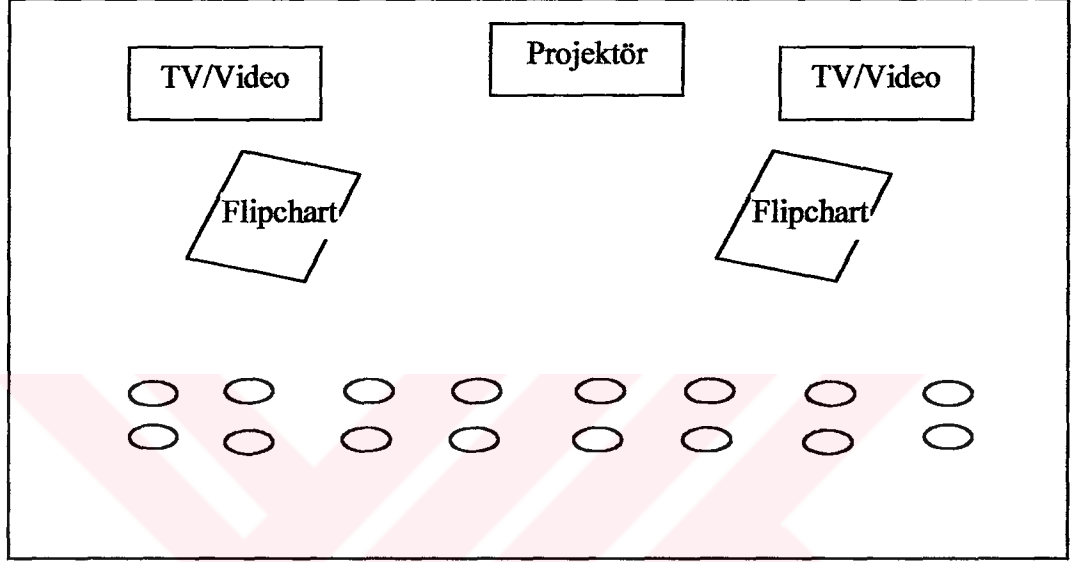


Şekil 2.4.3.4: Kurul(U- Düzeni) Yerleşim Düzeni

Şekil 2.4.3.4'te görülen ve yaygın olarak uygulanmakta olan “kurul yerleşim düzeni” katılımcıların birbirlerini ve flipchartı, televizyonu, projeksiyonu görmelerini

sağlayacak şekilde oluşturulmaktadır. Bu düzende eğitmen aradaki boşluğu kullanarak tüm rahatlıkla hareket edebilmekte ve katılımcılar kendisini kolaylıkla takip edebilmektedirler.

Eğitim programında ağırlıklı olarak filmler izlenmesi söz konusu ise video oturumları adı verilen, Şekil 2.3.4.5'te görülen oturma şekli tercih edilmelidir:



Şekil 2.4.3.5 :Video Oturumları Yerleşim Düzeni

"Video oturumları yerleşim düzeni"nde de katılımcılar ayrı ayrı oturmaktadırlar ancak "kural yerleşim düzeni"nde olduğu gibi katılımcıların birbirlerini rahatlıkla görmeleri mümkün olmamaktadır.

Eğitim materyallerinin, sunumun ve aktivitelerin geliştirilmesi konusunda katılımcıların öğrenme tarzlarının göz önünde bulundurulmasında fayda vardır. Görsel öğrenciler için slaytlar büyük önem taşırken kinestetik öğrenciler eğitimdeki uygulamalarla ilgilenmektedirler. Bu noktada doğru adımların atılması öncelikle öğrenme sürecinin anlaşılmasıyla mümkündür. Bu amaçla bir sonraki başlık "Öğrenme Süreci" olarak belirlenmiştir.

2.5 Öğrenme Süreci

Eğitimlerin etkililiği ile anlatılmak istenen, eğitimde ele alınan bilgi ve becerilerin çalışanlar tarafından iş yaşamında uygulanmasıdır. Bunun gerçekleşmesi ise

çalışanların eğitimde paylaşılanları öğrenmesiyle ve öğrenme transferinin gerçekleşmesiyle mümkündür.

Öğrenme konusunda farklı tanımlarla karşılaşılmasına rağmen bu tanımların tamamında vurgulanan ortak nokta “davranışlarda meydana gelen değişim”dir.⁶⁰ Eğitimlerin amacına ulaşması da eğitimde paylaşılan bilgi ve uygulamaların iş yaşamında uygulanmasıyla mümkündür. Ancak buradaki öğrenme sürecinin “yetişkinlere” yönelik bir süreç olması özellikle üzerinde durulması gereken bir noktaya işaret etmektedir. “Androgoji” olarak adlandırılan bu süreç ilk olarak 1960’lı yıllarda Malcolm S. Knowles tarafından ortaya atılmıştır. Çocukların öğrenme sürecini inceleyen “pedagojiyle” yapmış olduğu kıyaslamalar Knowles’ı, yetişkinlerin öğrenme süreciyle ilgili olarak yetişkinlerin yaşam-merkezli, görev-merkezli ve problem-merkezli tarzda öğrenmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaştırmıştır.⁶¹ Bunun dışında yetişkinlerin öğrenme sürecine ilişkin olarak belirtilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yetişkinler, öğrenme süreci üzerinde ileri derecede kontrol ihtiyacı duyarlar. Bu durum, çalışmada sıklıkla yinelenen çalışanların eğitim ihtiyaç analizi ve eğitim tasarımı gibi adımlara katılımının gerekliliğine ilişkin görüşleri desteklemektedir.
- Yetişkinler farklı hızlarda ve tarzlarda öğrenirler. Öğrenme tarzlarının belirlenmesi konusunda Öğrenme Envanterleri kullanımı etkili olabilir.
- Yetişkinler öğrenme sürecinde birbirlerine yardım ederler. Bu noktada, çalışanların gruplar halinde çalışması ve eğitimlerde grup çalışmalarına ağırlık verilmesinde fayda vardır.
- Yetişkinler, nasılın arkasındaki niçini görmek isterler.
- Yetişkinlerin dikkatlerini yoğunlaştırabildikleri süre kısıtlıdır.
- Zaman çalışanlar için kısıtlı bir kaynaktır ve eğitimlere bunun farkında olarak katılırlar.
- Yetişkinler, kendilerinin karşılanmasını istediklerini ihtiyaçlar konusunda çaba göstermektedirler. Çalışanlar eğitime ihtiyaçları olduklarını düşünmedikleri ve eğitimin kendilerine neler sağlayacağını bilmedikleri sürece eğitimlere karşı tepkili yaklaşmaktadırlar. Bu noktada çalışanların

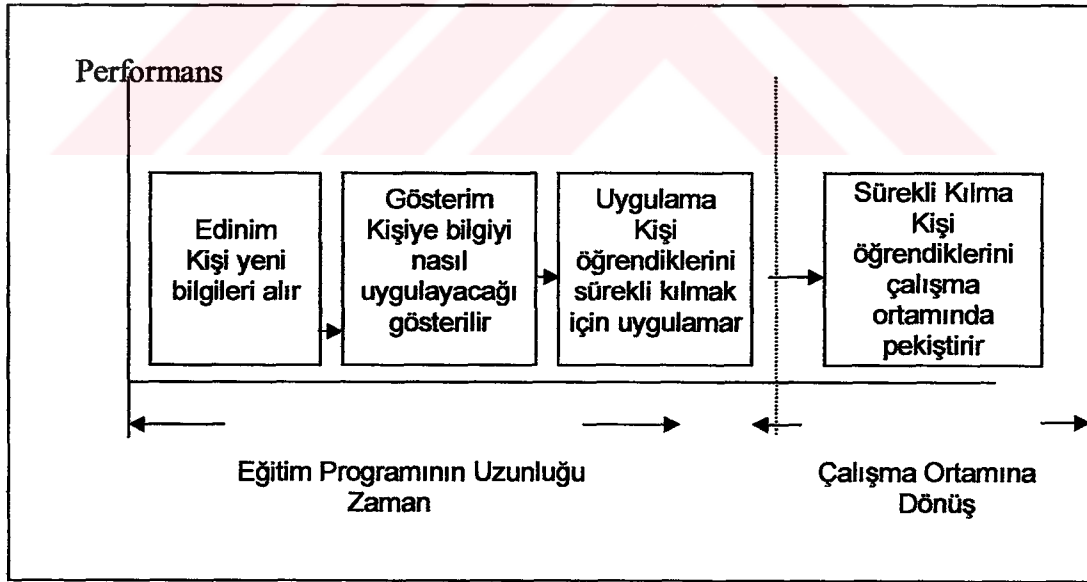
⁶⁰ Stephanie Burns, *Artistry In Training, Woorriewood: 1996, s. 14.*

⁶¹ Furjanic&Trotman, s 61.

eğitimlere katılımları konusunda dışarıdan herhangi bir gücün zorlamada bulunmaması, çalışanların bu konuda güdülenmelerini sağlayacak şekilde yönlendirilmeleri gerekir.

- Yetişkinler, edindikleri bilgi ve becerileri kısa sürede uygulama olanağına sahip olmak isterler. Bu da organizasyonel ortamın eğitime hazırlanmasıyla mümkündür.
- Verilen eğitimler gerçekçi ve deneyimlere dayalı eğitimler olmalıdır.
- Gerçekleştirilen eğitimlerin içsel mantığı yetişkinler için büyük önem taşır.
- Yetişkinler katıldıkları eğitimlerin sadece zamanlarını alan faaliyetler olmadığını görebilmek için eğitim sonuçlarının ölçülmesini isterler.
- Yetişkinler, okuduklarının % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, söylediklerinin ve yaptıklarının % 90'ını hatırlamaktadırlar. Bu nedenle eğitimler anlatımdan ziyade rol oynamalar ve oyunlarla zenginleştirilmelidirler.

Öğrenme sürecinin nasıl işlediğı Parry tarafından verilmiş olan "Öğrenme Eğrisi" üzerinde daha açık bir şekilde görülebilmektedir:



Şekil 2.5.1: Öğrenme Eğrisi

Kaynak :Parry, s 50.

Şekilde çalışanların performanslarının eğitim sürecinde ve sonrasında nasıl bir seyir izlediğı anlatılmaktadır. İlk adım olarak verilen "Edinim" aşamasında kişiler bilgileri alırlar. İkinci adım olan "Gösterim"de edinilen bilgilerin nasıl uygulamaya

dönüştürüleceği paylaşılmaktadır. “Uygulama” adımıda kişiler uygulamaları sürekli kılmak için uygulamaları tekraralar, sonuncu adımda ise öğrenmiş oldukları uygulamaları çalışma ortamında da sürdürerek öğrenilenleri pekiştirirler. Grafik üzerinde belirtilen noktalara ilişkin açıklama, sürecin anlaşılmasına yardımcı olacaktır:

- **Sürdürülen İyileşme:** Bu tür iyileşmede öğrenme eğrisinin eğimindeki artış sürmektedir. Beceriler kullanma yoluyla anında uygulanabiliyor ve iyileştirilebiliyorsa sürdürülen iyileşme söz konusudur ve performans artışı devam eder. Daktilo ile yazı yazma, bilgisayara veri girişi yapma, yabancı dil öğrenme, performans değerlendirme, satış elemanları için sunum yapma gibi beceriler bu tür öğrenme sürecinde yer almaktadırlar.
- **İstikrarlı Performans:** Birey bu tür davranışları ya sergileyebilir ya da sergileyemez. Kısmen öğrenme gibi bir durum söz konusu değildir. Bir kelimeyi doğru telaffuz etmek, matematikteki bir çözümü bulmak, bir formülü hatırlamak gibi süreçler bu kapsamda yer almaktadırlar.
- **Azalan Performans:** Yeni öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulanmaları durumunda ortaya çıkan süreçtir. Bireyler öğrendiklerini uygulama olanağı bulamadıkları durumlarda geçmişteki davranışlarına ve uygulamalarına geri dönerler. Organizasyonel ortamın eğitime hazırlanması bu noktada büyük önem taşımaktadır.

Şekil 2.5.1’de öğrenme süreci bir bütün olarak ele alınmış, performansla ilişkisi gösterilmeye çalışılmıştır ancak öğrenme süreci öğrenme türüne göre de farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma bilgi ve becerilerin bireyde davranış değişikliğine dönüşüncüye kadar geçtiği safhalara göre belirlenmektedir. Bu ayırım şu şekildedir:

- Bilişsel öğrenme
- Etkili(affective) öğrenme
- Psikomotor öğrenme⁶²

a. Bilişsel Öğrenme : Bilişsel öğrenme spesifik bilgilerin hatırlanması ve uygulanmasını içermektedir. Süreç bilgiye dayalı karar verme üzerine kurulmaktadır. Bir

⁶² ⁶² Furjanic&Trotman, s. 33.

tezgahtarın çalıştığı reyonda bulunan kırk parça ürünün özelliklerini ve fiyatını hatırlaması bilişsel öğrenme örneğidir. Bilişsel öğrenmede beş farklı düzey söz konusudur:

I. Bilgi:

Tanım: Gerçeklerin ve terimlerin hatırlandığı düzeydir. Birey bu düzeyde maddeler arasında ayırırda bulunur.

Eylem Kelimeleri: Veri ve gerçekleri tanımlamak, sıralamak, adlandırmak, tanımak, ifade etmek

II. Anlama, İdrak

Tanım: Verileri ve bilgileri yeniden tanımlamak, açıklamak, tartışmak, tarif etmek

Eylem Kelimeleri: Hesaplamak, tarif etmek, farklılaştırmak, farkını belirtmek, eşleştirmek, düzene göre sıralamak

III. Uygulama

Tanım: Daha önce öğrenilen veri ve bilgileri yeni durumlarda kullanmak

Eylem Kelimeleri: Uygulamak, sınıflandırmak, bağlantı kurmak, yorumlamak, ilişki kurmak, farklı bir dile çevirmek, kullanmak

IV. Analiz ve Sentez

Tanım: Çok sayıda farklı kaynaktan veri toplayarak olası eylemlere karar vermek

Eylem Kelimeleri: Analiz, düzenleme, inşa etmek, oluşturmak, tasarlamak, meydana çıkarmak, geliştirmek, tahmin etmek, formüle etmek, çıkarırmda bulunmak, sıralamak, ağırlık vermek

V: Değerlendirme

Tanım: Söz konusu durum için hangi veri veya eylemlerin uygun olduğuna karar vermek

Eylem Kelimeleri: Değerlendirmek, sona erdirmek, karar vermek, savunmak, belirlemek, yargıda bulunmak, tahmin etmek

b. Etkili ğrenme : İkinci ğrenme türü olarak belirtilen "Etkili ğrenme" tutumların, duyguların ve tercihlerin geliştirilmesine ilişkin öğrenme türüdür. Bilişsel ğrenmede örnek olarak alınan tezgahların müşterilere güler yüzlü yaklaşması, olumlu tutumlar sergilemesi etkili öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Etkili ğrenme de bilişsel öğrenme gibi farklı düzeylerde cereyan etmektedir:

I. Alma, Kabul Etme Aşaması:

Tanım: Verilen kavramla ilgili düşünmeye başlama

II. Değer Verme:

Tanım: Ele alınan konunun önemini kavramaya başlama

III. Organize olma

Tanım: Konunun önemini pekiştirerek, arzu edilen davranışları hayata geçirmek konusunda neler yapılacağını belirleme

IV. İçselleştirme

Tanım : Arzu edilen davranışları benimseyerek alişkanlığa dönüştürme

c. Psikomotor ğrenme : nc ğrenme türü olan psikomotor öğrenme süreci, bireyin kaslarını kullanmasını gerektiren becerilerin edinilmesi sürecidir. Bu tür öğrenmede, birey prosedürleri takip eder ve uygulama sonrasında bunları otomatik

olarak sürdürür. Tezgahtarın satışları bilgisayara girmesi, hediye paketi yapmayı öğrenmesi bu tür öğrenme örnekleridir.

Psikomotor öğrenme süreci, diğer iki öğrenme türüne göre daha basit bir şekilde işlemektedir. Birey eylemi görür, dener ve alışkanlığa dönüştürür.

Bir çok öğrenme amacı her üç öğrenme türünün de bileşimi üzerinde kurulmaktadır. İşletmelerde gerçekleştirilen eğitimler de bu doğrultuda bazen tek bir öğrenme türüne, bazen de her üç öğrenme türüne yönelik olabilmektedir. Süper markette çalışan bir kasiyer bazı ürünlerin kodlarını bilmeli, satışları sisteme kaydetmeli ve müşterilerine güler yüzlü davranabilmelidir. Söz konusu çalışana tek bir eğitim verilmesi düşünülüyorsa, eğitim bu üç öğrenme türüne yönelik olarak tasarlanmalıdır.

Gerçekleştirilen eğitimler, her üç öğrenme türünün basamaklarını uygulayarak tasarlandığı ve gerçekleştirildiği durumlarda etkili olabilirler.

Öğrenme sürecinde önem taşıyan öğrenme tarzları bir sonraki başlık olan “Öğrenme Tarzları” başlığı altında detaylı olarak ele alınacaktır. Bu bölümde çalışanların eğitim sürecine aktif katılımı için neler yapılabileceğine değinilecektir.

2.5.1 Öğrenme Tarzları

Önceki bölümlerde yinelendiği gibi bireyler birbirlerinden farklı şekillerde öğrenirler. Bu farklı öğrenme şekilleri literatürde öğrenme tarzları olarak geçmektedir. Bireylerin öğrenme tarzlarını tanımak, onlara eğitimde nasıl yaklaşılacağını belirlemek ve eğitim materyallerini geliştirmek konusunda yardımcı olmaktadır. Bu amaçla, bu bölümde öğrenme tarzlarının neler olduğuna ve her öğrenme tarzına yönelik neler uygulanabileceğine değinilecektir.

John Grider’in yapmış olduğu sınıflandırmaya göre bireyler öğrenme sürecinde üçe ayrılırlar:

- Görsel öğrenciler
- İşitsel öğrenciler

- Kinestetik(dokunsal) öğrenciler⁶³

Furjanic ve Trotman da Grider ile benzer bir sınıflandırmada bulunmuşlar ancak her üç tarzı da kullananlar şeklinde ayrı bir başlık daha eklemişlerdir.⁶⁴

Görsel öğrenciler kendilerine anlatılanları sürekli olarak not alan kişilerdir. Eğitimler esnasında slaytları tekrar görmek istediğini belirten, düzensizlikten, dağınıklıktan, karmaşıklıktan rahatsız olan, çalışma ortamında düzene önem veren, anlatılanları yazılı hale dönüştürüncüye kadar zihinlerinde bir yerlere oturtmakta güçlük çeken kişilerdir. Konuşurken görsellikle ilgili kavramlara ağırlık verirler. Sık sık "Görüyorum", " Bu konuyla ilgili kafamda şöyle bir resim oluştu", "Benim bakış açımdan..", "Fikirleri bana bir parça bulanık geliyor" gibi ifadeler kullanırlar.

Bu tarz öğrenmenin baskın olduğu bireyler eğitimlerde grafik, slayt, tablo ve resim kullanımından hoşlanırlar. Öğrenme süreçlerinde, düşünceler arasındaki ilişkileri gösteren zihinsel haritaların kullanımı etkili olmaktadır. Görsel öğrenciler için eğitimde göze hitap eden materyal kullanımına dikkat edilmeli, fikirlere ilişkin zihinsel haritalar çıkarılmalı ve not almalarına olanak tanınmalıdır. Bu olanaklara sahip olan bireyler paylaşılan bilgi ve becerileri daha kolay öğreneceklerdir.

İşitsel öğrenciler, eğitim süresince not almayarak, eğitimciyi can kulağıyla dinleyen katılımcılardır. Sese ve müziğe duyarlıdırlar, sık sık kendi kendilerine konuşurlar, duydukları bilgileri sesli olarak dile getirirler. İnsanlarla birlikte çalışmaktan zevk alırlar, genellikle ahenkli ve güzel konuşurlar, dinleyerek öğrenirler, konuşkandırlar. "Söylediklerini duyuyorum", "Bunlar kulağa mantıklı geliyor" tarzında ifadeleri sıklıkla kullanırlar. Yazılı materyaller, bu tarzın öğrencileri için ancak sözlere dönüştükten sonra anlam ifade etmektedir. Birilerinin onlara bilgileri anlatması veya kendilerinin bunları sesli bir şekilde dile getirmeleri gerekir.

İşitsel öğrencilerle birlikte çalışmanın, yapılacakları sadece bir kez söylemenin yeterli olması gibi bir avantajı söz konusudur. Birlikte çalışırken dikkat edilmesi gereken nokta ise yazılı iletişim yerine sözlü iletişimin tercih edilmesidir. Kendilerine iletilen elektronik postaları, mektupları unutabilirler ancak yüzyüze söylenenleri unutmazlar.

⁶³ Kişisel Gelişim Dergisi, "Öğrenme Tarzları", Sayı:2 Mart 2003, s.17.

⁶⁴ Furjanic ve Trotman, s. 70.

İşitsel öğrenciler kelime oyunları veya kısaltmalar kullanarak bilgileri hafızalarına kaydedebilirler.

Üçüncü öğrenme tarzını oluşturan kinestetik(dokunsal) öğrenciler, öğrenme konusunda en fazla zorlukla karşılaşan gruptur. Özellikle örgün eğitim yöntemleri, bu tür öğrencileri göz ardı etmektedir. Bu tarzın öğrencileri dinlemekten veya yazmaktan hoşlanmazlar, onlar için uygulama esas teşkil etmektedir. Eğitimlerde rol oynama ve oyunlar konusunda en istekli grubu oluştururlar. Sandalyeleri sürekli hareket halindedir. Grup çalışmalarında ayağa kalkarak dolaşmaya başlayan kişiler bu tarzın öğrencileridir. Konuşmalarında “Anlatılanları kavrayamadım”, “Buradaki bilgiler beynime kazındı”, “Bu işin sonunda başarılı olacağımızı hissediyorum”, “Bu konuda burnuma pis kokular geliyor” gibi ifadeler yer verirler.

Grider çalışmasında, her 30 kişiden 22’sinin bu üç özellikten ikisine bazen de üçüne sahip olduğunu belirtmektedir.⁶⁵ Furjanic ve Trotman’ın ortalama bir sınıfa ilişkin olarak verdikleri oranlar ise şu şekildedir.

- Görsel öğrenciler; % 30-40
- İşitsel öğrenciler; % 20-30
- Kinestetik öğrenciler; % 30-50⁶⁶

Farklı öğrenme tarzlarına yönelik olarak farklı eğitimlerin gerçekleştirilmesi maliyet ve zaman açısından mümkün değildir, bireylerin farklı durumlarda farklı tarzlar sergilemesi de böyle bir uygulamayı anlamsız kılmaktadır. Ancak eğitim esnasında öğrenme tarzlarını göz önünde bulundurarak belirli noktalara dikkat etmek, eğitimlerin etkililiğine olumlu katkıda bunacaktır. Dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Eğitimci, kendi öğrenme tarzını iyi tanımalı ve çalışırken rahat olabilmek için diğer öğrenme tarzlarındaki bireylerle neler yapması gerektiğini belirlemelidir.

⁶⁵ Kişisel Gelişim Dergisi, Sayı:2 Mart 2003, s. 18.

⁶⁶ Furjanic ve Trotman, s 71.

- Eğitimci, tüm katılımcıların kendisini duyduğundan ve görebildiğinden emin olmalıdır.
- Eğitimci, öğrenme tarzları arasında geçiş yapabilmeyi bilmeli ve eğitimde paylaşacağı bilgileri, gerek sözel, gerek işitsel gerekse uygulamalar anlamında nasıl aktarabileceğini belirlemelidir.

Öğrenme tarzlarındaki bu sınıflandırmanın yanı sıra bireyler;

- Aktivistler
- Yansıtıcılar
- Teorisyenler
- Pragmatistler

olarak da sınıflandırılabilirlerdir

Öğrenme sürecine ilişkin veriler çok geniş kapsamlı olmasına rağmen, çalışmanın sınırlılıkları nedeniyle temel noktalar ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde ise, son dönemde insan kaynaklarının tüm alanlarında kullanılmaya başlanan “Yetkinlikler” konusu ana hatlarıyla ele alınacaktır.

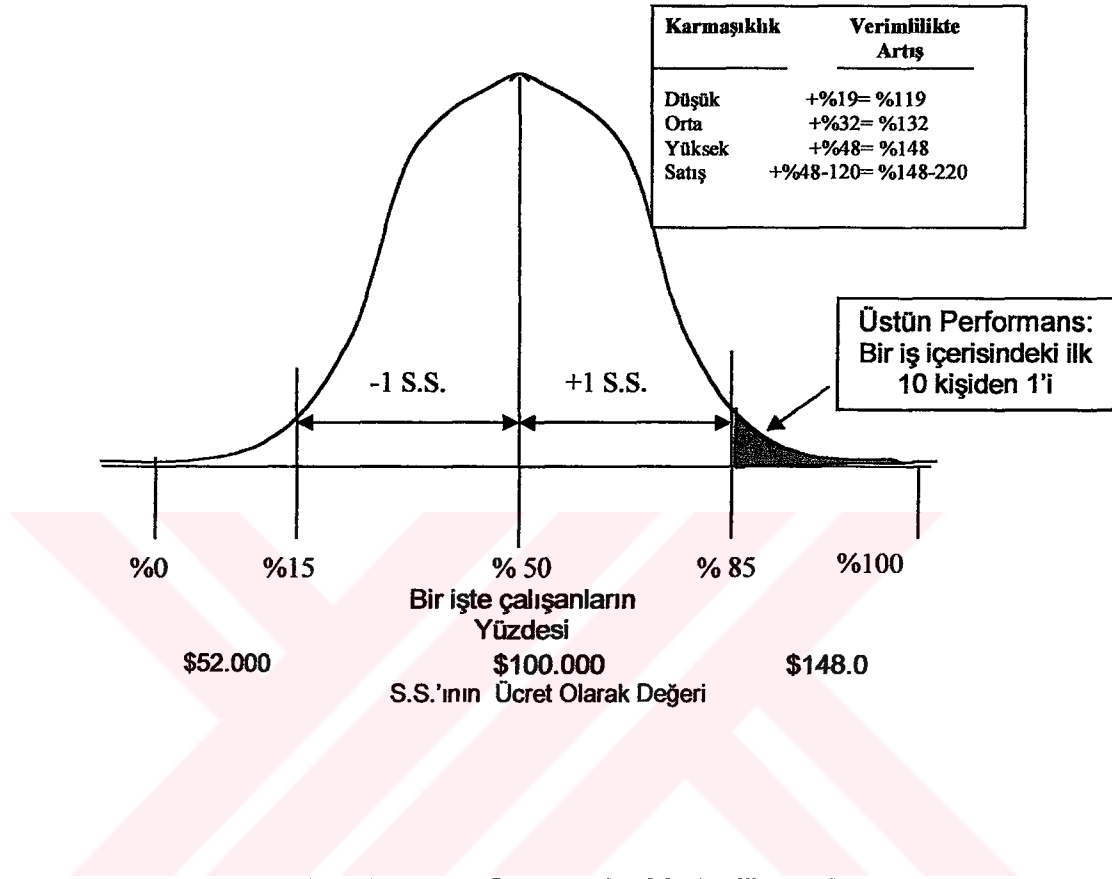
2. 6. Yetkinlikler ve Yetkinlik Tabanlı Eğitimler

Günün değişen ihtiyaçlarıyla birlikte insan kaynaklarında ortaya konulan en son araçlardan biri de yetkinliklerdir. İnsan Kaynakları departmanları yetkinlik bazlı mülakat, yetkinlik bazlı, performans değerlendirme ve eğitim gibi kavramları sık sık gündemlerine taşımaktadırlar. Yetkinliklerin eğitimde kullanımı veya yetkinlik bazlı eğitimlere ilişkin bilgilerden önce yetkinlik kavramının ne olduğuna ve insan kaynaklarındaki kullanımına ilişkin temel bilgilerin verilmesi faydalı olacaktır.

Yetkinlikler konusundaki ilk çalışmalar McClelland'ın gerçekleştirdiği çalışmalar olarak bilinmektedir.⁶⁷ Yetkinlikleri, “bir kişinin, bir iş veya duruma ilişkin bir kriter çerçevesinde ortaya koyduğu üstün performansa neden olan ayırt edici özellikler” olarak

⁶⁷Erkan Tozluyurt, “İnsan Kaynaklarının En Popüler Konusu: Yetkinlikler”. Erişim:<http://www.tem-tr.com/makaleler.asp?articleid=17>(20 Mart 2003)

tanımlayan Spencer ise, bu konudaki çalışmalara önemli katkılarda bulunmuştur.⁶⁸ Şekil 2.6.1de ise Schmidt'in hazırlamış olduğu yetkinlikler grafiği görülmektedir. Bu grafik "yetkinlik" kavramını görsel verilerle birleştiren önemli bir araçtır.⁶⁹



Şekil 2.6.1 : Spencer'in Yetkinlikler Modeli

Kaynak : <http://www.tem-tr.com/makaleler.asp?articleid=17>

Şekil 2.6.1'de bir işletmedeki çalışanların performanslarına göre istatistikî dağılımı görülmektedir. Şekil üzerinden de anlaşılacağı gibi işletmedeki çalışanların % 10'u üstün performans sergilen dilimde kalmaktadırlar.

Spencer'in tanımında ayırt edici özellik olarak belirttiği faktörler şunlardır:

- Dürtüler
- Özellikler

⁶⁸ Lyle M. Spencer, Signe M. Spencer, *Competency at Work*, John Wiley&Sons Inc., America: 1993, s. 14.

⁶⁹ Hunter, J.E., Schmidt, F.L., Judicesch, K. (1990), "Individual Differences in Output Variability as a Function of Job Complexity", *Journal of Applied Psychology*, Vol.75, No.1, 28-42.

- Benlik Algısı
- Bilgi
- Beceri

Bu faktörlerden ve Spencer'ın tanımından hareketle yetkinlikler, "üstün performansın elde edilmesinde ayırt edici olan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan davranışlar bütünü" olarak tanımlanabilir. Yetkinliklerin temel özelliklerinden biri ölçülebilir ve gözlemlenebilir olmalarıdır.

Yetkinlikler; insan kaynaklarının temel fonksiyonlarını oluşturan, eleman seçimi, eğitim, performans değerlendirme, kariyer planlama ve personel yedeklemede kullanılmakta ve etkin sonuçlar vermektedirler. Bu amaçla da insan kaynakları departmanları veya bu alanda hizmet veren danışmanlık şirketleri, pozisyonlar için yetkinlik modelleme uygulamalarına gitmektedirler. Yetkinlik modelleme süreci, üstün performans sergileyen çalışanların diğer çalışanlardan farklı olarak neler yaptıklarının belirlenmesi ile ortaya bir modelin konulmasını içermektedir. Şekil Tablo 2.6.1'de Noe'nin kitabında yer vermiş olduğu, bir sistem mühendisi için geliştirilen yetkinlik modeli görülmektedir.

Tablo 2.6.1: Sistem Mühendisi Yetkinlik Modeli

<u>Teknik Küme</u>	<u>Yeterlik Derecesi</u>
Sistem Mimarisi Karmaşık yazılım uygulamaları asarlama, protokoller kurma ve rototipler yaratma kabiliyeti	0. Temel görevleri yerine getiremiyor. 1. Temel prensipleri anlıyor; yönlendirme veya yardım ile görevleri yerine getirebiliyor. 2. Rutin görevleri güvenilir sonuçlar ile yerine getiriyor; minimum denetim ile çalışıyor. 3. Karmaşık ve sayıca fazla görevi, yerine getiriyor, başkalarına öğretebiliyor veya onları çalıştırabiliyor. 4. Bu işte uzman olarak görülüyor, işi tanıtabiliyor, öğretebiliyor veya liderlik yapabiliyor.
Veri Göçü Etkin ve verimli olarak veri transferini koordine etmek için gerekli platform ihtiyaçlarını oluşturma kabiliyeti	0. Temel görevleri yerine getiremiyor. 1. Temel prensipleri anlıyor; yönlendirme veya yardım ile görevleri yerine getirebiliyor. 2. Rutin görevleri güvenilir sonuçlar ile yerine getiriyor; minimum denetim ile çalışıyor. 3. Karmaşık ve sayıca fazla görevi, yerine getiriyor, başkalarına öğretebiliyor veya onları çalıştırabiliyor. 4. Bu işte uzman olarak görülüyor, işi tanıtabiliyor, öğretebiliyor veya liderlik yapabiliyor.
Dokümantasyon Tanımlar, akış diyagramları, ve bütçeyi içeren ayrıntılı ve eksiksiz dokümantasyonu azırlama kabiliyeti.	0. Temel görevleri yerine getiremiyor. 1. Temel prensipleri anlıyor; yönlendirme veya proses kontrolü yardım ile görevleri yerine getirebiliyor. 2. Rutin görevleri güvenilir sonuçlar ile yerine getiriyor; minimum denetim ile çalışıyor. 3. Karmaşık ve sayıca fazla görevi, yerine getiriyor, başkalarına öğretebiliyor veya onları çalıştırabiliyor. 4. Bu işte uzman olarak görülüyor, işi tanıtabiliyor, öğretebiliyor veya liderlik yapabiliyor.

Kaynak :Noe, s. 80.

Tablo 2.6.1'de görülen yetkinlik modeli üzerinde, sistem mühendisi olarak hizmet veren bir çalışanın üstün performans konusunda neler yapması gerektiği belirlenmiştir. Çalışanın katılacağı bu eğitimler, belirlenen davranışları ortaya koyacak nitelikte olarak geliştirilmiş, "yetkinlik bazlı veya tabanlı eğitimler" olarak adlandırılmaktadırlar. Bu tür eğitimler organizasyonun ve görevin ihtiyaç duyduğu yetkinliklerin belirlenerek eğitimlerin bu doğrultuda tasarlanması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimlerin sonuçlarının değerlendirilmesi de kişinin söz konusu yetkinlik alanında ilerleme kaydedip kaydetmediğinin ölçülmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Buraya kadar olan bölümde genel olarak eğitim öncesi ve esnasında etkinlik için dikkat edilmesi gereken noktaların neler olduğuna değinilmiştir, bundan sonraki bölümde çalışmanın temelini oluşturan eğitim değerlendirme süreci ele alınacaktır.

III.EĞİTİMLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Eğitim işletmelerin önemli maliyet kalemlerinden birini oluşturuyor. Nasıl ki verimliliği arttırmak için teknolojiye ve yeni makinelere yatırım söz konusu ise, çalışanın iş tatminini sağlayarak veya bilgi ve beceri düzeyini yukarılara çekerek çalışan verimliliğini de artırmak mümkündür. Ancak bu tür bir yatırımın geri dönüşünü ölçmek makinelere veya teknolojiye yapılan yatırımlarinkini ölçmek kadar basit değildir. Eğitim değerlendirme sadece maliyet ölçümü ile de sınırlandırılmamıştır. Amacın davranış değişikliği sağlamak olduğu bir süreçte etkinliğin ölçülmesi de, içine insanı alan her türlü ölçüm gibi yeterince zor ama çözümsüz değildir.

Eğitim kavramıyla başlayan bu çalışmada eğitimlerin etkililiğini etkileyen faktörler, eğitim sürecindeki adımlar ve eğitimlerin etkililiğinde önemli yer tutan öğrenme süreci ele alınmıştır. Bu bölümde ise, çalışmanın temel amacını oluşturan eğitimlerin değerlendirilmesi ele alınacaktır. Eğitim etkililiği; tüm bu adımların doğru olarak uygulanıp uygulanmadığı ve amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının ele alındığı süreçtir. Bu süreçteki adımların neler olduğu ve nelere dikkat edilmesi gerektiği, takip eden bölümlerde detaylı olarak incelenecektir.

3.1 Eğitimin Değerlendirilmesi Kavramı

3.1.1. Tanım

Eğitim değerlendirme, eğitim planlama sürecinin son aşaması, bu adıma kadar yapılanların doğruluğunun ve etkinliğinin ölçüldüğü aşamadır.

Eğitimlerin etkinliğinden kastedilen, eğitim öncesi belirlenen hedeflere ulaşılabildiğidir. Bu noktada, çalışmanın “Eğitim Fonksiyonundaki Adımlar” bölümünde ele alınan “Eğitim Amaçlarının Belirlenmesi” sürecinde belirtilen bilgiler hatırlanmasında fayda vardır.

Eğitimler çalışanları davranış değişikliklerine yöneltmeyi ve süreçlerin etkinliği için gerekli olan beceri ve bilgi düzeyini arttırmayı hedeflemektedir. Buradan hareketle eğitimin ölçülmesi denildiğinde, söz konusu davranış değişikliğinin gerçekleşmesine

İ.C. TÜRKİYE EKONOMİK VE SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İÇİŞLERİ BAKANLIĞI

veya bilgi ve beceri düzeyinin artmasına ilişkin sonuçların gerçekleşip gerçekleşmediğinin gözlemlenmesi anlaşılmaktadır. Bu davranış değişiklikleri ve bilgi ve beceri düzeyindeki gelişmeler işletmeye sunulan faydalardır. Daha somut belirtilecek olunursa; artan satışlar, artan çalışan tatmini, artan üretim ve iyileşen süreçler eğitimlerden beklenen faydalardır. Bu konuda daha spesifik olarak eğitim sonuçlarının işe yansımada üç ana ölçüm sahasından söz edilmektedir. Bu ölçüm sahalari şunlardır:

- Bireysel sonuçlarla yansımanın ölçülmesi(yeterlilik)
- Grup, departman sonuçlarına yansımanın ölçülmesi
- Şirket sonuçlarına yansımanın ölçülmesi⁷⁰.

Demirkol bu üç alandaki yansıma sonucunda, eğitimin organizasyonlara üç tip katma değer sunduğunu belirtir.

- Ekonomik Katma Değer(Economic Value Added-EVA)
- Müşteri Katma Değeri(Customer Value Added-CVA)
- İnsan Katma Değeri(Human Value Added-HVA)

İşletmelerin genel olarak yaptıkları bir hata, eğitimin sadece belirli bir alandaki katma değerini ölçmeleridir. "Maliyet Düşürme Teknikleri" gibi eğitimlerde, eğitimin ekonomik değeri ön planda iken, "Duygusal Zeka" gibi kişisel gelişim eğitimlerinde eğitimin insana yönelik katma değeri ön plandadır ve bu eğitimlerin mali anlamdaki etkinliklerini ölçmek son derece zordur. Eğitim sonuçlarının değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken bu gibi noktalar takip eden bölümlerde detaylı olarak ele alınacaklardır.

Eğitimin etkinliği, işletmenin ve eğitilenlerin eğitimden sağladıkları faydaları ifade etmektedir. Eğitimin katılımcılar için faydası yeni beceriler veya davranışların öğrenilmesidir. İşletme için faydası ise, artan satışlar ve daha fazla tatmin olmuş müşteriler demektir. Eğitim değerlendirme, programın faydalarını belirlemek için belirli

⁷⁰ Nihat Demirkol, "Eğitim Sonuçlarının İşe Yansımasının Ölçülmesi", Eğitimciler Zirvesi'ne sunulan bildiri, İstanbul, 1999, s 10.

sonuçların veya kriterlerin ölçümünü içerir. Eğitim değerlendirme, eğitimin etkili olup olmadığını belirlemek için ihtiyaç duyulan sonuçların toplanması sürecini ifade eder.

Eğitimin değerlendirilmesi, eğitim alan işgörenlerin, eğitim öncesi ve sonrası performanslarının karşılaştırılması ve ulaştıkları performans düzeylerinin işgörenlerin yaptıkları işle ve de örgütün amaçlarıyla ilişkilendirilerek eğitim sonuçlarının saptanması için yapılan sistematik bir çalışmadır.⁷¹ Burada cevabı aranan dört soru söz konusudur:

- Eğitimden sonra bir değişim olmuş mudur?
- Böyle bir değişim varsa bu eğitime bağlı olarak mı gerçekleşmiştir?
- Bu değişim, işletmenin amaçlarına ulaşmasında olumlu katkıda bulunuyor mu?
- Bu eğitim programı, farklı katılımcılara uygulanırsa, aynı değişim gözlemlenebilir mi?

Eğitim programının uygulanmasıyla ilgili olarak yapılan değerlendirmeler bir yandan katılımcıların durumunu diğer yandan da programın yeterliliğini ortaya koymalıdır. Sistemi oluşturan bütün öğeler ve bunlar arasındaki ilişkiler dikkatle incelenmelidir. Öğelerden herhangi biri istenen standartların altındaysa, eğitimin gerçekleştirilmesiyle hedeflenenlere ulaşıldığı söylenemez. Bu nedenle değerlendirme sürecinde herkesin görüşlerine yer verilmelidir. Bu noktada tüm eğitimcilerin değerlendirilmesi amaç oluşturmamakla birlikte eğitimin amacına ulaşmasındaki işlevi nedeniyle gereklidir.

Eğitim değerlendirme, hem formatif değerlendirmeyi, hem de topyekun değerlendirmeyi içerir. Formatif değerlendirme, eğitim sürecini geliştirmek için yapılan değerlendirmeyi ifade eder. Programın nasıl daha iyi hale getirileceği hakkında bilgi sağlar. Topyekun değerlendirme ise; eğitilenlerin eğitim programına katılımları sonucunda ne ölçüde bir değişim geçirdiklerinin belirlenmesi için yapılan değerlendirmeyi ifade eder. Eğitilenlerin eğitim amaçlarında yer alan bilgi, beceri, tutum, davranış veya diğer sonuçları edinip edinmedikleri araştırılır. Topyekun değerlendirme, işletmenin eğitim programlarından elde ettiği maddi faydaların ölçümünü de içerir.

¹ Kaynak, s. 189.

Formatif değerlendirme yapabilmek için bazı durumlarda yöneticilerin veya işletme içinde eğitimlerin düzenlenmesinden sorumlu kişilerin gerçekleştirilmesi düşünülen eğitimde katılımcı olarak veya sadece gözlemci olarak yer almasına başvurulabilir.

Pilot test uygulaması, eğitim programının eğitim alacak kişilerle, yöneticilerle veya diğer müşterilerle gözden geçirilmesini ifade eder.⁷² Yöneticileri de kapsayan bir grup çalışanın katıldığı eğitimler sonrasında, eğitim sürecinde paylaşılanların katılımcıların bilgi düzeylerinde ve/veya tutum ve davranışlarında değişikliklere yol açıp açmadığı ölçülür ve gözlemlenir. Sonuçlar olumlu ise, söz konusu eğitim işletmedeki diğer çalışanlarca da paylaşılır.

Topyekün değerlendirme, katılımcıların eğitim sonrasında ne ölçüde değiştiklerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilir. Sözü edilen davranış ve bilgi-beceri düzeyi değişiklikleri araştırılır. Ancak bu değerlendirme sadece bunlarla sınırlı kalmamakta, eğitimin finansal anlamdaki geri dönüşümünü de içermektedir. Bunu yaparken de ileride ele alınacağı gibi testlere, gözleme, satış hacmi değişikliklerine, artan gelire ve üretkenliğe bakılmaktadır.

3.1.2 Amaç

Eğitim programlarında amacın çalışanların davranış, beceri ve teknik alanlarda geliştirilmesi ile örgütsel etkinliğin artırılması olduğu belirtilmişti. Değerlendirmenin amacı da, tekrarlandığı gibi, en basit anlamıyla bunların gerçekleşip gerçekleşmediğini görmektir. Ancak bu konudaki amaçlar belli başlıklar altında sınıflandırılmaya kalkıldığında, bazı noktalar zihinlerde daha somut olarak yerleşecektir. Eğitim programlarını değerlendirme sürecindeki amaçların neler olduğuna ilişkin ana başlıklar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Programın güçlü ve zayıf yönlerinin saptanması; gerçekleştirilen eğitim programının öğrenme amaçlarını karşılayıp karşılamadığını, öğrenme çevresinin kalitesini ve eğitimden alınan bilginin işe uygulanıp uygulanmayacağını belirlemeyi kapsamaktadır.

⁷² Noe, s. 151.

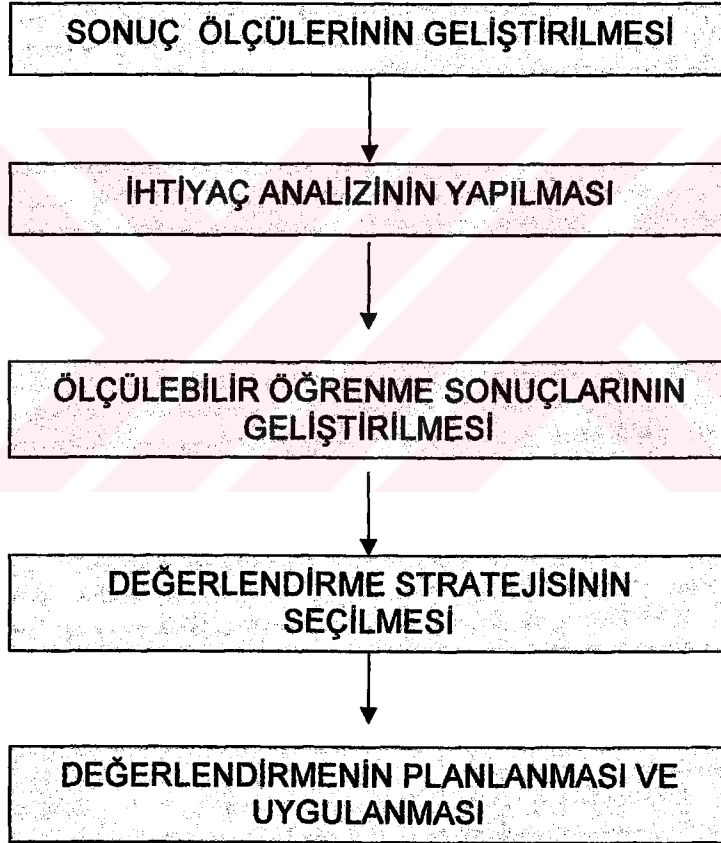
2. Değerlendirme sürecinde, programın yeri, zamanı, konaklama koşulları, eğiticiler, malzemeler ve dokümanlar da dahil olmak üzere öğrenilenlerin içeriği, organizasyonu ve yönetiminin; öğrenmeye ve işte kullanımına olan katkısını da değerlendirmek amaçlanmaktadır. Takip eden bölümlerde de görüleceği gibi, genellikle “Eğitim Değerlendirme Formu” adı verilen formlar aracılığıyla değerlendirilen bu süreç, eğitim alan ve veren tüm firmalarca uygulanmaktadır. Kirk Patrick’in “smile sheet”(gülyüz formları) olarak nitelendirdiği bu formlar; eğitim sonrası eğitime, eğitimin içeriğine eğitim mekanına, eğitim süresine ilişkin yorum ve tepkileri ele almaya yönelik olarak tasarlanmaktadır.⁷³
3. Programdan kimlerin ne düzeyde fayda sağladığını, hangi katılımcının az, hangi katılımcının çok fayda sağladığını belirlemeyi hedefler.
4. Eğitime katılanlardan programı diğer çalışanlara önerip önermeyecekleri, programa ne amaçla katıldıkları ve programa ilişkin memnuniyet düzeyleri ile ilgili veri ve bilgileri toplayarak, pazarlama programlarına destek olmak, bu husus özerlikle eğitim şirketlerinin temel amaçları içinde yer almaktadır. Programın mali getirisini ve maliyetini belirlemek ki bu da, ileride ele alınacağı gibi ölçümü en zor olan ve kendisine en az uygulama alanı bulandır.
5. Eğitim ve eğitim dışı yatırımların maliyet ve faydalarını karşılaştırmak
6. En iyi eğitim programını seçmek için farklı programların maliyet ve faydalarını karşılaştırmak.

3.1.3 Değerlendirme Süreci

Değerlendirme sürecini ele alırken “Eğitim Fonksiyonundaki Adımlar” bölümünde yer alan süreçler hatırlanmalıdır, Bu konuda Şekil 3.1.3.1’de görülen Noe’nin “değerlendirme süreci modeli” yardımcı olabilir. Değerlendirme süreci, eğitim

⁷³ Donald L. Kirk Patrick, *Evaluating Training Programs*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1998, s 19.

ihtiyaçlarının belirlenmesiyle başlar. İhtiyaç belirleme ise çalışanların organizasyonel etkinlik için hangi bilgi, beceri, davranış veya öğrenilen yeteneklere ihtiyaç duyduklarının tespiti ile başlamaktadır. Öğrenilebilir yetenekler belirlendikten sonra, bunları içeren bir eğitim programının gerçekleştirilmesi ile ulaşılabilecek ölçülebilir hedefler belirlenir. Hedefler ne kadar spesifik ve ölçülebilir olursa, değerlendirme için gerekli sonuçları belirlemek o derece kolay olur. Öğrenme hedeflerini temel alarak, öğrenme ve transferin geliştirileceği kapsamı değerlendirmek için sonuç ölçüleri düzenlenir. Sonuçlar saptandıktan sonra değerlendirme stratejisi belirlenir ki bu, şematik olarak aşağıdaki gibi özetlenebilir.⁷⁴



Şekil 3.1.3.1: Değerlendirme Süreci

Kaynak : Noe, s.15.

Eğitim Değerlendirme süreci içinde bulunan sonuçların, işletmeyi doğru yöne götürecek uygun sonuçlar olması noktasında dikkatli olunması gerekir. Doğru sonuçları kullanmak eldeki sonuçların ilgili, güvenilir, ayırtedici ve pratikliğine bağlıdır.

⁷⁴ Noe, s.153.

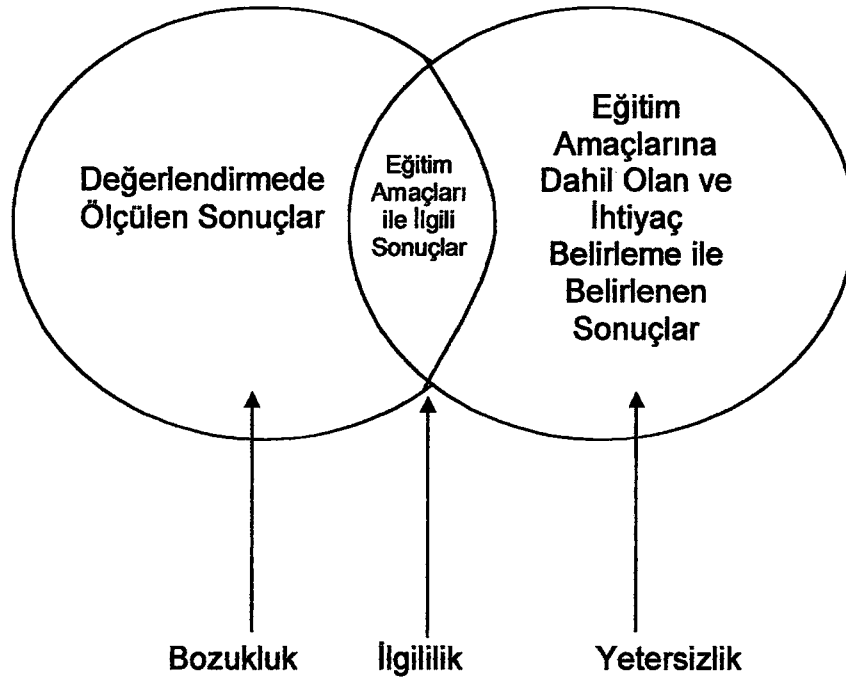
İlgililik: Kriter ilgililiği, eğitim sonuçlarının programda vurgulanan öğrenilen yeterliliklerle ne ölçüde ilişkili olduğunun göstergesidir. Eğitim programında başarılı olmanın göstergesi olan öğrenilen yeterliliklerle, işte başarılı olmak için gerekli olan yeterlilikler aynı olmalıdır. Eğitim sonrasında araştırılan ve elde edilen sonuçların, katılımcıların eğitim programı esnasında öğrendikleri ile mümkün olduğu kadar benzer olması gerekir. Bunu sağlamak için sonuçların, eğitim programının öğrenme amaçları temelinde seçilmesi gerekir.⁷⁵

Eğitim sonuçlarının ilgililik özelliğine sahip olup olmadığı Şekil 3.1.3.2 üzerinde görsel olarak daha iyi anlaşılabilir. Şekilde görülen kriter bozukluğu, eğitim sonuçlarının uygun olmayan yeterlilikleri ölçmesini veya dış çevreden kaynaklanan koşullardan etkilenmesini ifade eder. Performans değerlendirmelerindeki gelişmeler eğitimlerin başarıya ulaşmasından kaynaklanabildiği kadar, işletmede yeni uygulanmaya başlanan motivasyon uygulamalarından, çalışma ortamının iyileştirilmesinden veya yöneticilerin eğitim alan kişilerin performansını yüksek gösterme eğiliminden de kaynaklanabilir.

Bir firma çalışanlarına Excel eğitimi aldırıyor ancak SPSS kullanma becerileri konusunda teste tabi tutuyorsa, tabii ki eğitim öncesi ve sonrasındaki beceri düzeyi arasında fark görülmeyecektir. Ancak bu eğitimin başarısız olduğu anlamına gelmez. Burada kullanılan kriterlerin ilgililik bağlantısının kurulamaması, firmaları eğitimler konusunda yanlış yönlendirecektir.

Kriterler bozuk veya ilgisiz olabildiği gibi, yetersiz de olabilmektedir. Kriter yetersizliğinden kastedilen eğitim amaçlarında vurgulanan eğitim sonuçlarını ölçme konusundaki başarısızlıktır. Ofis programları konusunda eğitim alan çalışanlara, sadece PowerPoint becerilerine ilişkin verilen bir testin kriter olarak yetersiz olduğu kolaylıkla söylenebilir.

⁷⁵ Noe, s.160.



Şekil: 3.1.3.2: Kriter Yetersizliği, İlgililiği ve Bozukluğu

Kaynak :Noe, s. 16.

Şekil 3.1.3.2. üzerinde görüldüğü gibi değerlendirme kriterlerinin hem bozuk hem de yetersiz olmaları durumunda, kriterlerle ilgili olarak "ilgililik" sorunu" da gündeme gelmektedir.

Güvenirlilik: Güvenirlilik kriteri sonuçların zaman içindeki istikrarının göstergesidir. Çalışanlara eğitimin etkinliğini ölçmek amacıyla verilen ön test ve son testler arasındaki farklılıklar güvenirlilik kriterinde sorun olduğunu gösterir. Buradaki farklılıktan kastedilen sadece maddeler itibariyle değildir. Verilen maddelerdeki yorum ve algı farklılığına neden olabilecek en ufak değişiklik bu çerçevede dahilinde kabul edilir.

Ayrırtedicilik: Bu kriter eğitim öncesi ve sonrasındaki performansların gerçekten farklı olmasını içermektedir. Ön testler ve son testler sonucunda çalışanlar aynı sayıda doğruya cevap vermişse burada ayrırtedici bir gelişme yoktur.

Pratik Olma: Her ne kadar eğitimlerin ölçülmesinin gerekliliğinden bahsediliyorsa da, bunun maliyet/fayda analizi kapsamında olması ve işletmeyi büyük maliyetlere ve zorluklara sürüklememesi gerekir. Eğitim sonuçlarını toplamak işletmeyi zora sokacaksa başvurulmaması gerekir. Satış Becerileri eğitimi almış kişilere verilen eğitimlerin

etkinliğini ölçmek için müşterilere uzun uzun anketler doldurmak hem işletme için emek ve zaman kaybı olacak, hem de müşteriye rahatsız edecektir. Ancak bu yöntem müşterinin gönüllü olduğu durumlarda uygulanabilir.

3.1.4 Süreç Sonrası Değerlendirme Göstergeleri

Bu göstergeler, eğitimin başarısını ortaya koymakta, yani eğitimin amacına ulaşma derecesini saptamakta üzerinde durulan bir takım belirleyicilerdir. Bunlar, Kirkpatrick Modelinin de oluşmasında yönlendirici olan göstergelerdir. Bunları şöyle özetlemek mümkündür:

3.1.4.1 Sınavlar ya da Testler

İyi düzenlenmiş bir sınav (test) öğretilmek istenenlerin kavranma, özümleme veya kendine mal edilme ölçüsünü ortaya koyar. Bu da, bir anlamda, eğitimin başarı derecesinin bir göstergesi olmaktadır.

3.1.4.2 Devam ve İlgi Derecesi

Programa devamsızlık, ilgi eksikliğini, öğretimin bir anlamda amacına ulaşmada yetersiz kaldığını gösterir. Ayrıca, program süresince, eğitilenlerin tartışmalara katılma biçiminde sundukları katkı ve verilen ödevleri yerine getirme derecesi de, eğitimin başarı derecesi hakkında değerlendiricilere bir fikir verir.

3.1.4.3 Eğitimden Sonra Görevlendirme

Eğitimin başarıya ulaşıp ulaşmadığını ortaya koyacak önemli bir gösterge de, "eğitim görenlerin, eğitildikleri amaca uygun biçimde görevlendirilip, görevlendirilmedikleri, başka bir deyişle, yerinde istihdam edilip edilmedikleridir. Eğitim, ya bugünkü görevlerin daha iyi yerine getirilmesi ya da gelecekte yüklenilecek daha üst sorumluluk konumlarının gerektirdiği görevde kişiyi hazırlamak için yapılır.

Uygulamada eğitim görenler çoğu zaman eğitildikleri amaca uygun işte çalıştırmazlar. Burada, kurumun politikasının rolü büyüktür. Durumu belirlenmemiş yani,

görev tanımı yapılmamış ve iş gerekleri ortaya konmamış, statüsü kesinleşmemiş bir görevliyi eğitmek, bu bakımdan sakıncalıdır.

3.1.4.4 Öğretilerin Uygulama Derecesi

Eğitimin başarı derecesini gösterecek diğer bir önemli gösterge de, eğitilenlerin öğrendiklerini ne ölçüde ve nasıl uygulayabildiklerinin ortaya konmasıdır. Böylece uygulamada eğitilenlerin yetersizliği, üstlerin direnci gibi etmenlerin ayırt edilmesi mümkün olur. Bazen uygulamadaki başarı derecesi, verim ve hizmette uzun sürede ortaya çıkan nicel ve nitel değişikliklerle ölçülebilir.

3.1.4.5 Eğitilenlerin Yükselme Durumu

Eğitim programının başarısı, kimi zaman eğitilenlerin organizasyon içerisinde konum olarak yükselme oranlarına göre değerlendirilmektedir. Bu tek başına güvenilir ölçüt olmaz, çünkü eğitim programları nadiren bir personel grubunu yükseltmek için düzenlenir. Eğitimin başarıya, başarının da yükselmeye yol açtığı gerçeği de hatırdan çıkarılmamalıdır. Eğitimin yükselmedeki rolü dolaylıdır. Eğitim görenlere yükselmelerde bir öncelik tanınması da, eğitimin ödüllendirilmesi ve eğitime özendirme açısından yararlıdır.

3.1.4.6 Maliyet Giderlerinde Düşme

Eğitimin amacına ulaşım, ulaşmadığını ortaya koymakta başvurulan diğer bir gösterge de "hizmette maliyet düşüşünü saptamadır". Eğitimle maliyet düşüşü arasında bir ilişkinin kurulabilmesi için eğitim programlarında maliyet düşürücü tekniklerin öğretilmesi gerekir. Bu teknikler ve yöntemler bu konudaki eğitim faaliyetleri aracılığıyla öğretilir. Yönetim, bu teknik ve yöntemleri benimseyip uygularsa, hizmette ekonomi sağlandığı gibi bu amaçla yapılan eğitim de başarılı olur. Bu teknik ve yöntemlerin tüm eğitimler için aynı derecede başarılı olması söz konusu değildir. Bu çalışmada daha önce de belirtildiği gibi, özellikle kişisel gelişim eğitimlerinin maliyet anlamında ölçülmesi son derece zordur. İşletmeler eğitim sonuçlarını değerlendirirken bu noktalar konusunda dikkatli olmalıdırlar.

3.1.5 Kirkpatrick Modeli ve Değerlendirme Kriterleri

Eğitim değerlendirmenin, gerçekleştirilen eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi olduğunu belirtmek bu konudaki arayışın kapsamını belirleyerek eğitim değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu noktada başvurulması gereken araçlar eğitim programının etkinliğini ölçen araçlar olmalıdırlar. Bunun için de eğitim sonuçlarının veya kriterlerinin bilinmesi gerekir. Bunlar, 1950'li yıllarda ortaya atılmış ve bugün hâlâ eğitim değerlendirmede bazı yeniliklerle kullanılan Kirkpatrick modeli dahilinde görülebilmektedir.

Kirkpatrick'in eğitim sonuçlarını kategorize etmekte kullandığı dört kademedен oluşan bir tablodan söz edilebilir. Bu tablo, aşağıda görüldüğü gibi düzey, kriterler ve odak olmak üzere üç düzlemdeki dört farklı düzeyden söz eder.

Tablo 3.1.5.1 : Kirk Patrick Modeli

Düzyey	Kriterler	Odak
1	Reaksiyonlar	Katılımcının memnuniyeti
2	Öğrenme	Bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazanılması
3	İşteki davranışlarda gelişme	İşteki davranışlarda gelişme
4	Sonuçlar	Eğitilen tarafından gerçekleştirilen iş sonuçları

Kaynak : Noe, s. 154.

Akademisyenler ve eğitimciler bu dört düzeyin eğitim sonuçlarını açıklamakta yetersiz kaldığını düşünerek, eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan sonuçları farklı bir şekilde sınıflandırma yoluna gitmişlerdir. Ancak aşağıda görüldüğü üzere bu sınıflandırma ile Kirk Patrick'in gerçekleştirmiş olduğu sınıflandırma büyük ölçüde örtüşmektedir.

- a) Bilişsel sonuçlar: Eğitilenlerin eğitim programında vurgulanan prensip, bilgi, teknik, prosedürler veya süreçler hakkında ne ölçüde bilgi sahibi olduğunu

belirlemek için kullanılır. Tipik olarak yazılı testler bilişsel sonuçları ölçmek için kullanılır.

b) **Beceri Temelli Sonuçlar:** Teknik veya motor beceri ve davranışların düzeyini değerlendirmek için kullanılır. Beceri temelli sonuçlar, becerilerin kazanımı ya da öğrenimini veya becerilerin işte kullanımını içerir.

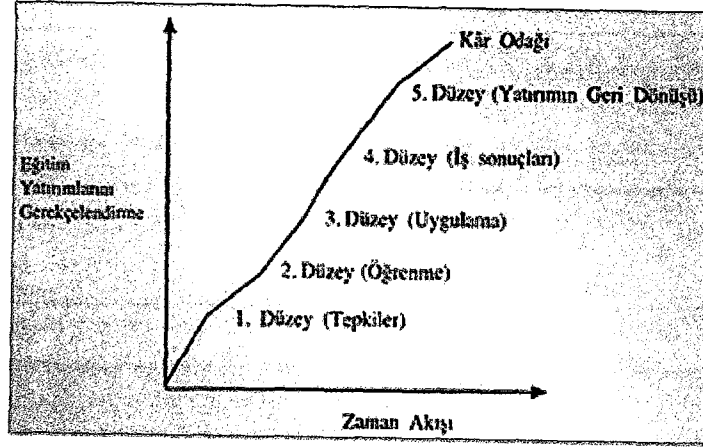
c) **Duygusal Sonuçlar:** Tutumları ve motivasyonu içerir. Duygusal bir sonuç türü, eğitilenlerin eğitim programına gösterdikleri tepkilerdir. Bu tepki sonucu, eğitilenlerin, faaliyetler, eğiticiler ve içerik de dahil olmak üzere program hakkındaki algılarını ifade eder.

d) **Genel Sonuçlar:** Eğitim programının işletmeye kazandırdıklarını belirlemek için kullanılır.

e) **Yatırımın Geri Dönüşü:** Eğitimin maddi faydalarını eğitimin maliyetiyle karşılaştırmayı ifade eder. Eğitimin maliyeti direkt ve dolaylı maliyetleri içerir. Direkt maliyetler; eğitilenler, eğiticiler, danışmanlar ve programın hazırlanmasında çalışan herkesin maaş ve yan ödemelerini, program materyallerini ve malzemeyi, ekipman ve sınıf kiralama veya satın almayı ve seyahat giderlerini içerir. Dolaylı maliyetler ise, eğitim programlarının hazırlanmasını, geliştirilmesi veya gerçekleştirilmesi ile direkt ilgili olmayan maliyetleri içerir.

Bu sınıflandırmadan hareketle geliştirilen ve ülkemizde de işletmeler tarafından kullanılmakta olan beş adımdan oluşan modeli özetlemek bu konuyu daha açıklayıcı kılacaktır:

Eğitimin etkilerinin doğru biçimde ölçülebilmesi için öncelikle eğitim öncesi durum tespiti yapılır. Katılımcıların, eğitimde yer alacak konularla ilgili bilgi düzeyleri, tutumları ve bu doğrultudaki davranışlarının ölçülmesi, eğitim öncesindeki duruma ilişkin veri sağlar.



Kaynak : http://www.baltas-baltas.com/egitim_index.htm#

Şekil 3.1.5.1 üzerinde görüldüğü üzere eğitim sonuçlarına ilişkin ilk ölçümler, eğitime ilişkin tepkilerin değerlendirilmesidir. İkinci aşamada bilgi düzeyindeki değişimi ele alan “öğrenme”, üçüncü düzeyde “uygulama” dördüncü düzeyde “iş sonuçları” en son olarak ise “yatırımın geri dönüşümü” ölçümlenmektedir. Bu adımlara ilişkin detaylı bilgi takip eden başlıklarda görülebilmektedir.

1.Adım; İlk izlenim ve memnuniyet

Eğitim sonrasında katılımcıların eğitimin içeriği ve sunumu konusundaki görüşleri puanlanır. Eğitimde işlenen konuları yaşamlarına nasıl aktarmayı tasarladıkları sorulur. Alınan sonuçlar frekans analizi yöntemi ile raporlanır. Bu noktada üç farklı bilgi düzeyinin varlığına değinilmesi gerekir. Bu bilgi düzeyleri şunlardır:

- İzole bilgi parçaları; Örneğin, danışmada çalışan bir görevlinin gelen ziyaretçilerin hangi formları dolduracaklarını bilmesi
- Bilgi parçalarını bir prosedüre dönüştürmek
- Bir durumu analiz etmek

Ek 2’de eğitim sonrası tepkileri tespit etmekte kullanılan “Eğitim Değerlendirme Formu” örneği bulunmaktadır.

2. Adım; Bilgi ve tutum

Eğitimden bir süre sonra, katılımcıların eğitimden edindikleri bilgi ve tutumlar ölçülür. Bu sonuçlar, eğitim öncesinde elde edilen puanlarla karşılaştırılır.

3. Adım; Davranış ve işe uygulama

Eğitim sonucunda kazanılanların hayata geçirilmesi zaman alır. İki aşamalı ilk ölçümlerden sonra davranışlarla ilgili bilgi toplanır. Veriler ön test sonuçlarıyla kıyaslanır ve ön test-son test puanları arasındaki farkların anlamlılık düzeyi değerlendirilir.

4. Adım; İş sonuçlarına yansımaları

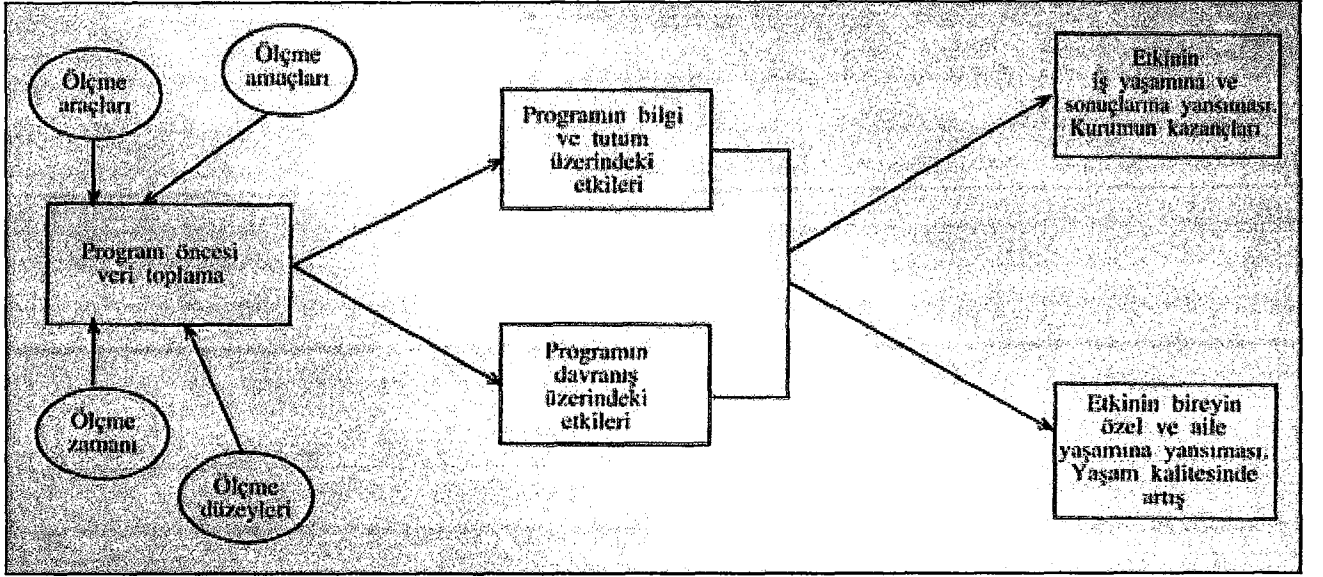
Eğitim programı, uzun vadede kuruma; ürün ve hizmet kalitesinde artış, maliyetlerde düşüş, zamanın etkin kullanımı, artan müşteri memnuniyeti, şirket içi çatışmalarda ve gerginliklerde azalma, iş memnuniyetinde ve kuruma bağlılıkta artış gibi özellikler kazandırır. Bu boyuttaki ölçümler eğitim şirketi ile eğitimi alan kurum arasındaki işbirliği ile oluşturulur.

5. Adım; Yatırımın geri dönüşü

Eğitim programından elde edilen yararın değerinin, eğitim maliyetine bölünmesi sonucunda yarar maliyet oranı bulunur. Yararların değerinden, eğitim maliyetinin çıkarılması eğitimin kazandırdıklarını ortaya koyarken, bu sayının maliyete bölünmesi sonucunda da yatırımın geri dönüşüne ulaşılır. Faydaların değeri eğitim maliyetinden ne kadar fazla olursa, yatırımın geri dönüşünün değeri o kadar yüksek olacaktır.

YARAR/MALİYET ORANI= yararların değeri / eğitimin maliyeti

ROI = (yararların değeri - eğitimin maliyeti) / eğitimin maliyeti



Şekil 3.1.5.2 : Eğitim Ölçme Süreci

Kaynak : http://www.baltas-baltas.com/egitim_index.htm#

Eğitim maliyetlerinin hesaplanması konusunda farklı araçlara başvurulmaktadır. Her ne kadar bunu gerçekleştirmek çok zor olsa da, işletmelerce kısmen de olsa uygulanan bu araçlar, takip eden paragrafta ele alınmıştır.

i. Bunlardan ilki eğitim vermemenin maliyetini hesaplamaktır. İşletmenin etkin olarak değerlendirmedeği noktalarda eğitimsizliğin maliyeti, hem gerçek gelir kaybı olarak hem de potansiyel gelir kaybı olarak düşünülmektedir.⁷⁶ İşletmede gerçek ve potansiyel bir iş kaybı görüldükten sonra bu kaybın işletme için değeri kâr cinsinden hesaplanır. Kâr kaybının tek nedeninin eğitim eksikliği olmayacağı düşünülerek makine yetersizliği, çalışma koşulları, işgücü devri gibi etkenlerden kaynaklanan kayıplar hesaplanır ki, eğitimlerin mali dönüşümünün ölçülmesinin nedeni de bunların hesaplanmasındaki güçlülüdür. Bu uygulama kapsamında uygun eğitim verildiğinde elde edilecek yararların hesaplanması da, aynı şekilde oldukça zor hatta imkansızdır denilebilir. Ancak yöntem kapsamında bunların gerçekleştirilebilir oldukları, gerçeğe yakın rakamların elde edildikleri düşünülerek, bunlardan sonra mevcut ve potansiyel gelir kayıplarıyla eğitimden elde edilecek yararların karşılaştırılması gerektiği belirtilmelidir. Bu yöntemdeki hareket noktası, eğitim bütçesini kısarak maliyet

⁷⁶ Yüksel, , s. 208.

düşürmenin ileride daha fazla gelir kayıplarına yol açabileceği düşüncesidir. Hareket noktası doğru olmakla birlikte uygulanması ve doğru sonuçlara ulaşılması oldukça zordur.

ii. Bu yöntemin haricindeki diğer bir yöntem de başarı kayıtlarından yararlanmaktır. Bu yöntem dahilinde, işletmedeki mevcut başarı kayıtları incelenir. İşgücü devri bu noktada istatistik örnek olarak alınabilir. Konuyla ilgili yöneticilerle birlikte mevcut başarıya ilişkin sorunlar belirlenir ve bir liste hazırlanır.⁷⁷ Başlangıçtaki başarı kayıtları eğitim ihtiyaçlarını ve amaçlarını belirlemek konusunda fikir verecektir. Sonuçtaki başarı kayıtları ise değerlemede kullanılacaktır. Ancak bu yöntemi uygulamak konusunda işletmelerin başarı kayıtları tutmayışı veya yöneticilerin kendilerini yetersiz göstereceği düşüncesi ile tutulan kayıtları paylaşmadaki isteksizliği, yöntemin uygulanmasını güçleştirmektedir.

iii. Eğitimlerin finansal geri dönüşümü konusunda kullanılan üçüncü araç ise başarılı çıktı olasılığını hesaplama dır. Bu yöntem, fayda/maliyet analizleri ve risk analizlerinin birleşmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Eğitim programının potansiyel başarısını hesaplamakta veya çeşitli eğitim sistemi seçenekleri arasında hangisinin seçileceğine karar vermekte başvurulan bir yöntemdir. Matematiksel ve istatistiksel hesaplamaları içeren karışık bir yöntem olması uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

iv. Öğrenme eğrisi maliyetlerini hesaplama ise eğitim maliyetlerini, öğrenme eğrisine bakarak ve farklı eğitim yöntemleri karşılaştırarak eğitim yöntemi belirlemede kullanılır. Bilgi ve deneyim düzeyi olarak sıfırdan başlayan bir çalışanın iş için yeterli düzeye gelmesine kadar geçen süre değerlendirilir. Belirli süreler sonunda, başarı verileri değerlendirilir. Bu yöntem farklı eğitim yöntemlerini kıyaslama konusunda faydalı veriler sunmaktadır.

v. Sonucu olarak ise eylem planı muhasebesi hazırlamadan bahsedilebilir. Herhangi bir eğitim programı tamamlandıktan sonra bu programın işletmeye katkısını değerlendirmek için başarıya yönlendirici bir eylem planı oluşturulur. Bu eylem planı eğitimde bulunan katılımcılar tarafından da oluşturulabilir. Plan açıkça konulmuş

⁷⁷ J.J. Philips, *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*, Houston: Gulf Publishing, 1983, s. 89.

amaçları, bu amaçlara ulaşmak için yapılacak işlevsel düzenlemeleri ve bu düzenlemelerin yararlarının finansal terimlerle ifadesini içermelidir.⁷⁸ Bu yöntemin eksilerinden biri, katılımcıların sorun alanlarını belirlemek ve bunları takip etmek konusunda sorun yaşamalarıdır. Bu konuda üstlerin ve eğitimi veren kişilerin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yöntemin en önemli artısı ise sonuçlara yönelik eğitim verilmesini sağlamasıdır.

Bütün eğitim ve geliştirme programlarının amacı, çalışanların yetenek ve becerilerini geliştirerek verimi yükseltmektir. Eğitim ve geliştirme programları bu amacı ne ölçüde gerçekleştirdiğine bakarak değerlendirilir.

3.1.6 Eğitim Değerlendirme Yöntemleri

Bir önceki başlıkta sözü edilen kriterlerin bir ya da bir kaç veya tüm güçlülere rağmen hepsi çeşitli yöntemlerle ölçülebilmektedir.⁷⁹

3.1.6.1 Test Tekrar Yöntemi(Öntest-Sontest)

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

3.1.6.2 Önceki-Sonraki Performans Yöntemi

Test tekrar yönteminde yanılma olasılığının yüksek olmasına karşılık, bu sakıncayı gidermek için önceki-sonraki performans yöntemi geliştirilmiştir. Yöntemde, her katılımcının eğitim öncesi performansı, performans değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilir. Bundan sonra program uygulanır ve program tamamlanırsa, katılımcıların performansı tekrar ölçülür. Arada olumlu bir fark var ise, test tekrar yönteminde olduğu gibi buradaki zorluk, farkın eğitimle ilişkilendirilmesidir. Ancak bu

⁷⁸ Yüksel, s. 210.

⁷⁹ Kaynak, s. 189-190

yöntem, test-tekrar yönteminin aksine, direkt olarak iş davranışlarıyla ilgilenir. Yani test tekrar yönteminde kişinin eğitim öncesi ve sonrası farklılığı teorik olarak ölçülmekte, bu yöntemde ise, bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinin, işteki davranışlara yansıyor yansımadağı belirlenmektedir.

3. 1.6.3 Deney-Kontrol Grubu Yöntemi

Deney-Kontrol Grubu Yöntemi, en çok kullanılan ve en etkili ölçme yeteneğine sahip olan bir eğitim değerlendirme yöntemidir.

Yöntemde, eğitime tabi tutulacak işgörenlerin (deney grubu) yanı sıra, benzer işi yapan ve benzer niteliklere sahip, işgörenlerden oluşan bir grup (kontrol grubu) eğitim faaliyetlerini değerlemede kullanılır. Kontrol grubuna dahil olan işgörenler, eğitimden geçmezler. Yalnızca deney grubundakiler eğitim alır. Eğitim öncesinde her iki grupta da yer alan işgörenler, beceri, zeka, öğrenme yetenekleri ve işte gösterdikleri performanslar açısından değerlendirilir ve karşılaştırılırlar. Eğitim sonrasında da aynı işlem yinelenir.

3.1.6.4 Tesadüfi Atama

Tesadüfi Atama, personelin eğitilen gruba ve karşılaştırma grubuna, tesadüfi olarak dağıtılmalarını ifade eder. Personel eğitim programına, bireysel farkları gözönünde bulundurulmaksızın alınmıştır ve bu da tesadüfi atama yönteminin geçerliliğini olumsuz etkilemektedir. Bu yöntem kişilerin zeka, beceri ve bilgi düzeyi gibi bir çok unsurda benzer olmaları üzerine oluşturulan bir uygulamadır. Kriter ölçülerini etkileyebilecek bireysel özelliklerin hepsinin belirlenmesi ve ölçülmesi hemen hemen imkansız olduğundan, tesadüfi atama bu özelliklerin eğitilen grupta ve karşılaştırma grubunda eşit olarak dağıtılmasını garanti eder. Tesadüfi atama, eğitilenlerin çalışmayı bırakmalarının ve eğitilen grupla karşılaştırma grubu arasındaki yetenek, bilgi, beceri veya diğer kişisel özelliklerdeki farklılıkların etkisini azaltmaya yardım eder. Tesadüfi atama çoğu zaman pratik olmayan bir yöntemdir.

3. 1.6.5 Zaman Serileri Yöntemi

Eğitim sonuçlarının periyodik aralıklı ön ve son testlerle elde edildiği bir değerlendirme yöntemidir. Zaman serileri yönteminde bir kontrol grubu da kullanılabilir. Bu yöntemi uygulamanın bir avantajı, eğitim sonuçlarının zaman içindeki stabilitesinin analiz edilebilmesine olanak sağlamasıdır. Bu değerlendirme yöntemi, kaza oranları, verimlilik ve devamsızlık gibi kolaylıkla gözlemlenebilen sonuçları geliştirmeye odaklanan eğitim programlarını değerlendirmek için sık sık kullanılır.

3. 1.6.6 Solomon Dört Grup Yöntemi

Test, tekrar karşılaştırma grubu ve sadece son test kontrol grubu yöntemlerini birleştirir. Bu yöntemin uygulanması sırasında bir eğitim grubu ve kontrol grubu, eğitim öncesi ve sonrasında kriterler yönünden incelenir. Diğer bir eğitim ve kontrol grubu ise sadece eğitimden sonra incelenir. Bu yöntemin geçerliliği için iç ve dış tehditlerin çoğunun kontrol edilmesi gerekir.

3.1.7 Eğitim Değerlendirmede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Eğitim çabalarını değerlendirmenin başlıca hedefi, eğitim ve geliştirme sistemini daha iyi hale getirmekte ve sistemin kalitesini korumakta yararlanılacak bilgileri toplamaktır. Sistemi oluşturan bütün öğeler ve bunlar arasındaki ilişkiler dikkatle incelenmelidir. Eğiticilerin ayrı ayrı değerlendirilmesi temel amaç değilse de, sürecin bir parçası olarak görüldüğünde çok önemlidir. Sürecin etkilerini bir bütün halinde görebilmek için, eğitim programının bütün öğeleri incelenmelidir. Öğelerden herhangi biri istenen standartların altındaysa, programın amacına tam olarak ulaştığı söylenemez. Dolayısıyla değerlendirme sürecinde programa katılan herkesin görüşleri öğrenilmelidir. İncelenecek konular arasında; eğitim görenlerin eğiticilerin beceri ve stratejileri konusundaki düşüncesi, kullanılan malzeme, kursun içeriği, program için ayrılan zaman, eğitim görenlerin öğrendikleri bilgi ve becerileri işlerinde ne ölçüde uygulayabildikleri sayılabilir.

Eğitim programının uygulanmasıyla ilgili olarak yapılan değerlendirmeler bir yandan adayların durumunu diğer yandan da programın yeterliliğini ortaya

koyabilmelidir. İşletme yönetimince uygulanan eğitim programlarının, belirlenmiş standartlara ulaşma derecesinin araştırılması gerekir. Bu standartlar, işletmedeki görevlilerin kapasiteleriyle sınırlandırılmış ve üst yönetimce belirlenmiş standartlar olarak belirtilebilir. Diğer bir deyişle, değerlendirme, eğitim sürecine katılan kişilerin ulaştıkları düzeyler ile eğiticilerin ve işletmenin değerlendirilmesini içerir.

Personelin iş başarısının değerlendirilmesi çeşitli amaçlara hizmet eder. Her şeyden önce, ücret belirlemede ve yükselme (terfi) durumlarını saptamada yararlı olur. Diğer yandan amirlere, emri altında çalışanları yakından tanıma olanağı vereceği gibi, çalışanların kendi eksik yönlerini görmelerine yardımcıdır. Ayrıca işletmenin eğitim programlarına ışık tutacak en önemli araçlardan biri işgören değerlendirmesidir. Bu amaçlara hizmet etmesi için değerlendirme sonuçlarının, özellikle işgörenin bilgilerine açık olması ve nesnel olarak başarısını ölçmeye yönelik bulunması gerekir. İşgören değerlendirmesi yöntemleri iki ana grupta toplanabilir:

Bunlardan ilki, grafik yada bir çizgi üzerinde değerlendirme; her bir bireyi gruptaki diğerleriyle karşılaştırma ve boylandırma gibi geleneksel yöntemlerdir. İkinci grup yöntemler ise, amaçlara göre yönetime benzeyen sonuçlara yönelik yöntemler, zorla seçim yapma, kritik olay, yerinde inceleme, grup değerlendirmesi ve iş arkadaşlarının yaptığı değerlendirme gibi daha modern teknikleri içermektedir. Bu iki yöntem sonucunda ortaya çıkan eğitim değerlendirme sonuçları veya bunlara göre geliştirilen eğitimlerin değerlendirilmesinde kullanılacak eğitim değerlendirme programını seçerken; bazı noktalar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Aşağıda belirtilen koşullarda seçilecek yöntem konusunda daha dikkatli olunması gerekir:

1. Değerlendirme sonuçları eğitim programlarını ve politikalarını değiştirmekte kullanılabilecekse,
2. Eğitim programı sürekli ve bir çok personeli ve müşteriyi etkileyebilecekse,
3. Eğitim programı çok sayıda sınıf veya katılımcıya sahipse,
4. Eğitim maliyetinin onaylanması rakamsal işaretlere bağlıysa,
5. İşletme, eğitim değerlendirme çalışması kapsamında elde edilen verileri değerlendirilecek uzmanlığa sahipse,
6. Eğitimin maliyeti, eğitimin işe yaradığını gösterme ihtiyacı yaratıyorsa,
7. Değerlendirme yapmak için yeterli zaman varsa,

8. İşletme, eğitim politikası olarak eğitim değerlendirmeye ilgi gösteriyorsa.

Çalışmanın üçüncü, teorik kısmın ise son bölümünü oluşturan bu bölümde, eğitim sürecindeki nihai adım olan eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi, bu konuda kullanılan yöntemler ve dikkat edilmesi gereken noktalar ele alınmıştır. Buraya kadar olan bu bölümlerde paylaşılan bilgiler eğitim konulu birçok kaynakta ulaşılabilecek bilgilerdir. Ancak bundan sonraki bölüm olan dördüncü bölümde çalışmayı diğerlerinden farklı kılan, eğitim sonuçlarının bilgi ve tutum boyutunda değerlendirmesine ilişkin iki uygulamaya yer verilecektir. Bu uygulamalarla ilgili tüm detaylar ve açıklamalar söz konusu bölümde ele alınacaktır.



IV. EĞİTİM SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ UYGULAMALARI

4.1 Amaç ve Sınırlılıklar

Eğitimlerin etkililiği, çalışanların arzu edilen bilgi, tutum ve davranış değişikliklerini gerçekleştirmeleri ve nihai olarak işletmelere artı değer sunmaları ile mümkündür. Çalışmanın teorik kısmında bu konuda hangi yöntemlerin kullanıldığına değinilmiştir. Bu bölümde ise, verilen yöntemlerin olanaklar dahilinde uygulanmasına gidilmiştir. “İşletmelerde Eğitimlerin Etkinliğinin Sağlanmasına Yönelik Uygulamalar” başlığını taşıyan bu bölümdeki amaç, eğitimlerin bilgi ve tutum düzeylerinde olan etkilerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde iki farklı uygulamaya yer verilmiştir. Bu iki uygulamanın içeriğine ilişkin bilgiler “Örnekleme” ve “Araştırma Yöntemi” başlıkları altında detaylı olarak ele alınacaktır.

Belirtilen genel amaç her iki uygulamanın da temelini teşkil etmektedir. Ancak iki uygulama arasındaki bazı farklılıklar, genel amaca paralel olarak geliştirilen hipotezlerde de farklılaşmaya yol açmıştır. Her iki uygulama için ortak amaç olan eğitimlerin bilgi ve tutum düzeyinde etkisi genel amacının altında, eğitim sonrası bilgi ve tutum düzeyindeki değişimi ve eğitim alan grupla almayan grup arasındaki bilgi ve tutum farkını ortaya koymak yer almaktadır. Eğitim öncesi gerçekleştirilen test sonuçlarıyla, eğitim sonrasında gerçekleştirilen test sonuçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak da her iki uygulamanın ortak amaçlarındadır. İki uygulama arasında farklılık gösteren nokta ise, “Solomon Dört Grup Uygulaması” gerçekleştirilen grupta öntest alan çalışanlarla, öntest almayan çalışanların sontest sonuçlarında istatistiki anlamda anlamlı bir farklılık olup olmadığının ölçülmesidir.

Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamalarda bazı sınırlılıklarla karşılaşmıştır. Bir kısmı kullanılan yöntemlere bir kısmı ise uygulamaların gerçekleştirildiği gruplara özgü bu sınırlılıkların büyük bir bölümü iki uygulama için de ortak iken, bir bölümü sadece tek bir uygulama için geçerlidir.

Sosyal bilimler alanındaki diğer deneysel çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da karşılaşılan, temelde beşeri kaynaklı bu sınırlılıkların başında, gerçekleştirilen uygulamaların eğitim sonuçlarını sadece bilgi ve tutum düzeyinde ortaya koyması

gelmektedir. Çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturan “Eğitim Sonuçlarının Değerlendirilmesi” bölümünde eğitim sonuçlarının dört farklı düzeyde cereyan ettiğinden bahsedilmektedir. Bu dört farklı düzey, “bilgi, tutum, davranış ve iş sonuçlarıdır”. Uygulama bu düzeylerden ilk ikisindeki değişimi ortaya koymaya yöneliktir. Uygulamalarda karşılaşılan temel sınırlılık, gruplar arasındaki eğitim, deneyim, bilgi-beceri düzeyi gibi farklılıklardır. Bireylerin eğitim düzeyleri, kariyer geçmişleri, işyerindeki ilişkileri, bilgi/beceri/tutumları, kişilik özellikleri, hatta testleri aldıkları andaki ruh halleri dahi sonuçlar üzerinde etkili olmaktadır. Bu durumda yapılabilecek tek şey işletme içinde birbirine en yakın olabilecek grupları örneklem olarak almaktır. Uygulamaya ilişkin planlama esnasında bu faktörler konusunda grupların benzer dağılımına gidilmeye çalışılmış ancak işletmelerin çalışan profili ve genel eğitim politikaları da göz önünde bulundurulduğunda bu konuda ideal bir gruplandırmaya gidilememiştir.

Her iki uygulamadaki kontrol grubundaki çalışanlar, öntest ve sontest arasında geçen dönemde çok sayıda farklı faktörden etkilenebilirler, dönem içerisindeki maaş değişiklikleri, organizasyonel iklimde gerçekleşen değişimler, bireylerin özel hayatlarında oluşan değişiklikler sonuçları etkileyebilir. Uygulamaların gerçekleştirildiği işletmelerde öntest-sontest arasında geçen sürede organizasyonel faktörlerde belirli bir değişiklik olmamıştır. Ancak eğitime katılan çalışanların davranışları kontrol grubu çalışanları üzerinde etkili olabilmektedir. Bunun yanısıra belirtilen organizasyonel etkenlerde bir değişiklik olmasa dahi, çalışanların testleri cevapladıkları andaki ruh halleri bile sonuçlar üzerinde etkili olabilmektedir. Bu tür faktörlerin kontrol edilememesi ve test sonuçları üzerinde çok sayıda dış etkenin de etkili olabilmesi çalışmanın etkinliği açısından bir kısıtlama oluşturmaktadır. Ancak bu durumun sosyal bilimler alanındaki tüm deneyler için söz konusu olabileceği gerçeğinden hareketle bu çalışmada, bu tür dış etkenlerin sonuçlar üzerinde istatistiksel farklılık oluşturmadığı varsayılmıştır.

Her iki uygulamada da kontrol gruplarında yer alan bireylerin öntestler aracılığıyla kavramlara aşinalık kazanması sontest sonuçları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu da çalışmanın son kısıtlılığı olarak belirtilebilir. Bununla ilgili olarak öntest almanın sontest sonuçları üzerindeki etkisi de “Araştırma Hipotezleri” bölümünde ayrı bir hipotez olarak sunulmuştur.

Belirtilen bu ortak kısıtlılıklar haricinde her bir uygulamaya özgü kısıtlılıklar olduğuna da değinilmişti, bunların başında ilk uygulamanın gerçekleştirildiği tekstil işletmesinde, sektörün genel bir özelliği olarak çalışan devir oranının yüksek olması, üretimin yoğun olduğu dönemlerde tüm çalışanlara ulaşılamaması hedeflenen grup sayılarında bazı değişikliklere yol açması gelmektedir. Gruplarda yer alan çalışan sayıları “Örneklem” bölümünde ele alınacaktır.

Burada, çalışmanın amacının ve kısıtlılıklarının göz önünde bulundurulmasının sonuçların değerlendirilmesinde daha objektif bir bakış açısı sağlayacağından hareketle bu noktalara yer verilmiştir. Bundan sonraki adımda ise çalışmanın nasıl gerçekleştirildiğine ve örneklem grubuna ilişkin bilgilere yer verilecektir. Uygulamaların gerçekleştirildiği grupların niteliği gereği bir takım özel durumlar da söz konusu olmuştur. Bunlar “Örneklem” ve “Yöntem” başlıkları altında detaylı olarak ele alınacaktır.

4.2 Araştırma Yöntemi ve Veri Toplama Aracı

İki farklı uygulamayı içeren bu araştırma, “deneysel” bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerdeki konuları kapsayan bilgi ve tutum testleri kullanılan deneysel bu araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen ilk uygulama, eğitimlerin etkinliğinin ölçülmesi konusunda uygulanan “Solomon Dört Grup Uygulaması” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada söz konusu tekstil firmasındaki çalışanlar, Solomon uygulaması kapsamında dört farklı gruba ayrılmışlardır. Bu gruplar arasında nasıl bir ayrıma gidildiği Tablo 4.2.1 de görülebilmektedir:

Tablo 4.2.1: Solomon Dört Grup ,Uygulama Gösterim Tablosu

GRUP	ÖNTEST	EĞİTİM	SONTEST
1. Grup(Deney Grubu)	X	X	X
2. Grup(Kontrol Grubu)	X		X
3. Grup		X	X
4. Grup			X

Çalışmanın ilk bölümünde eğitime katılan ve “deney grubu” olarak tanımlanan grubun eğitime katılmayan ve “kontrol grubu” olarak tanımlanan gruba bilgi düzeyi ve

tutum olarak karşılaştırması gerçekleştirilmiştir. Bu karşılaştırmayı gerçekleştirmek amacıyla her iki gruba da eğitimde ele alınan konuları ve eğitim sonrasında hedeflenen tutumları değerlendirmeye yönelik “20” sorudan oluşan testler uygulanmıştır(Ek 3). Bu testlerin “Öntest” başlığı altında eğitim öncesinde uygulanmasıyla her iki gruptaki çalışanların da mevcut bilgi düzeyleri ve tutumları tespit edilmiştir. Deney grubunun eğitimi almasını takip eden iki haftalık süre sonunda aynı soruları içeren test “Sontest” başlığı altında tekrar uygulanarak çalışanların bilgi düzeyleri ve tutumları tekrar ölçümlenmiştir.

23-24 Aralık tarihlerinde gerçekleştirilen eğitime katılan “20” kişilik deney grubu üyelerinin tamamı hazırlanan öntestleri cevaplamışlardır. Çalışmanın sağlıklı sonuçlar vermesi açısından “20” kişi olarak belirlenen kontrol grubu üyeleri de eşzamanlı olarak bu testleri cevaplamışlardır. Ancak bazı dış nedenlerin etkisi sonucu deney ve kontrol grubuna uygulanan sontestlerde kişi sayılarında bazı değişiklikler olmuştur. Deney grubundaki iki çalışanın eğitimin sadece ilk gününe katılmış olmaları, gerçekleştirilmesi hedeflenen bilgi düzeyi ve tutum değişikliği konusunda gerekli ve yeterli bilgi ve uygulamaları paylaşamamaları nedeniyle cevaplamış oldukları sontestler değerlendirmeye alınmamıştır. Benzer sorunlar kontrol grubu için de ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda yeralan çalışanlardan birinin eğitime katılması ve bu grupta yeralan üç çalışanın cevaplamış oldukları sontestlerde fotokopi hatası nedeniyle ortaya çıkan bazı sorunlara bağlı olarak sontest alan kontrol grubu üyelerinin sayısı “16” olarak gerçekleşmiştir.

Uygulamanın gerçekleştirildiği işletmenin tekstil işletmesi olması nedeniyle özellikle imalathanede çalışan bireylerin eğitim düzeyi son derece düşüktür. Bu durum testlerde yer verilen soruların özellikle kolay olmalarını ve son derece basit olarak ifade edilmelerini gerekli kılmıştır. Bu çerçevede ve işletmede gerçekleştirilen “Etkin Takım Çalışması ve İletişim Becerileri” doğrultusunda geliştirilen testteki temel konu başlıkları Şekil 4.2.1’de görülmektedir:

- Günümüzde İş Dünyası
- İletişim Modeli
- İletişim Sürecindeki Engeller
- Aktif Dinleme
- Empati
- Etkin Takım Çalışması
- Takım Çalışmasında Kullanılan Tarzlar

Şekil 4.2.1 : “Etkin Takım Çalışması ve İletişim Becerileri” Eğitimi İçeriği

“Örnekleme” bölümünde ele alınacağı gibi ilaç dağıtım sektöründe hizmet veren bir işletme bünyesinde gerçekleştirilen uygulama, kırkyedi kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışanlardan yirmibeşi “Etkin Yöneticilik” eğitimine katılan deney grubunu, bunların haricindeki yirmiiki kişi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan kişilere ilişkin veriler “Örnekleme” başlığı altında ele alınacaktır.

Gerçekleştirilen “Etkin Yöneticilik” eğitiminde ele alınan konu başlıkları aşağıda Şekil 4.2.2 de görülebilmektedir.

ETKİN YÖNETİCİLİK EĞİTİMİ İÇERİĞİ

Program Başlıkları :

- Yönetimin Temel Unsurları
- Yönetim Anlayışlarının Gelişimi
- Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı
- Liderlik Yaklaşımları
- Durumsal Liderlik Profili
- Motivasyon
- Planlama
- Hedef Belirleme
- Kefe Analizi
- Delegasyon Modeli
- Yetki Devri (Delegasyon)
- Geri Besleme
- Benlik (Ego) Durumları

Şekil 4.2.2: “Etkin Yöneticilik” Eğitimi İçeriği

Şekil 4.2.2 de içeriği görülen eğitimin etkinliğinin ölçülmesi konusunda, eğitime katılan gruba uygulanan öntest – sontestlerin yanı sıra eğitime katılan çalışanlarla, katılmayan çalışanlar arasındaki bilgi düzeyi ve tutum farklılıklarını ölçümlemek amacıyla eğitime katılmayan “22” kişilik gruba da eğitimi alan gruba uygulanan test uygulanmıştır. Bu test sadece eğitim alan gruba almayan grup arasındaki farkı göstermemekte, kontrol grubu “çalışanlarının hangi noktalarda gelişim ihtiyacı duyduklarını da yansıtmaktadır. “Etkin Yöneticilik” eğitiminde ele alınan konu başlıklarına göre bilgi ve tutum sorularının eşit dağıtıldığı ve 30 maddeden oluşan test, 18-19 Ocak 2003 tarihlerinde gerçekleştirilen eğitimin öncesi ve sonrasında deney grubuna, deney grubunun eğitimi almasını takip eden Pazartesi günü, 20.01.2003 tarihinde ise öntest adı altında kontrol grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çalışanların testte yer alan maddeleri unutabilecekleri bir zaman dilimi olarak literatürde öngörülen bir aylık süre sonunda kontrol grubuna sontest uygulanmıştır.

Testte bulunan, “Benlik Durumları” konulu iki madde katılımcı grubunun kalabalık olması ve zamanın yeterli olmaması nedeniyle eğitimde ele alınamamıştır. Eğitime katılan grupla birebir kıyaslama yapılabilmesi için bu iki soru kontrol grubunda da değerlendirmeye alınmamıştır. Söz konusu iki madde değerlendirmeye alınmayarak, test 28 madde üzerinden değerlendirilmiştir(Ek 4). Öntest uygulamasından yaklaşık olarak bir ay sonra, 20.02.2003 tarihinde aynı sorulardan oluşan sontest kontrol grubu tarafından cevaplanarak, sonuçlar bu çalışmada ele alınmıştır.

Testte yer alan soru gruplarının başlıkları aşağıda görülmektedir:

- Yönetim; Yönetimin Temel Unsurları, Yönetim Bisikleti, Yönetim Anlayışlarının Gelişimi
- Toplam Kalite Yönetimi
- Liderlik Yaklaşımları&Durumsal Liderlik
- Motivasyon
- Planlama
- Stratejik Planlama&KEFE Analizi
- Hedef Belirleme
- Delegasyon
- Performans Değerlendirme&Geribesleme

Test sonuçları bireysel maddelerin yanı sıra bu başlıklar altında da değerlendirilmişlerdir.

Yukarıda görülen bu gruplandırmalar mümkün olduğu kadar az konu başlığı altında ele alınmaya çalışılmıştır ancak “Stratejik Planlama ve KEFE Analizi” nin ayrı bir başlık olarak ele alınma nedeni test sonuçlarının verildiği bölümde de görüleceği gibi çalışanların planlama konusunda bilgi sahibi olmaları ve olumlu tutumlar sergilemelerine rağmen, Stratejik Planlama konusunda aynı derecede olumlu tutumlar sergilenmemekte ve bilgi düzeyi de oldukça düşüktür. Bu farklılığı vurgulamak açısından Stratejik Planlama, Planlamadan bağımsız olarak ele alınmıştır.

Araştırma yöntemine ilişkin aktarılan bu bilgilerden sonra, uygulamalar konusunda daha fazla bilgi sahibi olunabilmesi amacıyla gruplara ilişkin bilgiler

“Örneklem” başlığında ele alınacaktır. “Örneklem” bölümü öncesinde ise çalışmanın amacıyla paralel olarak geliştirilen “Araştırma Hipotezleri” ne yer verilmiştir.

4.3 Araştırma Hipotezleri

Uygulamalarının gerçekleştirilmesindeki, temel amaç olan eğitimlerin bilgi ve tutum düzeylerinde değişime yol açıp açmadığını ve bu doğrultuda ortaya konabilecek diğer varsayımları test etmek amacıyla bazı hipotezler geliştirilmiştir. İlk olarak, eğitimlerin çalışanların bilgi düzeylerine olan katkısını belirlemek amacıyla her iki grup için ortak olarak aşağıda görülen hipotez geliştirilmiştir.

“ $H_0 =$ Eğitim alan grupta öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiki anlamda kayda değer bir farklılık yoktur.”

Bu hipotez, gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin çalışanların bilgi düzeyinde farklılık yarattığı, eğitimin çalışanların bilgi ve tutum düzeylerindeki gelişimine katkıda bulunduğu varsayımından hareketle ortaya konulmuştur, H_0 'ın reddedilmesi demek, varsayımın doğruluğunun istatistiki anlamda ispatlanması demektir.

Belirtilen bu ana hipoteze bağlı olarak geliştirilen ikinci hipotez ise şu aşağıda görülmektedir:

“ $H_0 =$ Eğitim alan çalışanların bilgi ve tutum düzeyleri ile almayan çalışanların bilgi ve tutum düzeyleri arasında istatistiki anlamda bir farklılık yoktur.”

Bu hipotezle ortaya eğitim alan çalışanların sontestteki başarılarının almayanlardan daha yüksek olduğu ortaya konulmaya çalışılmaktadır, H_0 hipotezinin reddedilmesi, eğitim alan çalışanların sontestlerde almayan çalışanlardan daha başarılı olduklarının istatistiki bağlamda ispatlanması demektir.

Her iki uygulama için ortak bir diğer hipotez de öntest sonuçları yüksek olan çalışanların sontest sonuçlarının da yüksek olduğuna ilişkin varsayımın doğru olup olmadığını ölçümlemeye yarayan hipotezdir.

“ H_0 = Öntest ve sontest sonuçları arasında herhangi bir korelasyon yoktur.”

Buradaki H_0 'ın reddedilmesi demek, öntest ve sontest sonuçları arasında bir korelasyon bulunduğunun kabul edilmesi demektir. Elde edilen korelasyon katsayısının işareti ilişkinin yönünü belirleyecektir.

Her iki uygulama için de ortak olan bu hipotezlerin yanısıra Solomon Dört Grup Uygulamasının gerçekleştirildiği işletmeye özgü olarak öntest almanın sontest sonuçlarına herhangi bir etkisi olup olmadığını gözlemlemek amacıyla aşağıda görülen hipotez geliştirilmiştir:

“ H_0 = Öntest almanın sontest sonuçları üzerinde istatistiki anlamda bir etkisi etkisi bulunmamaktadır.”

Bu hipotezin reddedilmesi demek, öntest almanın sontest sonuçları üzerinde etkili olduğunun istatistiki anlamda kanıtlanması demektir.

Bu hipotezlerin belirli istatistiki araçlar sınanması sonucu elde edilen veriler “Bulgular” bölümünde ele alınacaktır.

4.4 Örneklem

İki farklı sektörde gerçekleştirilen uygulamalarda yer alan çalışanların nasıl seçildiği ve kaç kişiden oluştuklarının ele alındığı bu bölümde, her bir uygulamaya katılan çalışanlar farklı farklı ele alınmıştır. Bu çalışanların demografik olarak dağılımları ise “Bulgular” bölümünde, “Demografik Değişkenlerin Frekans Dağılımları” başlığı altında ayrı olarak ele alınacaktır.

İlk uygulama olarak da tanımlanabilen Solomon Dört Grup Uygulaması, 150 çalışanın bulunduğu bir tekstil firmasında gerçekleştirilmiştir. İdari kadro haricinde imalathane, yemekhane, paket, ütü, depo bölümlerinde çalışan seksen kişi uygulamaya katılacak dört gruba ayrılmıştır. Ancak testlerin cevaplanması sürecinde ortaya çıkan bazı fiziki hatalar ve süreç içinde gerçekleşen işten ayrılmalar nedeniyle altmışbeş çalışanın test sonuçları değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu durum “Amaç ve

Sınırlandırmalar “bölümünde belirtilen kısıtlardan birini oluşturmuştur. Bu işletmede eğitime katılan kişilerin çalışmalarındaki etkinliği arttırmaları hedeflenmektedir, eğitimlerin gerçekleştirilme nedeni de budur.

İkinci uygulama olan “Deney-Kontrol Grubu” uygulamasının gerçekleştirildiği işletme ise ilaç, itiriyat ve gıda dağıtım alanlarında hizmet vermektedir. Uygulama, dörtbinden fazla çalışanı olan bu firmada yönetici kadrosunda hizmet veren çalışanlardan oluşan iki gruba yönelik olarak hazırlanmıştır. İlk işletmedekinden farklı olarak bu işletmede gerçekleştirilen eğitimler çalışanların etkinliğini arttırmayı planlamakla birlikte, yurtdışı pozisyonlarda görevlendirilecek olan yöneticileri de belirleme amacını taşımaktadır. Eğitim sürecinde hem kişilerin bilgi ve tutum düzeyleri geliştirilerek etkin davranışlar sergilemeleri hedeflenmekte, hem de eğitim sürecinde ortaya koydukları davranışlarla söz konusu yurtdışı pozisyonlar için uygun olup olmadıkları gözlenmeye çalışılmıştır. Kontrol grubundaki çalışanlar da aynı şekilde yurtdışı pozisyonları için değerlendirme kapsamında bulunan çalışanlardır. Gerek deney gerekse kontrol grubunda yer alan çalışanlar, işletmenin farklı bölgelerinde hizmet veren Satın Alma ve Satış Müdürleri, Muhasebe Müdürleri ve iştiraklerinde hizmet veren Genel Müdürlerden oluşmaktadır.

İki uygulamanın ayrışmasındaki temel farklılıklardan birini oluşturan katılımcı profilindeki farklılıklar, demografik değişkenlerin frekans dağılımları bölümünde daha detaylı olarak görülebilecektir. Aynı şekilde, demografik özelliklerin test sonuçları üzerindeki etkileri de söz konusu bölümde takip edilebilecektir.

4.5 Bulgular

Uygulamaların sonuçlarında nelerin elde edildiğinin görülebileceği bu bölümde ilk olarak uygulamalara katılan çalışanların demografik dağılımlarına yer verilmiştir, bu bölümü takiben test sonuçları son olarak da “Araştırma Hipotezleri” bölümünde yer verilen hipotezlerin geçerli olup olmadıklarının analizi yer alacaktır. Burada elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ise bir sonraki bölümde, “Genel Değerlendirme ve Yorumlar” başlığı altında ele alınacaktır.

4.5.1 Demografik Değişkenlerin Frekans Dağılımları

Deney ve kontrol gruplarının benzer nitelikte olmasına özen gösterilmesine rağmen bunun mümkün olmaması nedeniyle belirli farklılıkların söz konusu olduğuna sınırlılıklar bölümünde değinilmişti. Bu farklıları belirlemek amacıyla uygulamalara katılan çalışanlara verilen testlerde kişilerin yaşları, eğitim düzeyleri, deneyim durumları ve cinsiyetleri de sorulmuştur. Ancak bu demografik değişkenlerin analizi sadece grupların farklılıklarının belirlenmesinde değil, bu demografik değişkenlerin sonuçları üzerinde birer bağımsız değişken olarak etkilerinin ortaya konulmasında da kullanılmıştır. Seçilen örneklem gruplarının birbirine benzeştiği ve ayrıştığı yönler bu bölümde görülen demografik unsurlara ilişkin demografik dağılım, tablolar üzerinde her bir uygulama için ayrı ayrı verilmiştir.

4.5.1.1 Tekstil İşletmesinde Gerçekleştirilen Uygulamaya İlişkin Demografik Dağılımlar

Solomon grup uygulaması amacıyla dört farklı grup olarak ele alınan çalışanlara ilişkin demografik bilgiler bir bütün olarak ele alındığı gibi, gruplar arasındaki farklılıkların da görülebilmesi amacıyla ayrı ayrı olarak da ele alınmıştır. Çalışanların bu doğrultuda hazırlanan eğitim, yaş, deneyim ve cinsiyet olarak dağılımları 4.5.1.1.1 numaralı tablo ve takip eden tablolar ve yanlarında görülen grafikler üzerinde görülebilmektedir:

Tablo 4.5.1.1.1 : Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı;Tüm Grup

	Frekans	%	Toplam %
İlkokul	29	44,6	44,6
Ortaokul	17	26,2	70,8
Lise	16	24,6	95,4
Üniversite	3	4,6	100,0
Toplam	65	100,0	

Tablo 4.5.1.1.1 üzerinde görüldüğü üzere çalışanların önemli bir bölümü ilkokul mezunudur. Ortaokul ve lise mezunu çalışanların sayıları birbirine son derece yakındır. Uygulamaya dahil edilen üniversite mezunu çalışan sayısı ise üçtür.

Tablo 4.5.1.1.2 : Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı, 1. Grup

	Frekans	%	Toplam %
İlkokul	6	31,6	31,6
Ortaokul	3	15,8	47,4
Lise	9	47,4	94,7
Üniversite	1	5,3	100,0
Toplam	19	100,0	

Tablo 4.5.1.1.2'de, öntest alan ve eğitime katılan ilk gruptaki çalışanların eğitim düzeyleri dağılımının genel gruptan farklı olduğu, lise mezunu çalışanların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu durum çalışmanın "Amaç ve Sınırlılıklar" bölümünde ele alınan sınırlılıklardan birini oluşturmaktadır.

Tablo 4.5.1.1.3 : Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; 2. Grup

	Frekans	%	Toplam %
İlkokul	11	68,8	68,8
Ortaokul	2	12,5	81,3
Lise	3	18,8	100,0
Üniversite	0	0	100,00
Toplam	16	100,0	

Tablo 4.5.1.1.3'te eğitim almayarak sadece öntest ve sontest alan çalışanların eğitim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Genel dağılımda olduğu gibi bu grupta da ilkokul mezunu çalışanlar ağırlıktadır. Grupta üniversite mezunu olan hiç bir katılımcı bulunmamaktadır.

Tablo 4.5.1.1.4 : Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; 3. Grup

	Frekans	%	Toplam %
İlkokul	7	50,0	50,0
Ortaokul	4	28,6	78,6
Lise	2	14,3	92,9
Üniversite	1	7,1	100,0
Toplam	14	100,0	

Tablo 4.5.1.1.4'te görülen dağılım grubun tamamındaki ve ikinci grupta görülen dağılıma benzerdir. Eğitim alan ikinci grup olan bu grupta ilkokul mezunu çalışanlar ağırlıktadır. Grupta bir üniversite mezunu bulunmaktadır.

Tablo 4.5.1.1.5 : Tekstil İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; 4. Grup

	Frekans	%	Toplam %
İlkokul	5	31,3	31,3
Ortaokul	8	50,0	81,3
Lise	2	12,5	93,8
Üniversite	1	6,3	100,0
Toplam	16	100,0	

Tablo 4.5.1.1.5 üzerinde görüldüğü gibi sadece sınıfta alan dördüncü grupta ortaokul mezunu çalışanlar ağırlıktadır. Bir ve üç numaralı gruplar da olduğu gibi bu grupta da üniversite mezunu bir çalışan bulunmaktadır.

Tablo 4.5.1.1.6 : Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; Tüm Grup

	Frekans	%	Toplam %
Kadın	36	55,4	55,4
Erkek	29	44,6	100,0
Toplam	65	100,0	

Uygulamaya katılan tüm çalışanların cinsiyet dağılımını gösteren bu tabloda da anlaşıldığı üzere çalışanların büyük kısmı kadınlardan oluşmaktadır. Kadın-erkek dağılımı % 55,4 - % 44,6 şeklindedir.

Tablo 4.5.1.1.7 : Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; 1. Grup

	Frekans	%	Toplam %
Kadın	7	36,8	36,8
Erkek	12	63,2	100,0
Toplam	19	100,0	

Eğitim, öntest ve sontest alan ilk gruptaki cinsiyet dağılımı genel gruptaki dağılımdan farklı olarak erkekler lehinedir. Grupta oniki erkek, yedi kadın çalışan bulunmaktadır.

Tablo 4.5.1.1.8 : Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; 2. Grup

	Frekans	%	Toplam %
Kadın	11	68,8	68,8
Erkek	5	31,3	100,0
Toplam	16	100,0	

Tablo 4.5.1.1.8'de görülen öntest ve sontest alan grubun cinsiyet dağılımında kadınların ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.1.1.9 : Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; 3. Grup

	Frekans	%	Toplam %
Kadın	8	57,1	57,1
Erkek	6	42,9	100,0
Toplam	14	100,0	

Eğitime katılarak sontest alan üçüncü grupta da kadın çalışan sayısı erkek çalışan sayısından fazladır. Bu durum yukarıdaki Tablo 4.5.1.1.9 üzerinde görülmektedir.

Tablo 4.5.1.1.10 : Tekstil İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; 4. Grup

	Frekans	%	Toplam %
Kadın	10	62,5	62,5
Erkek	6	37,5	100,0
Toplam	16	100,0	

Sadece sınıfta alan sonuncu gruptaki cinsiyet dağılımını gösteren tabloda görüldüğü gibi kadın çalışanların sayısı on, erkek çalışanların sayısı ise altıdır. Bu grupta da kadın çalışanlar ağırlıktadır.

Tablo 4.5.1.1.11 : Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; Tüm Grup

	Frekans	%	Toplam %
0-3 yıl	19	29,2	29,2
4-7 yıl	7	10,8	40,0
8-11 yıl	16	24,6	64,6
12-15 yıl	12	18,5	83,1
16-19 yıl	5	7,7	90,8
20-23 yıl	6	9,2	100,0
Toplam	65	100,0	

Tablo 4.5.1.1.11'de uygulamaya katılan tüm çalışanların deneyim sürelerinin dağılımı görülmektedir. Deneyim süreleri geniş bir aralıkta seyretmesi nedeniyle beşer yıllık gruplar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu gruplar bazındaki dağılıma bakıldığında çalışanların deneyim sürelerinin 0-3 yıl, 8-11 yıl ve 12-15 yıl aralıklarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 4.5.1.1.12 : Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; 1. Grup

	Frekans	%	Toplam %
0-3 yıl	2	10,5	10,5
4-7	1	5,3	15,8
8-11	7	36,8	52,6
12-15	6	31,6	84,2
16-19	1	5,3	89,5
20-23	2	10,5	100,0
Toplam	19	100,0	

Eğitime katılan, öntest ve sontest alan birinci gruptaki çalışanların deneyim süreleri dağılımının 8-11 ve 12-15 yıl aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Grupta üç yıldan az deneyimli olan iki kişi bulunmaktadır.

Tablo 4.5.1.1.13 : Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; 2. Grup

	Frekans	%	Toplam %
0-3 yıl	5	31,3	31,3
4-7	2	12,5	43,8
8-11	4	25,0	68,8
12-15	3	18,8	87,5
16-19	1	6,3	93,8
20-23	1	6,3	100,0
Toplam	16	100,0	

Tablo 4.2.1.1.13'te görüldüğü üzere ikinci gruptaki deneyim süresi dağılımında 0-3 yıl aralığı ağırlıktadır. Grupta onaltı yılın üzerinde deneyime sahip iki çalışan bulunmaktadır.

Tablo 4.5.1.1.14 : Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; 3. Grup

	Frekans	%	Toplam %
0-3 yıl	5	35,7	35,7
4-7	3	21,4	57,1
8-11	2	14,3	71,4
12-15	1	7,1	78,6
16-19	2	14,3	92,9
20-23	1	7,1	100,0
Toplam	14	100,0	

Üçüncü grubun deneyim süresi dağılımını gösteren Tablo 4.5.1.1.14'te görüldüğü üzere gruptaki 0-3 yıl aralığında deneyim süresine sahip olan çalışanlar ağırlıktadır. İkinci sırada ise 4-7 yıl aralığında yer alan çalışanlar gelmektedir. Grupta yirmi yılın üzerinde deneyime sahip olan tek bir çalışan bulunmaktadır.

Tablo 4.5.1.1.15 : Tekstil İşletmesi Deneyim Dağılımı; 4. Grup

	Frekans	%	Toplam %
0-3 yıl	7	43,8	43,8
4-7	1	6,3	50,0
8-11	3	18,8	68,8
12-15	2	12,5	81,3
16-19	1	6,3	87,5
20-23	2	12,5	100,0
Toplam	16	100,0	

Sadece sınıfta alan son grubun deneyim süresine ilişkin tabloda 0-3 yıl arası deneyime sahip olan katılımcı sayısının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Diğer deneyim süresi aralıklarında yer alan katılımcıların sayısı ise birbirine son derece yakındır.

Tablo 4.5.1.1.16 : Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; Tüm Grup

	Frekans	%	Toplam %
15-20 yaş arası	14	21,5	21,5
21-25 yaş arası	24	36,9	58,5
26-30 yaş arası	13	20,0	78,5
31-35 yaş arası	8	12,3	90,8
36-41 yaş arası	3	4,6	95,4
41-45 yaş arası	3	4,6	100,0
Toplam	65	100,0	

Uygulamada belirlenen diğer bir demografik değişken olan yaş dağılımını gösteren tablodan da anlaşıldığı üzere gruplandırma beş yıl aralık baz alınarak yapılmıştır. Buradaki dağılımda göze çarpan nokta 15-20 yaş arasındaki grubun, toplamın % 21,5'ini oluşturmasıdır. Bu durum tekstil sektörüne özgü bir durum olarak nitelendirilebilir. Atölyede çalışacak insanlarda çok fazla kalifikasyon aranmaması eğitim düzeyi düşük ve tecrübesi olmayan çok sayıda bireyin bu sektörde yer almasıyla sonuçlanmıştır. Bu da yaş dağılımının genç yaşlarda yoğunlaşması sonucunu doğurmuştur. Gruptaki çalışanların önemli kısmı 15-30 yaş aralığında yer almaktadırlar. Bu aralıkta yer alan çalışan sayısı grubun % 78,5'lik kısmını oluşturmaktadır. Solomon Dört Grup ayırımına göre oluşturulan alt gruplardaki yaş dağılımı ise takip eden tablolar üzerinde görülebilmektedir:

Tablo 4.5.1.1.17 : Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; 1. Grup

	Frekans	%	Toplam %
15-20 yaş arası	1	5,3	5,3
21-25 yaş arası	5	26,3	31,6
26-30 yaş arası	6	31,6	63,2
31-35 yaş arası	4	21,1	84,2
36-41 yaş arası	1	5,3	89,5
41-45 yaş arası	2	10,5	100,0
Toplam	19	100,0	

Gerek öntest, gerekse eğitim ve sontest alan birinci gruptaki çalışanlar 20-30 yaş aralığında yoğunlaşmışlardır. Grupta yirmi yaşın atında bulunan katılımcı sayısı birdir.

Tablo 4.5.1.1.18 : Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; 2. Grup

	Frekans	%	Toplam %
15-20 yaş arası	4	25,0	25,0
21-25 yaş arası	8	50,0	75,0
26-30 yaş arası	1	6,3	81,3
31-35 yaş arası	1	6,3	87,5
36-41 yaş arası	1	6,3	93,8
41-45 yaş arası	1	6,3	100,0
Toplam	16	100,0	

Öntest ve sontest alan ikinci gruptaki yaş dağılımı ise 21-25 arasında yoğunlaşmaktadır. Grupta yirmi yaşın altında bulunan çalışan sayısı dört iken, diğer yaş aralıklarında birer çalışan bulunmaktadır.

Tablo 4.5.1.1.19 : Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; 3. Grup

	Frekans	%	Toplam %
15-20 yaş arası	5	35,7	35,7
21-25 yaş arası	4	28,6	64,3
26-30 yaş arası	4	28,6	92,9
31-35 yaş arası	1	7,1	100,0
Toplam	14	100,0	

Eğitim ve sontest alan üçüncü grupta otuzbeş yaşın üzerinde çalışan bulunmamaktadır. 15-30 yaş aralığında yer alan çalışanların sayısı grubun % 92,9'luk kısmını oluşturmaktadırlar. Bu dilimin dışında kalan tek çalışan ise 31-35 yaş aralığında yer almaktadır.

Tablo 4.5.1.1.20 : Tekstil İşletmesi Yaş Dağılımı; 4. Grup

	Frekans	%	Toplam %
15-20 yaş arası	4	25,0	25,0
21-25 yaş arası	7	43,8	68,8
26-30 yaş arası	2	12,5	81,3
31-35 yaş arası	2	12,5	93,8
36-41 yaş arası	1	6,3	100,0
Toplam	16	100,0	

Sadece sontest alan dördüncü grupta yer alan çalışanların yaş dağılımı 15-25 aralığında yoğunlaşmaktadır. Bu dilimde yer alan çalışanların grubun % 48,3'lük kısmını oluşturmaktadırlar.

Bu verilerin sontest sonuçları üzerindeki etkisi ve aralarındaki ilişki "Demografik Değişkenler ve Sontest Sonuçları" başlıklı bölümde ele alınacaktır.

4.5.1.2 İlaç Dağıtım İşletmesinde Gerçekleştirilen Uygulamaya İlişkin Demografik Dağılımlar

İkinci uygulamanın gerçekleştirildiği işletmedeki grupların demografik dağılımları takip eden tablolar üzerinde görülebilmektedir. Bu uygulamada deney ve kontrol grubu olmak üzere sadece iki grup yer aldığı için dağılımları takip etmek daha kolay olacaktır.

Tablo 4.5.1.2.1: İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; Tüm Grup

	Frekans	%	Toplam %
Ortaokul	7	14,9	14,9
Lise	15	31,9	46,8
Üniversite	25	53,2	100,0
Toplam	47	100,0	

Uygulamaya katılan tüm çalışanların eğitim düzeyi dağılımlarına bakıldığında üniversite mezunlarının ağırlıkta olduğu, grubun %53,2'sini oluşturdukları görülmektedir. İlk uygulamanın gerçekleştirildiği tekstil işletmesinde çok sayıda ilkokul mezunu çalışan

var iken bu grupta ilkokul mezunu hiçbir çalışan bulunmamaktadır. Konumları gereği bu gruptaki çalışanların eğitim düzeyi daha yüksektir. Üniversite mezunu çalışanları, lise mezunu çalışanlar takip etmekte, son sırada ise ortaokul mezunu çalışanlar bulunmaktadır. Bunların deney ve kontrol gruplarına göre dağılımları ise Tablo 4.5.1.2.2. ve Tablo 4.5.1.2.3 üzerinde görülmektedir:

Tablo 4.5.1.2.2 : İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; Deney Grubu

	Frekans	%	Toplam %
Ortaokul	4	16,0	16,0
Lise	5	20,0	36,0
Üniversite	16	64,0	100,0
Toplam	25	100,0	

Eğitim alan ilk gruptaki çalışanların % 64'ü üniversite mezunlarından oluşmaktadır. Gruptaki lise mezunu çalışanların oranı % 20, ortaokul mezunlarının ise % 16'dır.

Tablo 4.5.1.2.3 : İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitim Durumu Dağılımı; Kontrol Grubu

	Frekans	%	Toplam %
Ortaokul	3	13,6	13,6
Lise	10	45,5	59,1
Üniversite	9	40,9	100,0
Toplam	22	100,0	

Kontrol grubundaki çalışanların eğitim düzeylerine göre dağılımında lise ve üniversite mezunu çalışanların oranlarının birbirine son derece yakın olduğu görülmektedir. Grubun % 40,9'u üniversite, % 45,5'i lise, % 13,6'sı ise ortaokul mezunu çalışanlardan oluşmaktadır.

Tablo 4.5.1.2.4 : İlaç Dağıtım İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; Tüm Grup

	Frekans	%	Toplam %
Kadın	7	14,9	14,9
Erkek	40	85,1	100,0
Toplam	47	100,0	

Uygulamaya katılan çalışanların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında erkeklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Grubun % 85,1'i erkek çalışanlardan, % 14,9'u ise kadın çalışanlardan oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına göre dağılım ise 4.5.1.2.5 ve 4.5.1.2.6 numaralı tablolarda görülebilirler.

Tablo 4.5.1.2.5 : İlaç Dağıtım İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; Deney Grubu

	Frekans	%	Toplam %
Kadın	2	8,0	8,0
Erkek	23	92,0	100,0
Toplam	25	100,0	

Deney grubundaki çalışanların % 92'si erkeklerden, kalan % 8'i ise kadınlardan oluşmaktadır.

Tablo 4.5.1.2.6 : İlaç Dağıtım İşletmesi Cinsiyet Dağılımı; Kontrol Grubu

	Frekans	%	Toplam %
Kadın	5	22,7	22,7
Erkek	17	77,3	100,0
Toplam	22	100,0	

Kontrol grubundaki kadın çalışanların oranı, deney grubundaki çalışanlardan daha fazladır. Bu gruptaki kadın çalışanların oranı % 22,7, erkek çalışanların oranı ise % 77,3'tür.

Diğer bir demografik değişken olan deneyim süresine göre dağılım 4.5.1.2.7, 4.5.2.1.8 ve 4.5.1.2.9 numaralı tablolar üzerinde görülmektedir:

Tablo 4.5.1.2.7 : İlaç Dağıtım İşletmesi Deneyim Dağılımı; Tüm Grup

	Frekans	%	Toplam %
1-3 Yıl Arası	12	25,5	25,5
4-6 Yıl Arası	10	21,3	46,8
7-9 Yıl Arası	14	29,8	76,6
10-12 Yıl Arası	6	12,8	89,4
13-15 Yıl Arası	1	2,1	91,5
16-18 Yıl Arası	1	2,1	93,6
19-21 Yıl Arası	1	2,1	95,7
22-24 Yıl Arası	1	2,1	97,9
25 Yıl ve Üstü	1	2,1	100,0
Toplam	47	100,0	

Grupta bulunan çalışanların deneyim süresi 1-12 yıl aralığında yoğunlaşmıştır. Bu aralıkta yer alan çalışanlar, grubun % 89,4'lük kısmını oluşturmaktadırlar. Deney ve kontrol grupları bazındaki dağılım ise takip eden tablolarda görülmektedir:

Tablo 4.5.1.2.8 : İlaç Dağıtım İşletmesi Deneyim Dağılımı; Deney Grubu

	Frekans	%	Toplam %
1-3 Yıl Arası	7	28,0	28,0
4-6 Yıl Arası	5	20,0	48,0
7-9 Yıl Arası	6	24,0	72,0
10-12 Yıl Arası	3	12,0	84,0
13-15 Yıl Arası	1	4,0	88,0
19-21 Yıl Arası	1	4,0	92,0
22-24 Yıl Arası	1	4,0	96,0
24 Yıl ve Üstü	1	4,0	100,0
Toplam	25	100,0	

Tablo 4.5.1.2.8'de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan çalışanların deneyim süresi grup genelinde olduğu gibi 1-12 yıl aralığında yoğunlaşmıştır. Bu aralıkta yer alan çalışanların sayısı grubun % 84'lük kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 4.5.1.2.9 : İlaç Dağıtım İşletmesi Deneyim Dağılımı; Kontrol Grubu

	Frekans	%	Toplam %
1-3 Yıl Arası	5	22,7	22,7
4-6 Yıl Arası	5	22,7	45,5
7-9 Yıl Arası	8	36,4	81,8
10-12 Yıl Arası	3	13,6	95,5
13-15 Yıl Arası	0	0	95,5
16-18 Yıl Arası	1	4,5	100,0
19-21 Yıl Arası	0	0	100,00
22-24 Yıl Arası	0	0	100,00
24 Yıl ve Üstü	0	0	100,00
Toplam	22	100,00	100,00

Kontrol grubundaki çalışanların önemli bölümü 1-9 yıl aralığında yoğunlaşmıştır. Bu grupta onsekiz yılın üzerinde deneyime sahip olan hiç bir çalışan bulunmamaktadır. Bu durum deney ve kontrol grubu arasındaki temel farklılığı oluşturmaktadır.

Sonuncu demografik değişken olan “yaş” değişkeni ile deneyim süresi doğru orantılıdır. Yaş arttıkça deneyim de artmaktadır. Bu durum 4.5.1.2.10, 4.5.1.2.11 ve 4.5.1.2.12 numaralı tablolar üzerinde görülebilmektedir.

Tablo 4.5.1.2.10 : İlaç Dağıtım İşletmesi Yaş Dağılımı; Tüm Grup

	Frekans	%	Toplam %
20-25 Yaş Arası	4	8,5	8,5
26-30 Yaş Arası	27	57,4	66,0
31-35 Yaş Arası	12	25,5	91,5
36-40 Yaş Arası	1	2,1	93,6
41-45 Yaş Arası	1	2,1	95,7
46-50 Yaş Arası	2	4,3	100,0
Toplam	47	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere çalışanların % 57,4'lük bölümü 26-30 yaş aralığında yer almaktadırlar. Grupta otuzaltı yaşın üstünde yer alan sadece dört katılımcı

bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki yaş dağılımı ise 4.5.1.2.11 ve 4.5.1.2.12 numaralı tablolar üzerinde görülmektedir:

Tablo 4.5.1.2.11 : İlaç Dağıtım İşletmesi Yaş Dağılımı; Deney Grubu

	Frekans	%	Toplam %
20-25 Yaş Arası	2	8,0	8,0
26-30 Yaş Arası	15	60,0	68,0
31-35 Yaş Arası	4	16,0	84,0
36-40 Yaş Arası	1	4,0	88,0
41-45 Yaş Arası	1	4,0	92,0
46-50 Yaş Arası	2	8,0	100,0
Toplam	25	100,0	

Deney grubundaki çalışanların % 60'lık bölümü 26-30 yaş aralığında yer almaktadır. Grubun tamamına ilişkin olarak otuzaltı yaşın üzerinde dört çalışan bulunduğu belirtilmişti. Tabloda görüldüğü gibi, bu dört çalışan deney grubundaki bulunmaktadır. Bu durum deneyim-yaş ilişkisine bağlı olarak, deney ve kontrol grubundaki deneyim süresi farklılığı ile de paralel bir seyir arz etmektedir. Kontrol grubundaki çalışanların yaş dağılımları Tablo 4.5.1.2.12'de görülmektedir:

Tablo 4.5.1.2.12 : İlaç Dağıtım İşletmesi Yaş Dağılımı; Kontrol Grubu

	Frekans	%	Toplam %
20-25 Yaş Arası	2	9,1	9,1
26-30 Yaş Arası	12	54,5	63,6
31-35 Yaş Arası	8	36,4	100,0
36-40 Yaş Arası	0	100,0	100,0
41-45 Yaş Arası	0	100,0	100,0
46-50 Yaş Arası	0	100,0	100,0
Toplam	22	100,00	

Tabloda görüldüğü üzere kontrol grubundaki çalışanların tamamı 20-35 yaş aralığında yer almaktadırlar.

Demografik değişkenlerin frekans dağılımlarının ele alındığı bu bölüm gruplar arasındaki farklılıkların analizi açısından önemlidir. Burada belirtilen demografik değişkenler “Demografik Değişkenler ve Sontest Sonuçları Arasındaki İlişki” başlığı altında tekrar ele alınacak, söz konusu bölümde sontest bağımlı değişkeni üzerindeki bağımsız değişkenler olarak değerlendirileceklerdir.

4.5.2 Gerçekleştirilen Öntest ve Sontest Sonuçları

4.5.2.1 Tekstil İşletmesi Sonuçları

Bu bölümde Solomon Dört Grup Uygulamasının gerçekleştirildiği tekstil işletmesinde gerçekleştirilen öntest ve sontest sonuçları her bir grup için ayrı ayrı ele alınmaktadır.

4.5.2.1.1 1. Grup Öntest ve Sontest Sonuçları

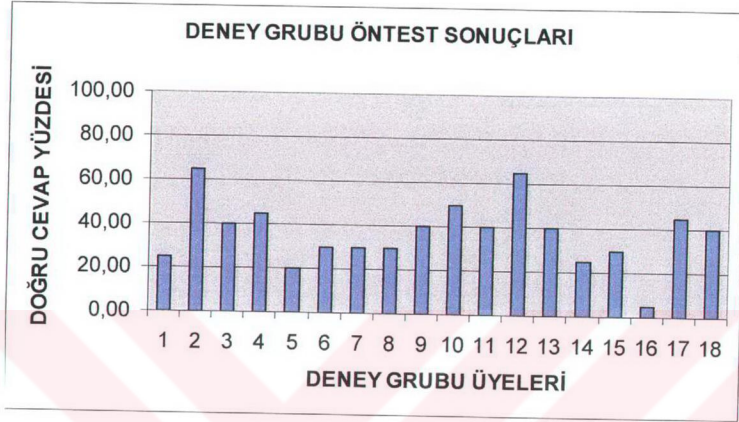
İlk grup olan deney grubuna uygulanan öntest sonuçları Tablo 4.5.2.1.1.1 numaralı tablo üzerinde görölmektedir:

Tablo 4.5.2.1.1.1: Tekstil İşletmesi I. Grubu Öntest Sonuçları

KATILIMCI	DOĞRU CEVAPLADIĞI SORU SAYISI	BAŞARI YÜZDESİ
1	5	25,00
2	13	65,00
3	8	40,00
4	9	45,00
5	4	20,00
6	6	30,00
7	6	30,00
8	6	30,00
9	8	40,00
10	10	50,00
11	8	40,00
12	13	65,00
13	8	40,00
14	5	25,00
15	6	30,00
16	1	5,00
17	9	45,00
18	8	40,00
Ortalama	7,39	36,94

Tablo üzerinde görüldüğü gibi çalışanların etkin takım çalışması ve iletişim konularındaki bilgi düzeyleri son derece düşük ve kurum içerisinde etkin takım çalışması sergilenmesi ve iletişimin etkinliğinin sağlanması konularındaki tutumları olumsuzdur. Bu sonuçlar “Etkin Takım Çalışması ve İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi” eğitiminin ÖZ Tekstil çalışanları için ne denli gerekli olduğunun ve bu doğrultuda gerçekleştirilen eğitimin ne denli doğru bir karar olduğunun önemli bir göstergesidir. % 36,94’ lük başarı yüzdesi çalışanların etkin takım çalışması ve iletişim konularında arzu edilen düzeyden çok uzak olduklarını ve bu konuda kendilerini geliştirmelerini, yönetim tarafından desteklenmelerini ve gelişim için kendilerine fırsat sunulmasını gerektirmektedir.

Tabloda görülen öntest sonuçları daha kolay anlaşılabilmesi açısından aşağıda grafik olarak verilmiştir.



Şekil 2.1.1.1: Tekstil İşletmesi I. Grubu Öntest Sonuçları

Grafikte gruptaki çalışanların başarı düzeylerinin % 65 ile sınırlı kaldığı görülmektedir(Şekil 4.5.2.1.1.1).

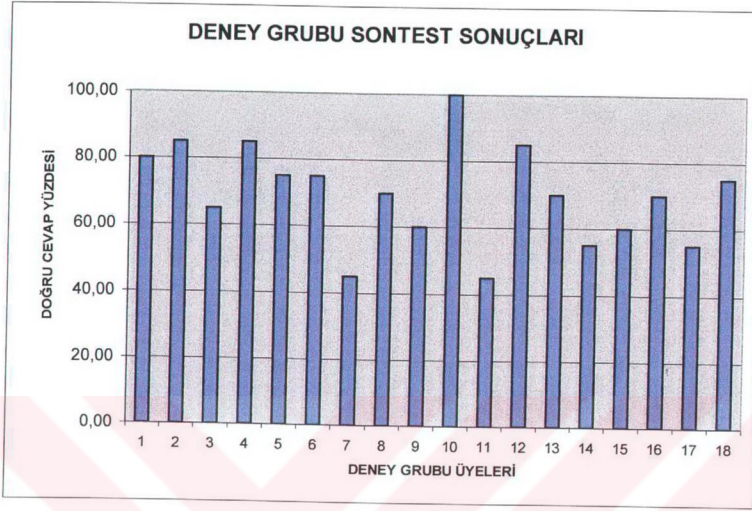
Gerçekleştirilen eğitimde özellikle çalışanların gelişim ihtiyaçlarının yoğunlaştığı alanlar üzerinde yoğunlaşmış, eğitim sürecinde yer verilen uygulamalar bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

Deneysel grubu üyelerinin eğitim öncesi cevaplamış oldukları öntestlerin 16 Aralık 2018 tarihinde, yaklaşık üç haftalık bir süre sonunda "sontest" adı altında tekrar yapılmasıyla eğitimin çalışanların bilgi düzeylerine ve tutumlarına ne ölçüde katkı sağladığı ve eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sonuçları aşağıda görülen Tablo 4.5.2.1.1.2'de görülmektedir:

Tablo 4.5.2.1.1.2 : Tekstil İşletmesi I. Grubu Sontest Sonuçları

KATILIMCI	EĞİTİM SONRASI DOĞRU SAYISI	BAŞARI YÜZDESİ
1	16	80,00
2	17	85,00
3	13	65,00
4	17	85,00
5	15	75,00
6	15	75,00
7	9	45,00
8	14	70,00
9	12	60,00
10	20	100,00
11	9	45,00
12	17	85,00
13	14	70,00
14	11	55,00
15	12	60,00
16	14	70,00
17	11	55,00
18	15	75,00
Ortalama	13,94	69,72

4.5.2.1.1.2 numaralı tabloda görüldüğü üzere çalışanların sontestteki başarıları % 45 ve % 100 aralığında yer almaktadır. 4.5.2.1.1.2 numaralı şekilde, verilenlerin daha net anlaşılması açısından hazırlanan sütun grafik görülmektedir:



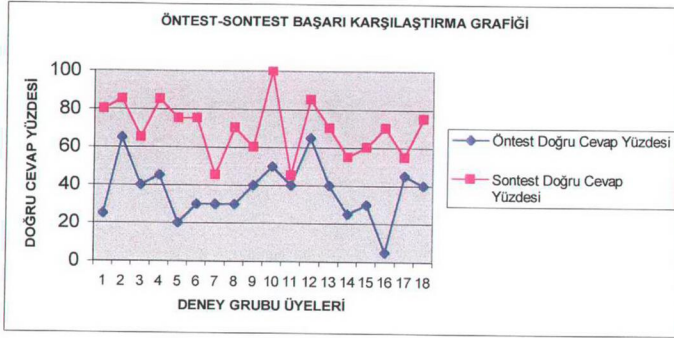
Şekil 4.5.2.1.1.2 : Tekstil İşletmesi I. Grubu Sontest Sonuçları

4.5.2.1.1.2 numaralı şekilde çalışanların başarı düzeylerinin yüksek oranlara tığı görülmektedir, eğitim sonrasındaki bilgi düzeylerinde ve tutumlarında önemli şim kaydedildiği görülmektedir. Eğitim öncesinde gerçekleştirilen önteste verilen u cevapların ortalaması “7,39” iken eğitim sonrasında “13.94” e yükselmiştir. Bu m % 88,72’lik bir iyileşmenin, eğitimin çalışanların bilgi düzeylerine ve olumlu tutum ştirmelerine olumlu katkısının göstergesidir. Öntest ve sontest sonuçları Tablo 2.1.1.3 üzerinde görülmektedir:

Tablo 4.5.2.1.1.3: Tekstil İşletmesi 1. Grup Öntest - Sontest Sonuçları ve Karşılaştırması

ATILIMCI	ÖNTEST- DOĞRU	%	SONTEST-DOĞRU	%	% DEĞİŞİM
1	5	25,00	16	80,00	220,00
2	13	65,00	17	85,00	30,77
3	8	40,00	13	65,00	62,50
4	9	45,00	17	85,00	88,89
5	4	20,00	15	75,00	275,00
6	6	30,00	15	75,00	150,00
7	6	30,00	9	45,00	50,00
8	6	30,00	14	70,00	133,33
9	8	40,00	12	60,00	50,00
10	10	50,00	20	100,00	100,00
11	8	40,00	9	45,00	12,50
12	13	65,00	17	85,00	30,77
13	8	40,00	14	70,00	75,00
14	5	25,00	11	55,00	120,00
15	6	30,00	12	60,00	100,00
16	1	5,00	14	70,00	1300,00
17	9	45,00	11	55,00	22,22
18	8	40,00	15	75,00	87,50
talama	7,39	36,94	13,94	69,72	88,72

Bu karşılaştırma çizgi grafiği üzerinde 4.5.2.1.1.3 numaralı şekil üzerinde lebilir:



Şekil 4.5.2.1.1.3 : Tekstil İşletmesi I. Grup Öntest-Sontest Karşılaştırma:

Grafikte öntest ve sontest sonuçları arasında önemli farklılıklar olduğu ilmektedir(Şekil 4.5.2.1.1.3). Gruptaki % 88,72'lik ortalama fark gruptaki genel başarıyı göstermesi açısından son derece önemlidir. Ancak tabloda görülen bireysel başarıların da göz önüne alındığı durumlarda daha çarpıcı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. 1300'lere ulaşan bir iyileşme eğitimin bireylere ne denli katkıda bulunduğunu göstermektedir. Şüphesiz bu noktada katılımcının istek düzeyi büyük rol oynamaktadır.

2.1.2 II. Grup Sonuçları:

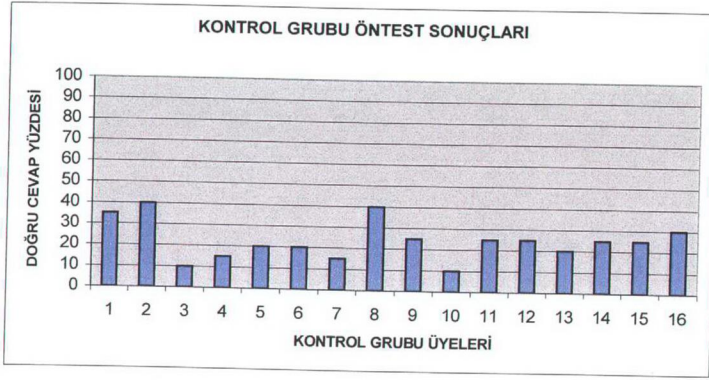
Kontrol grubu olarak da adlandırılabilen ikinci grubun öntest ve sontest sonuçları karşılaştırmaya tabi tutulan "16" çalışanın öntest sonuçlarını gösteren tablo aşağıda ilmektedir:

Tablo 4.5.2.1.2.1 : Tekstil İşletmesi II. Grup Öntest Sonuçları

KATILIMCI	DOĞRU CEVAPLADIĞI SORU SAYISI	BAŞARI YÜZDESİ
1	7,00	35,00
2	8,00	40,00
3	2,00	10,00
4	3,00	15,00
5	4,00	20,00
6	4,00	20,00
7	3,00	15,00
8	8,00	40,00
9	5,00	25,00
10	2,00	10,00
11	5,00	25,00
12	5,00	25,00
13	4,00	20,00
14	5,00	25,00
15	5,00	25,00
16	6,00	30,00
Ortalama	4,75	23,75

Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da takım çalışması ve iletişim sundaki bilgi düzeyi düşük ve sergilenen tutumlar etkinlikten uzaktır. Ancak doğru plar arasında önemli bir farklılık görülmektedir. Deney grubundaki doğru cevap aması "7.39" iken, kontrol grubundaki doğru cevap ortalaması "4,75" , buna karşılık ı doğru cevap yüzdesi de "23,75" tir. Bu durum çalışmanın "Amaç ve landırmalar" kısmında ele alınan kısıtlardan birini teşkil etmektedir. Seçilen lerin bilgi ve tutum düzeylerindeki farklılık sontest sonuçlarının farklılaşmasındaki l faktörlerden birini oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi ve nlandırılması esnasında bu farklılığın göz önünde bulundurulması gerekir.

Kontrol grubunun öntest sonuçlarını aşağıdaki grafik üzerinde daha anlaşılır bir le görülebilir:



Şekil 4.5.2.1.2.1 : Tekstil İşletmesi II. Grup Öntest Sonuçları

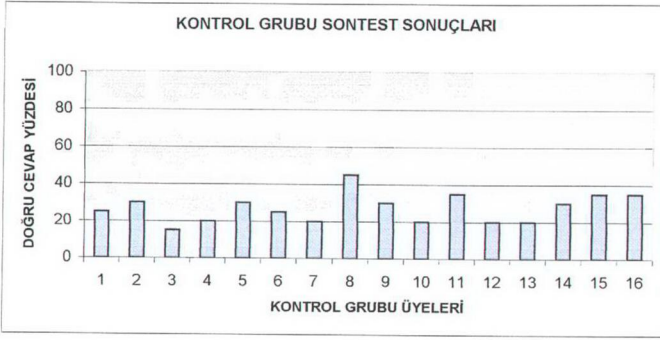
Grafikte çalışanların başarı oranlarının düşük olduğu görülmektedir, en yüksek olan % 40 olduğu görülmektedir(Şekil 4.5.2.1.2.1). Deney grubuyla eşzamanlı olarak Aralık 2002 tarihinde aynı gruba sınıfta testler verilmiştir. Bu testlerin sonuçları aşağıda, Tablo 4.5.2.1.2.2 üzerinde görülmektedir.

Tablo 4.5.2.1.2.2 : Tekstil İşletmesi II. Grup Sontest Sonuçları

ATILIMCININ ADI	SONTESTTEKİ DOĞRU CEVAP SAYISI	%
1	5	25,00
2	6	30,00
3	3	15,00
4	4	20,00
5	6	30,00
6	5	25,00
7	4	20,00
8	9	45,00
9	6	30,00
10	4	20,00
11	7	35,00
12	4	20,00
13	4	20,00
14	6	30,00
15	7	35,00
16	7	35,00
Ortalama	5,44	27,19

Tabloda görüldüğü üzere kontrol grubu üyelerin öntest ve sontest sonuçları nda farklılıklar olduğu, çalışanların takım çalışması ve iletişim konularındaki bilgi ylerinde ve tutumlarında gelişim kaydedildiği görülmektedir(Tablo 4.5.2.1.2.2). Bu imdeki ana etken birlikte çalıştığı arkadaşlarının ve yöneticilerinin katılmış oldukları mlere bağlı olarak yetkinlik düzeylerinin artması ve bu konuda model olmaları olarak ilebilir.

4.5.2.1.2.2 numaralı tabloda görülen sonuçların grafik üzerindeki görünümü idaki gibidir:



Şekil 4.5.2.1.2.2 : Tekstil İşletmesi II. Grup Sontest Sonuçları

Şekilde görüldüğü üzere katılımcıların başarı yüzdeleri % 50'nin altında retmektedir(Şekil 4.5.2.1.2.2).

Grubun öntest ve sontest sonuçları arasındaki fark ise, Tablo 4.5.2.1.2.3 rinde görülmektedir.

Tablo 4.5.2.1.2.3 : Tekstil İşletmesi II. Grup Öntest-Sontest Sonuçları ve Karşılaştırması

KATILIMCI	ÖNTEST DOĞRU	%	SONTEST DOĞRU	%	DEĞİŞİM
1	7	35	5	25	-28,57
2	8	40	6	30	-25,00
3	2	10	3	15	50,00
4	3	15	4	20	33,33
5	4	20	6	30	50,00
6	4	20	5	25	25,00
7	3	15	4	20	33,33
8	8	40	9	45	12,50
9	5	25	6	30	20,00
10	2	10	4	20	100,00
11	5	25	7	35	40,00
12	5	25	4	20	-20,00
13	4	20	4	20	0,00
14	5	25	6	30	20,00
15	5	25	7	35	40,00
16	6	30	7	35	16,67
Ortalama	4,75	23,75	5,44	27,19	14,53

2.1.3 III. Grup Sontest Sonuçları

Solomon 4 Grup Uygulaması kapsamında oluşturulan üçüncü grup, eğitim ve test alan gruptur. Bu şekilde bir uygulamaya gidilmesindeki amaç uygulanan testlerin çalışanların sontest sonuçları üzerinde bir farklılığa yol açıp açmadığını incelemektir. Bu doğrultuda, bu gruptan elde edilen sonuçların eğitim-öntest-sontest sonuçları ile karşılaştırılması doğru olacaktır. Bu karşılaştırma, istatistikî araçlarla desteklenilerek "Genel Değerlendirme" bölümünde ele alınacaktır.

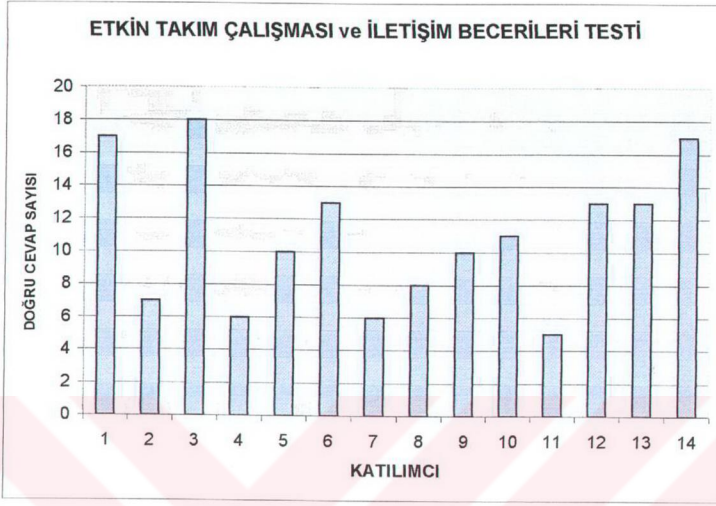
Eğitim sonrasında işten ayrılanların olması nedeniyle, üçüncü grupta değerlendirilmeye tabi tutulan katılımcı sayısı ondört olarak gerçekleşmiştir. Bu

şanların eğitim sonrasındaki test sonuçları 4.5.2.1.3.1 numaralı tablo üzerinde ilmektedir.

Tablo 4.5.2.1.3.1 : Tekstil İşletmesi III. Grup Sontest Sonuçları

KATILIMCI	DOĞRU CEVAP SAYISI	BAŞARI YÜZDESİ
1	17	85.
2	7	35
3	18	90
4	6	30
5	10	50
6	13	65
7	6	30
8	8	40
9	10	50
10	11	55
11	5	25
12	13	65
13	13	65
14	17	85
Ortalama	11	55

4.5.2.1.3.1 numaralı tablodan hareketle hazırlanan grafik 4.5.2.1.3.1 numaralı de görülmektedir.



Şekil 4.5.2.1.3.1 : Tekstil İşletmesi III. Grup Sontest Sonuçları

Grafikte görüldüğü üzere üçüncü grubun sontest sonuçlarının 5 ile 18 arasında bulunmaktadır(Şekil 4.5.2.1.3.1).

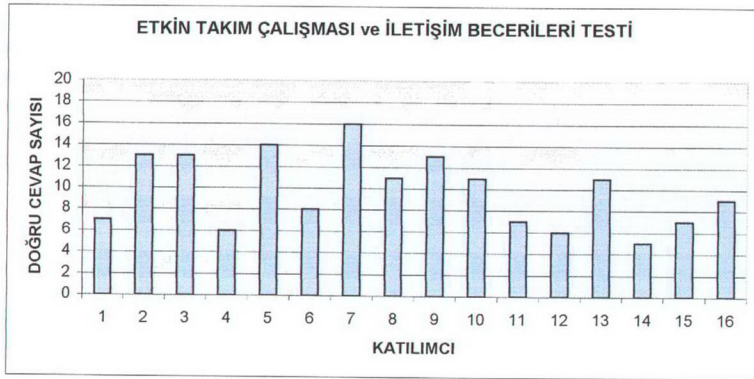
2.1.4 IV. Grup Sontest Sonuçları

Uygulamadaki dördüncü grup, eğitim ve öntest almayan gruptur. Bu gruba üçüncü gruba birlikte eşzamanlı olarak dağıtılan sontestlerin sonuçları Tablo 4.5.2.1.4.1 inde görülmektedir:

Tablo 4.5.2.1.4.1 : Tekstil İşletmesi IV. Grup Grup Sontest Sonuçları

KATILIMCI	DOĞRU CEVAP SAYISI	BAŞARI YÜZDESİ
1	7	35
2	13	65
3	13	65
4	6	30
5	14	70
6	8	40
7	16	80
8	11	55
9	13	65
10	11	55
11	7	35
12	6	30
13	11	55
14	5	25
15	7	35
16	9	45
Ortalama	9,81	49,06

Tablodan hareketle hazırlanan grafik Şekil 4.5.2.1.4.1'de görülmektedir:



Şekil 4.5.2.1.4.1 : Tekstil İşletmesi IV. Grup Sontest Sonuçları

Şekil 4.5.2.1.4.1’te görüldüğü üzere dördüncü grubun sontest sonuçları 5 ile 16 arasında seyretmektedir.

Buraya kadar olan bölümde Solomon Dört Grup Uygulaması kapsamındaki dört grubun öntest ve sontestleri verilmiştir. Bir sonraki başlıkta bu grupların test sonuçları arasında bir karşılaştırmaya gidilmektedir. Bu uygulamadaki sonuçların hipotezler doğrultusunda analizi ile elde edilen sonuçlar ise, “Bilgi ve Tutum Düzeylerinin İyileştirilmesinde Eğitimin Rolü” başlığı altında ele alınacaktır.

2.1.1.5 Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Solomon Dört Grup Uygulamasındaki gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı hipotezlerin test edildiği bölümlerde ele alınacaktır. Ancak grupların ortalama sonuçlarını görmek, aradaki farklılığı görebilmek açısından faydalı olabilir. Bu amaçla ilk deney ve kontrol grubundaki çalışanların sontest sonuçlarının karşılaştırması yapılmıştır. Tablo 4.5.2.1.1.5.1’de aradaki farklılık görülebilmektedir.

Tablo 4.5.2.1.1.5.1: Kontrol ve Deney Grupları Sontest Sonuçları

KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		FARK
Sontest Doğru Cevap Sayısı	%	Sontest Doğru Cevap Sayısı	%	%
8,88	44,38	13,80	69	55,41

Tablo 4.5.2.1.1.5.1’de de görüldüğü üzere deney grubundaki çalışanlar eğitim alanında testte yer alan soruların dörtte üçlük kısmına yaklaşan soruyu doğru yanıtlarken, kontrol grubundaki çalışanlar soruların yarısını dahi doğru playamamışlardır. Buradaki soruların bir kısmının takım çalışması ve iletişim konusundaki bilgi düzeyini ölçülemeye, diğer kısmının da bu konudaki tutumları hakkında yönelik sorular olduğu düşünüldüğünde kontrol grubu çalışanlarının bu konuda yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun sontest sonuçları arasındaki “% 55,41” lik fark önemli bir farktır. Bu noktada eğitime katılan çalışan ve yöneticilerin eğitimin etkisiyle daha doğru tutumlar sergilemesi kontrol grubu çalışanları için olumlu model olmuş ve aradaki farkın daha yüksek çıkmasını önlemiştir.

Eğitime katılan gruplar ve katılmayan gruplar arasındaki fark ise, tüm grup ortalamalarının verildiği Tablo 4.5.2.1.1.5.2 üzerinde görölebilmektedir.

Tablo 4.5.2.1.1.5.2 : Solomon Dört Grup Uygulaması, Tüm Grup Ortalamaları

GRUP NO	ÖNTEST	SONTEST	SONTEST %	% DEĞİŞİM
I	7,39	13,94	69,72	88,72
II	4,75	5,44	27,19	14,53
III	-	11,00	55,00	-
IV	-	9,81	49,06	-

4.5.2.1.1.5.2 numaralı tabloda kırmızı olarak işaretli satırlar eğitim alan grupların sonuçlarını göstermektedir. Bu satırlarla ilgili göze çarpan nokta, son test başarılarının daha yüksek olmasıdır. Bu duruma ilişkin detaylı açıklama hipotezlerin eriliğine ilişkin analizlerle birlikte verilecektir.

2.2 İlaç Dağıtım İşletmesi Öntest – Sontest Sonuçları

2.2.1 Deney Grubu

Eğitime katılan yirmibeş kişilik yönetici grubuna 18.01.2003 tarihinde uygulanan st sonuçları takip ededen bölümde yer almaktadır.

2.2.1.1 Öntest Sonuçları

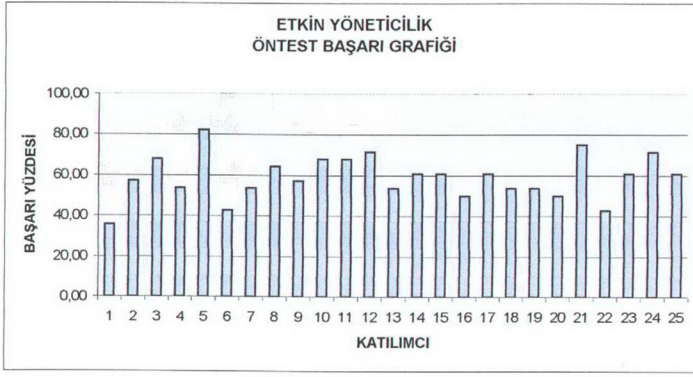
Eğitime katılan yirmibeş kişilik gruba uygulanan öntest sonuçları aşağıdaki 2.2.1.1 numaralı tablo üzerinde görölmektedir:



Tablo 4.5.2.2.1.1: İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Öntest Sonuçları

KATILIMCI	DOĞRU CEVAPLADIĞI SORU SAYISI	BAŞARI YÜZDESİ
1	10	35,71
2	16	57,14
3	19	67,86
4	15	53,57
5	23	82,14
6	12	42,86
7	15	53,57
8	18	64,29
9	16	57,14
10	19	67,86
11	19	67,86
12	20	71,43
13	15	53,57
14	17	60,71
15	17	60,71
16	14	50,00
17	17	60,71
18	15	53,57
19	15	53,57
20	14	50,00
21	21	75,00
22	12	42,86
23	17	60,71
24	20	71,43
25	17	60,71
Ortalama	16,52	59,00

4.5.2.2.1.1 numaralı tabloda, çalışanların eğitim öncesinde yirmisekiz sorudan ama olarak onyediye yakın soruyu doğru olarak cevapladıkları görülmektedir. Oda görülen verilerden hareketle hazırlanan grafik, bireylerin başarısını görmek için görsel anlamda yardımcı olmaktadır:

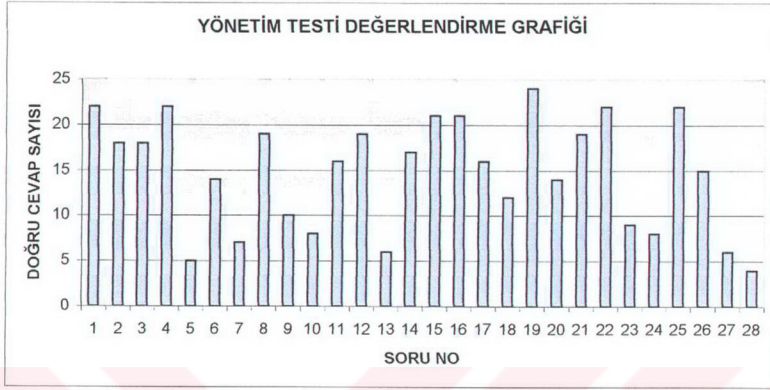


Şekil 4.5.2.2.1.1: İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Öntest Sonuçları

Tablo ve grafik üzerinde görüldüğü gibi çalışanların eğitim öncesinde uyguladıkları Yönetim Testindeki başarı oranları % 59 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 2.2.2.1.1 ve Şekil 4.5.2.2.1.1). Çalışanlar kendilerine sorulan 28 sorunun ortalama olarak 16.52 tanesini doğru cevaplamışlardır.

4.5.2.2.2.1.1 numaralı tabloda yeşil olarak seçilen isimler en yüksek ortalamaya sahip beş çalışanı göstermek amacıyla işaretlenmişlerdir ancak "19" doğruya sahip olan fazla çalışan olması tabloda beşten fazla işaretlenmiş isim olduğunu göstermektedir. Grupta "12" kişi grup ortalamasının altında doğru cevap vermişlerdir. Ekildeki bir gösterim "Genel Değerlendirme" kısmında ele alınacak öntest sonuçları ile öntest sonuçları arasındaki korelasyona ilişkin değerlendirmede kullanılması amacıyla uygulanmıştır.

Öntestte hangi soruların doğru, hangilerinin yanlış cevaplandığı çalışanların öğrenimine açık yönlerini göstermesi açısından önemlidir. Her bir sorunun kaç çalışandan doğru olarak cevaplandığı 4.5.2.2.1.1 numaralı şekil üzerinde görülebilmektedir.



Şekil 4.5.2.2.1.2: Soru Bazında Deney Grubu Öntest Sonuçları

Şekil 4.5.2.2.1.2’de görülen grafikteki maddeler Ek 4’ten takip edilebilmektedir. Şekil burada en yüksek ve en düşük oranda doğru cevaplanan maddelerin hangi sorularda olduğu Tablo 4.5.2.2.1.2 üzerinde görülebilmektedir. Bu maddelerin belirlenmesindeki temel neden, katılımcıların özellikle hangi alanlarda gelişim ihtiyaç duyduklarını belirlemektir. Tablo 4.5.2.2.1.2, hangi soruların daha fazla katılımcı tarafından doğru olarak cevaplandığını göstermek amacıyla geliştirilmiştir.

Tablo 4.5.2.2.1.2 : En Fazla Sayıda Katılımcı Tarafından Doğru Cevaplanan İlk 3 Madde

MADDE	DOĞRU CEVAPLAYAN KATILIMCI SAYISI
ef belirlemede çalışan katılımı	24
eticinin amaçları	22
ci devrinde astların gelişimi	22
ev öncesi planlama	22
ılamanın aşamaları	22
rensipieri	19
arla ilişkide yaklaşılabirlik	19
ef belirleme	19

Tablo 4.5.2.2.1.2'ye göre katılımcıların büyük bir bölümü hedef belirlemede çalışanların katılımı, yöneticinin amaçları ve yetki devrinde astların gelişimi gibi soruları doğru olarak cevaplamışlardır. Bu veriler katılımcıların diğer çalışanlar için model olarak gösterilebilecekleri alanları da göstermektedirler. Katılımcıların gelişim ihtiyacının hangi konularda daha baskın olduğunu ortaya koyan, en az doğru cevap alan maddeler ise, Tablo 4.5.2.2.1.3 üzerinde görülmektedir:

Tablo 4.5.2.2.1.3 : En Az Sayıda Katılımcı Tarafından Doğru Cevaplanan İlk 3 Madde

MADDE	DOĞRU CEVAPLAYAN KATILIMCI SAYISI
Aşamalı empati sınıflandırması	4
Klasik organizasyonlar	5
Performans değerlendirme, spesifik davranışlar	6
Yöneticinin sahip olması gereken özellikler	6

En düşük doğru cevaba sahip olan maddelerden ikisinin "Performans Değerlendirme&Geribesleme" konusunda bulunması üzerinde durulması gereken bir noktayı işaret etmektedir(Tablo 4.5.2.2.1.3). Verilen cevaplar oluşturulan gruplar bazında ele alındığında aşağıda verilen tablodaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

Tablo 4.5.2.2.1.4 : Yönetim Konuları Bazında Doğru Cevaplar

Konular	Ortalamalar
Yönetim	16.75
Toplam Kalite Yönetimi	16.5
Liderlik Yaklaşımları&Durumsal Liderlik	10.75
Motivasyon	13.70
Planlama	19.70
Stratejik Planlama ve KEFE Analizi	14.00
Hedef Belirleme	18.75
Delegasyon	15
Performans Değerlendirme&Geribesleme	5.00

En yüksek ve en düşük sayıda doğru cevap alan maddelere ilişkin tespitler burada da doğrulanmaktadır(Tablo 4.5.2.2.1.4). Planlama ve Hedef Belirleme konularına ilişkin maddeler çalışanların en fazla doğru cevap verdikleri maddelerdir. Test sonuçlarından hareketle çalışanların gelişime açık alanları olarak ise Performans&Geribesleme ve Liderlik Yaklaşımları&Durumsal Liderlik konuları göz çarpmaktadır.

Çalışanların bilgi sorularında, tutum sorularına kıyasla daha başarılı oldukları görülmüştür. Bilgi sorularına verilen doğru cevapların oranı %60.57 iken tutum sorularına verdikleri doğru cevapların oranı % 59.14'tür. Arada çok önemli bir fark olmamasına rağmen çalışanların bazı konularda sahip oldukları bilgileri tutumlarına yansıtmadıkları söylenebilir.

Öntest sonuçlarının ortalamaları tablo ve grafikler aracılığıyla aktarılmıştır. Sontest sonuçlarının ortalamaları bir sonraki başlık olan "Sontest Sonuçları"nda verilmektedir.

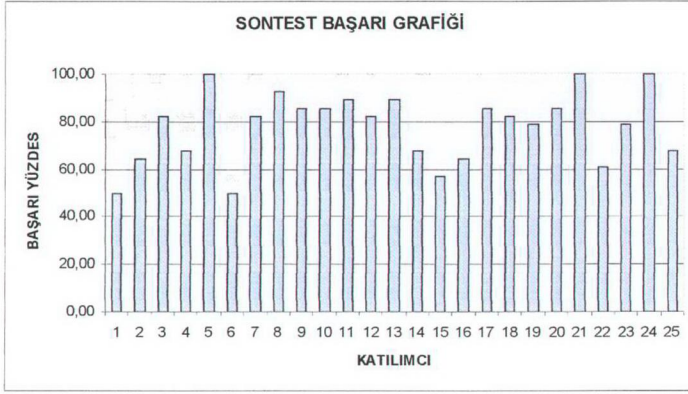
4.5.2.2.2 Sontest Sonuçları

Eğitimin çalışanlar üzerinde ne derece etkili olduğunu, çalışanların eğitim esnasında paylaşılan bilgi ve uygulamaları ne derece öğrendikleri ve bundan sonrası için hangi noktalarda gelişime ve destek duyulduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen sontest sonuçları Tablo 4.5.2.2.2.1 üzerinde görülmektedir:

Tablo 4.5.2.2.2.1 : İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Sontest Sonuçları

İTILIMCI	SONTEST	YÜZDE
1	14	50,00
2	18	64,29
3	23	82,14
4	19	67,86
5	28	100,00
6	14	50,00
7	23	82,14
8	26	92,86
9	24	85,71
10	24	85,71
11	25	89,29
12	23	82,14
13	25	89,29
14	19	67,86
15	16	57,14
16	18	64,29
17	24	85,71
18	23	82,14
19	22	78,57
20	24	85,71
21	28	100,00
22	17	60,71
23	22	78,57
24	28	100,00
25	19	67,86
ortalama	21,80	77,86

Tablo 4.5.2.2.2.1'de görülen verilerden hareketle geliştirilen grafik, Şekil 2.2.2.1'de görülmektedir:



Şekil 4.5.2.2.1: İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Sontest Sonuçları

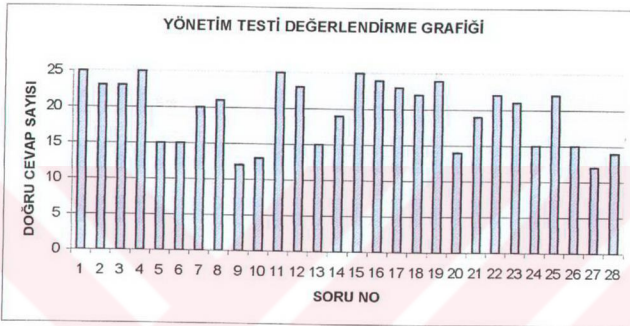
Gerek tablo gerekse grafik üzerinde görüldüğü gibi eğitim sonucunda çalışanların iki başarısı yükselmiştir (Tablo 4.5.2.2.1.1 ve Şekil 4.5.2.2.1). Öntestte 16.52 olan doğru cevap ortalaması, eğitim sonunda 21.80'e yükselmiştir. Yüzde olarak başarı 100,00'dan % 77.86'ya yükselmiştir.

Grupta üç kişinin tüm soruları doğru olarak cevaplama eğitimin istenilenleri hedefte etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçta söz konusu kişilerin isteklilik düzeyleri ve bu öğrenme hızları da önem taşımaktadır. Öntest ve sontestte en yüksek başarıya sahip olan isimler arasında dört ismin ortak olması bu çalışanların güçlü yönetim becerilerine sahip olduklarını ve eğitimle bunu pekiştirdiklerini göstermektedir. Eğitimin olumlu katkısı gerek bu noktada, gerekse öntestte az sayıda doğru cevap vermesine rağmen eğitim sonunda teste yüksek skor alan çalışanlar arasında görülmektedir. Öntest sonucunda grup ortalaması olan 16.22'nin altında doğru cevap sahibi olan çalışan sayısı 12 iken eğitim sonrasında hem grup ortalaması hem de grup ortalamasının üzerinde doğru cevaba sahip olan çalışan sayısı artmıştır.

Öntestte az sayıda çalışan tarafından doğru olarak cevaplanan maddelere en doğru cevap sayısı artmasına rağmen diğer maddelerle kıyaslandığında hala önemli noktaları olarak ele alınmaları gerektiği görülmektedir. Bu durum çalışanların öğrenime açık yönleri konusunda eğitimin yanı sıra alternatif gelişim araçlarıyla

stекlenmeleri gerektiğini göstermektedir. Birebir görüşmeler ve gerçekleştirilen itimlerin pekiştirilmesine yönelik eylemler alternatif gelişim araçları olarak ulabilirler.

Aşağıda sontestte yer alan her bir sorunun kaç çalışan tarafından doğru olarak raplandığı 4.5.2.2.2.2 numaralı şekil üzerinde görülebilmektedir:



Şekil 4.5.2.2.2.2: Madde Bazında Yönetim Testi Deney Grubu Sontest Sonuçları

Şekil 4.5.2.2.2.2'de görüldüğü gibi maddelerin önemli bölümü çok sayıda lımcı tarafından doğru olarak cevaplanmıştır. Eğitim öncesinde sadece 7 çalışan findan doğru olarak cevaplanan durumsal liderlik sorusu eğitim sonunda 20 çalışan findan doğru olarak cevaplanmıştır. Bu fark çalışanların durumsal liderliği imsediklerini göstermektedir.

Yönetim konuları bazında elde edilen sonuçlar ise Tablo 4.5.2.2.2.2'de ilenilmektedir:

Tablo 4.5.2.2.2.2 : Yönetim Konuları Bazında Doğru Cevap Sayıları

Konular	Ortalamalar
Yönetim	22.00
Toplam Kalite Yönetimi	17.50
Liderlik Yaklaşımları&Durumsal Liderlik	17.00
Motivasyon	21.00
Planlama	22.70
Stratejik Planlama ve KEFE Analizi	18.00
Hedef Belirleme	22.50
Delegasyon	17.33
Performans Değerlendirme&Geribesleme	13.00

Tüm katılımcıların doğru cevap vermesi halinde ortalamanın "28" olduğu gözde bulundurulduğunda, kolaylıkla tablodaki ortalamaların oldukça yüksek olduğucuna varılabilir(Tablo 4.5.2.2.2.2). Eğitim öncesine kıyasla kaydedilen gelişme iseı eden bölümlerde ayrı bir tablo olarak verilecektir.

Eğitim sonrasında çalışanların bilgi düzeyindeki gelişimi gözlemlmek amacıyla st ve sortest sonuçlarına aynı tabloda yer verilerek aradaki yüzde değişimıplanmıştır. Bu değişim oranı Tablo 4.5.2.2.2.3 üzerinde görülebilir.

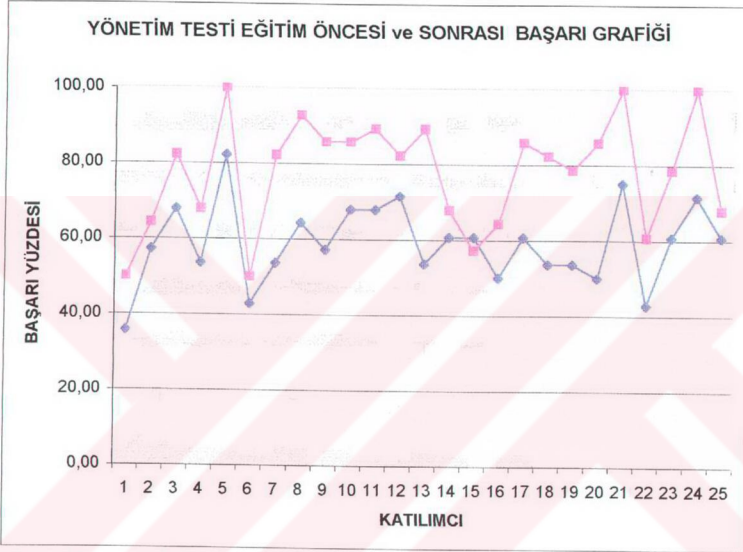
lo 4.5.2.2.2.3 : İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Öntest ve Sontest Sonuçları
Karşılaştırması

TILIMCININ ADI	ÖNTEST DOĞRU	%	SONTEST DOĞRU	%	DEĞİŞİM
1	10	35,71	14	50,00	40,00
2	16	57,14	18	64,29	12,50
3	19	67,86	23	82,14	21,05
4	15	53,57	19	67,86	26,67
5	23	82,14	28	100,00	21,74
6	12	42,86	14	50,00	16,67
7	15	53,57	23	82,14	63,33
8	18	64,29	26	92,86	44,44
9	16	57,14	24	85,71	50,00
10	19	67,86	24	85,71	26,32
11	19	67,86	25	89,29	31,58
12	20	71,43	23	82,14	15,00
13	15	53,57	25	89,29	66,67
14	17	60,71	19	67,86	11,76
15	17	60,71	16	57,14	-5,88
16	14	50,00	18	64,29	28,57
17	17	60,71	24	85,71	41,18
18	15	53,57	23	82,14	53,33
19	15	53,57	22	78,57	46,67
20	14	50,00	24	85,71	71,43
21	21	75,00	28	100,00	33,33
22	12	42,86	17	60,71	41,67
23	17	60,71	22	78,57	29,41
24	20	71,43	28	100,00	40,00
25	17	60,71	19	67,86	11,76
Ortalama	16,52	59,00	21,80	77,86	31,96

Tablo 4.5.2.2.2.3'te görüldüğü gibi bazı çalışanlarda görülen iyileşme oranı % in üzerindedir. Tabloda göze çarpan nokta çalışanlardan birinin eğitim sonucunda

ya az doğru cevap vermesidir. Bu durum kişinin öntestte vermiş olduğu cevaplarda bilinçli olmamasından kaynaklanabilir.

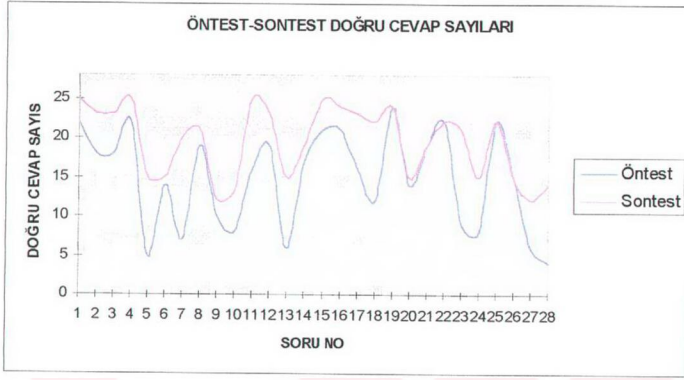
Öntest ve sontest sonuçlarının grafik üzerindeki çizimleri Şekil 4.5.2.2.2.3'te görülebilir.



Şekil 4.5.2.2.2.3 : İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Öntest-Sontest Sonuçları Karşılaştırması

Şekil 4.5.2.2.2.3'te pembe olarak görülen çizgi sontest sonuçlarını, mavi çizgi ise öntest sonuçlarını göstermektedir. Pembe çizgi sadece bir noktada mavi çizginin altına düşmektedir. Bu nokta, Tablo 4.5.2.2.2.3'e ilişkin yorumda belirtilen bir katılımcının sontest sonucunun öntest sonucundan düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada pembe çizginin ortaya koymuş olduğu ortalamanın mavi çizginin oldukça üzerinde seyrettiği söylenebilir.

Gerek öntest, gerekse sontest sonuçları değerlendirilirken her iki testte de kaç kişinin doğru olarak cevaplandığına ilişkin veriler ele alınmıştır. Bu konuda kıyaslama amacıyla Şekil 4.5.2.2.2.4'te görülen grafik hazırlanmıştır.



Şekil 4.5.2.2.2.4 : İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu Maddeler Bazında Öntest-Sontest Sonuçları

Eğitim sonucunda tüm maddelerdeki doğru cevap sayısında artış gözlemlenirken ef belirleme konulu yirmikinci maddede eğitim öncesi doğru olarak cevaplayan iki iin eğitim sonrasında yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Buradaki olası neden erin öntest esnasında verdikleri cevaplarda çok bilinçli hareket etmemeleri olabilir. adaki sorular yönetim konuları bazında ele alındığında karşılaşılan sonuç aşağıda lo 4.5.2.2.2.4 üzerinde görülebilir:

Tablo 4.5.2.2.2.4: Öntest ve Sontest Maddelerine Yönetim Konuları Bazında Verilen Doğru Cevap Sayıları

Konular	Öntest Ortalama	Sontest Ortalama	% Değişim
Yönetim	16.75	22.00	31.34
Toplam Kalite Yönetimi	16.50	17.50	6.06
Liderlik Yaklaşımları&Durumsal Liderlik	10.75	17.00	58.14
Motivasyon	13.70	21.00	53.28
Planlama	19.70	22.70	15.23
Stratejik Planlama ve KEFE Analizi	14.00	18.00	28.57
Hedef Belirleme	18.75	22.50	20.00
Delegasyon	15.00	17.33	15.53
Performans Değerlendirme&Geribesleme	5.00	13.00	61.54

Tablo 4.5.2.2.2.4'te görüldüğü gibi en önemli iyileşme, Liderlik Yaklaşımları ve Durumsal Liderlik, Performans Değerlendirme&Geribesleme ve Motivasyon konularında eklenmiştir. Eğitime katılan çalışan sayısının fazla olması bazı konulara yeterince yer ayrılmasını engellemiştir. Toplam Kalite Yönetimi, bu konular arasında yer almaktadır, öntest ve sontestte TKY konulu maddelere verilen doğru cevaplara karşındaki gelişiminin göreceli düşük kalmasının önemli bir nedeni de bu durumdur.

Öntestte olduğu gibi çalışanların bilgi sorularına verdikleri doğru cevap sayısının sorularına verdikleri doğru cevap sayısından fazladır ancak burada sontestkinden farklı olarak arada önemli bir fark görülmektedir. Sontestte bilgilere verilen doğru cevap oranı % 83.43, tutum sorularına verilen doğru cevap oranı ise % 72.57 olarak gerçekleşmiştir. Bu rakamlar eğitim sonrasında bilgilere verilen doğru cevap oranında % 37.74'lük, tutum sorularında ise % 22.71'lik bir gelişme kaydedildiğini göstermektedir. Davranış değişikliğinin bilgi düzeyinde değişim, bunun tutumlara yansıtılması ve sonrasında davranış değişikliği olarak ortaya çıktığı göz önünde tutulduğunda ilk gerçekleşmesi gerekenin bilgi düzeyinde gelişim olduğu

ilür⁸⁰. Eğitim sonrasında bilgi düzeyinde gelişim sağlanması, eğitimin hedeflenen sonuçlara ulaştığını göstermektedir.

.2.2.2 Kontrol Grubu

Yirmiiki yöneticiye, "Etkin Yöneticilik" konusunda, bir ay ara ile verilen öntest ve test sonuçları takip eden bölümde yer almaktadır.

2.2.2.1 Öntest Sonuçları

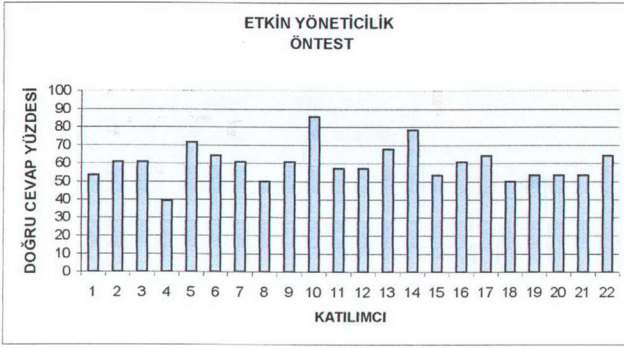
Kontrol grubu olarak belirlenen eğitime katılan yirmiiki kişilik gruba uygulanan test sonuçları aşağıdaki 4.5.2.2.2.1.1 numaralı tablo üzerinde görülmektedir:

izaffer Şerif, Carolyn Şerif, Sosyal Psikolojiye Giriş II, Çev. Mustafa Atakay, Aysun Yavuz, Sosyal Bilimler, İstanbul: 1996, s. 540.

Tablo 4.5.2.2.2.1.1 : İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Sontest Sonuçları

KATILIMCI	DOĞRU CEVAPLADIĞI SORU SAYISI	BAŞARI YÜZDESİ
1	15	53,57
2	17	60,71
3	17	60,71
4	11	39,29
5	20	71,43
6	18	64,29
7	17	60,71
8	14	50,00
9	17	60,71
10	24	85,71
11	16	57,14
12	16	57,14
13	19	67,86
14	22	78,57
15	15	53,57
16	17	60,71
17	18	64,29
18	14	50,00
19	15	53,57
20	15	53,57
21	15	53,57
22	18	64,29
Ortalama	16,82	60,06

Tablo 4.5.2.2.2.1.1'de görülen verilerden hareketle hazırlanan grafik, bireylerin arısını görmek açısından görsel anlamda yardımcı olmaktadır.

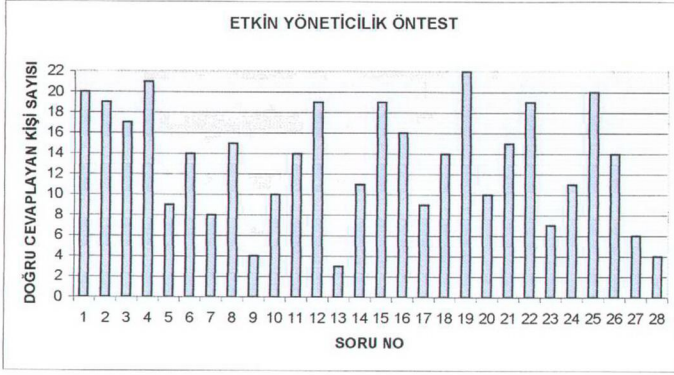


Şekil 4.5.2.2.2.1.1 : İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Sontest Sonuçları

Tablo ve grafikler üzerinde görüldüğü gibi çalışanların gerçekleştirilen öntestteki doğru oranları % 60.06 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 4.5.2.2.2.1.1 ve Şekil 4.5.2.2.2.1.1). Çalışanlar kendilerine sorulan 28 sorunun ortalama olarak 16.82 tanesini doğru olarak cevaplamışlardır.

4.5.2.2.2.1.1 numaralı tabloda yeşil olarak seçilen isimler en yüksek ortalamaya sahip üç çalışana göstermek amacıyla işaretlenmiştir. Grupta "10" kişi grubun ortalamasının altında doğru cevap vermişlerdir. Deney grubuna ilişkin bulgular kısmında belirtildiği bu şekilde bir gösterim, öntest ve sontest sonuçları arasındaki farklılığın değerlendirilmesi süreci düşünülerek uygulanmaktadır.

Öntestte hangi soruların doğru, hangilerinin yanlış cevaplandığı çalışanların öğrenimine açık yönlerini göstermesi açısından önemlidir. Her bir sorunun kaç çalışandan doğru olarak cevaplandığı aşağıdaki 4.5.2.2.2.1.2 numaralı şekil üzerinde görülebilmektedir:



Şekil 4.5.2.2.1.2: Madde Bazında Yönetim Testi Kontrol Grubu Öntest Sonuçları

En fazla ve en az doğru cevap alan maddelerin neler olduğu Tablo 4.5.2.2.1.2'de görülmektedir:

Tablo 4.5.2.2.1.2 : Yönetim Testinde En Fazla Doğru Cevaplanan Maddeler

MADDE	DOĞRU CEVAPLAYAN KATILIMCI SAYISI
İlk hedef belirlemede çalışan katılımı	22
Yönetim teorisi	21
Yönetimin amaçları	20
Yönetim devrinde astların katılımı	20

Tablo 4.5.2.2.1.2'de görüldüğü üzere en yüksek ortalamaya sahip maddelerden ilki hedeflere bağlılığın sağlanması, diğerleri ise yönetim teorileri, yöneticilerin görevleri ve yetki devri konularındadır. Bu alanlar çalışanların güçlü yönleri alanları göstermektedir.

Tablo 4.5.2.2.2.1.3 : Yönetim Testinde E n Az Doğru Cevaplanan Maddeler

MADDE	DOĞRU CEVAPLAYAN KATILIMCI SAYISI
vasyonda hijyen faktörler	3
ımsal liderlik, Tarz 2	4
nalı empati sınıflandırması	4
ormans değerlendirme, spesifik anışlar	6

Tablo 4.5.2.2.2.1.3'te görüldüğü üzere en düşük maddeye sahip olan delerden ilki motivasyon teorilerine ilişkin bir bilgi sorusudur. Diğer iki madde ise ımsal liderlik ve performans değerlendirme konularına ilişkindir. Durumsal liderlik ve ormans değerlendirme sürecinde geribeslemede bulunma yöneticilerin kendilerini şirmeleri gereken iki temel alandır. Verilen cevaplar oluşturulan gruplar bazında ele tığında aşağıda verilen Tablo 4.5.2.2.2.1.4'teki sonuçlara ulaşılmaktadır:

Tablo 4.5.2.2.2.1.4 : Yönetim Konuları Bazında Doğru Cevaplar

Konular	Ortalamalar
Yönetim	16.75
Toplam Kalite Yönetimi	14.50
Liderlik Yaklaşımları&Durumsal Liderlik	10.25
Motivasyon	12.00
Planlama	15.33
Stratejik Planlama ve KEFE Analizi	10.67
Hedef Belirleme	16.00
Delegasyon	15.00
Performans Değerlendirme&Geribesleme	5.00

Tablo 4.5.2.2.2.1.4'te görülen sonuçlar da en yüksek ve en düşük sayıda doğru ıp alan maddelere ilişkin tespitler ile paralellik sergilemektedir. Hedef Belirleme ve etim başlığında yer alan sorular çok sayıda çalışan tarafından doğru olarak ıplanmışlardır. Az sayıda çalışan tarafından doğru olarak cevapladığı belirtilen ormans konulu sorulara ilişkin tespitler bu tablo üzerinde de doğrulanmaktadır. Test ıçlarından hareketle çalışanların gelişime açık alanları olarak ise

ormans&Geribesleme ve Liderlik Yaklaşımları&Durumsal Liderlik konuları göz
maktadır.

Çalışanların tutum sorularında, bilgi sorularına kıyasla daha başarılı oldukları
ilmiştir. Bilgi sorularına verilen doğru cevapların oranı %56.67 iken tutum
larına verdikleri doğru cevapların oranı % 63.99'tur. Bu durum çalışanların
eticilik konusunda olumlu yaklaşım sergilemelerine rağmen, bu konuda gerekli olan
el bilgiler konusunda gelişime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

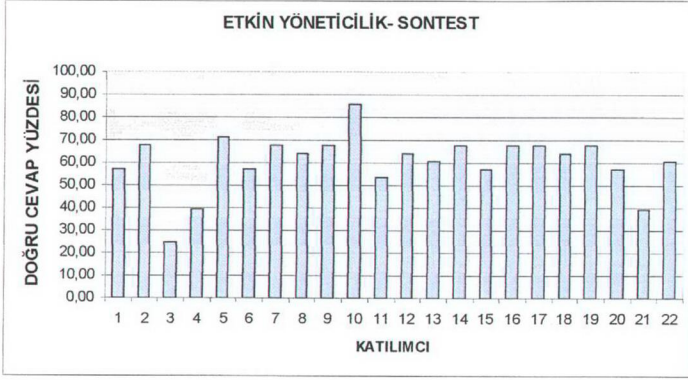
2.2.2.2 Sontest Sonuçları

Öntest alan çalışanların, 24 Şubat 2003 tarihlerinde aynı sorulardan oluşan
esti cevaplamalarıyla elde edilen sonuçlar, çalışanların bu süre zarfı içerisinde
eticilik konusunda herhangi bir değişiklik gösterip göstermediklerini ve Etkin
eticilik eğitimi alan çalışanlarla aralarındaki bilgi ve tutum farklılığını ölçümlemek
cıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen rakamlar Tablo
2.2.2.1 üzerinde görülmektedir.

Tablo 4.5.2.2.2.1: İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Sontest Sonuçları

KATILIMCI	SONTEST	YÜZDE
1	16	57,14
2	19	67,86
3	7	25,00
4	11	39,29
5	20	71,43
6	16	57,14
7	19	67,86
8	18	64,29
9	19	67,86
10	24	85,71
11	15	53,57
12	18	64,29
13	17	60,71
14	19	67,86
15	16	57,14
16	19	67,86
17	19	67,86
18	18	64,29
19	19	67,86
20	16	57,14
21	11	39,29
22	17	60,71
Ortalama	16,95	60,55

Tablo 4.5.2.2.2.1'de görülen verilerden hareketle geliştirilen grafik aşağıda
ilmektedir:



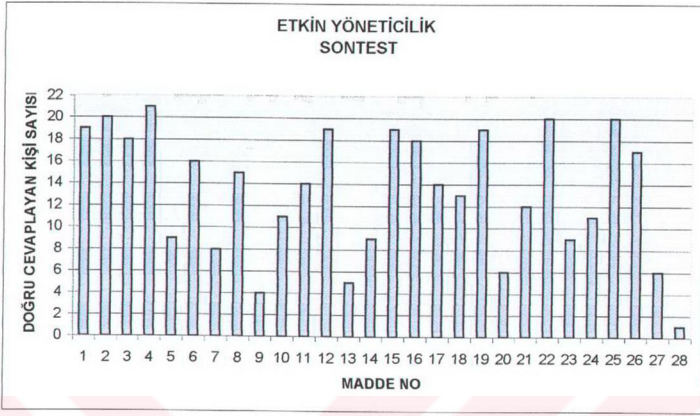
Şekil 4.5.2.2.2.2.1 : İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Sontest Sonuçları

4.5.2.2.2.2.1 numaralı şekil üzerinde görüldüğü üzere katılımcıların testteki doğru oranları % 25 ile % 85 arasında yer almaktadır..

Gerek 4.5.2.2.2.2.1 numaralı tablo gerekse 4.5.2.2.2.2.1 numaralı şekil üzerinde iletildiği gibi çalışanların öntest ve sontest sonuçları arasında çok fazla farklılık olmamaktadır. Öntestte 16.82 olan doğru cevap ortalaması, sontestte 16.95 olarak artmıştır.

Sontestte hangi soruların doğru, hangilerinin yanlış cevaplandığı çalışanların katılım sonrasında hangi alanlarda desteklenmeleri gerektiğini göstermesi açısından önemlidir. Bu şekilde çalışanların herhangi bir gelişim veya kötüleşme kaydettikleri alanlar da belirlenebilir. Ancak bir değişim söz konusu ise bunun sadece test sonuçlarında değil, iş sonuçlarına da yansımaları durumunda dikkate alınması gerekmektedir ve bu değişimin nedenleri belirlenmelidir.

Şekil 4.5.2.2.2.2.2 üzerinde sontestte yer alan her bir sorunun kaç çalışan tarafından doğru olarak cevaplandığı görülebilmektedir:



Tablo 4.5.2.2.2.2.2.2 : Madde Bazında Yönetim Testi Kontrol Grubu Doğru Cevap Sayıları

Az sayıda çalışan tarafından doğru olarak cevaplanan alanlarda gelişim terilebilmesi için çalışanların eğitim ve diğer gelişim araçlarıyla desteklenmeleri gerekmektedir. Birebir görüşmeler ve gerçekleştirilen eğitimlerin pekiştirilmesine yönelik çalışmalar alternatif gelişim aracı olarak sunulabilirler.

Önteste çok sayıda katılımcı tarafından doğru olarak cevaplanan maddeler üzerine yeni maddeler eklenmiştir. Ne var ki bu durumun genel ortalamayı etkilememiş olması, diğer maddelere verilen doğru cevap sayısında düşüş gerçekleştiğini göstermektedir. Öntest ve sontestte yüksek oranda doğru cevapla sonuçlanan maddeler çalışanların güçlü yönleri olarak belirlenebilir. Ancak bu durumun işe yansıtılması izlenmelidir. Çalışanlar bazı soruları emin olmadan cevaplayabilirler ki, sonteste doğru olarak cevaplanan soruların sontestte yanlış olarak cevaplanması bu durumu kuvvetlendirmektedir.

Yönetim konuları bazında elde edilen sonuçlar ise Tablo 4.5.2.2.2.2.2.3'te görülebilmektedir:

Tablo 4.5.2.2.2.2 : Yönetim Konuları Bazında Doğru Cevap Sayıları

Konular	Ortalamalar
Yönetim	16.75
Toplam Kalite Yönetimi	15.50
Liderlik Yaklaşımları&Durumsal Liderlik	10.75
Motivasyon	12.67
Planlama	15.33
Stratejik Planlama ve KEFE Analizi	18.00
Hedef Belirleme	9.00
Delegasyon	16.00
Performans Değerlendirme&Geribesleme	3.50

Sontest sonuçlarından hareketle geliştirilen tabloda çalışanların en başarılı oldukları alanların stratejik planlama ve KEFE Analizi ve yönetim konuları olduğu görülmektedir (Tablo 4.5.2.2.2.2). Çalışanların en düşük skora sahip oldukları, buradan en fazla gelişim ihtiyacı duydukları nokta olarak gösterilebilecek alanlar ise özellikle performans değerlendirme ve hedef belirlemedir. Hedef belirleme konusu öntestte çalışanların başarılı oldukları noktalar arasında yer alırken, sontestte durumun aksine olması, cevapların bilinçli verilmediğine ilişkin yargıyı güçlendirmektedir.

Kontrol grubunda yer alan çalışanların öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında Tablo 4.5.2.2.2.3'te görülen sonuçlara ulaşılmaktadır.

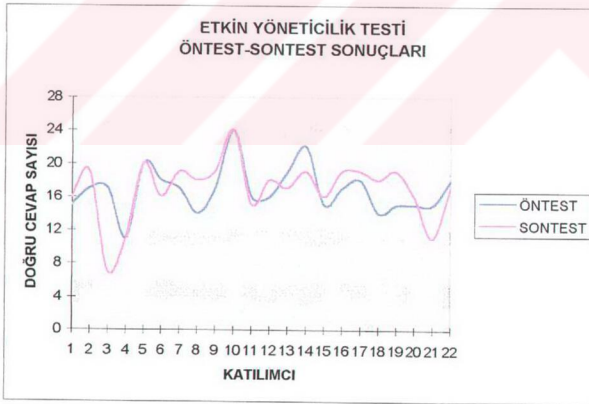
Tablo 4.5.2.2.2.3 : İlaç Dağıtım İşletmesi Deney-Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Sonuçları Karşılaştırması

KATILIMCI	ÖNTEST	% BAŞARI	SONTEST	% BAŞARI	% DEĞİŞİM
1	15	53,57	16	57,14	6,67
2	17	60,71	19	67,86	11,76
3	17	60,71	7	25,00	-58,82
4	11	39,29	11	39,29	0,00
5	20	71,43	20	71,43	0,00
6	18	64,29	16	57,14	-11,11
7	17	60,71	19	67,86	11,76
8	14	50,00	18	64,29	28,57
9	17	60,71	19	67,86	11,76
10	24	85,71	24	85,71	0,00
11	16	57,14	15	53,57	-6,25
12	16	57,14	18	64,29	12,50
13	19	67,86	17	60,71	-10,53
14	22	78,57	19	67,86	-13,64
15	15	53,57	16	57,14	6,67
16	17	60,71	19	67,86	11,76
17	18	64,29	19	67,86	5,56
18	14	50,00	18	64,29	28,57
19	15	53,57	19	67,86	26,67
20	15	53,57	16	57,14	6,67
21	15	53,57	11	39,29	-26,67
22	18	64,29	17	60,71	-5,56
Ortalama	16,82	60,06	16,95	60,55	0,81

Tablo 4.5.2.2.2.3'te görüldüğü gibi öntest ve sontest sonucu ortaya çıkan amalar arasında önemli bir fark görülmemektedir. Öntestte 16.82 olan doğru cevap sayısı son testte % 0.81'lik bir artışla 16.95 olarak gerçekleşmiştir. Bu durum sözcük döneminde çalışanlarda genel anlamda önemli bir gelişim kaydedilmediğini göstermektedir. Bireysel sonuçlara bakıldığında kimi çalışanların sontestteki başarıları

...delerinin arttığı ancak bunun en fazla % 28.57 oranı ile sınırlı kaldığı, bazı çalışanların ise sontestte daha az soruyu doğru olarak cevaplayarak daha düşük başarı oranları elde ettikleri görülmektedir. Negatif değişimdeki en yüksek oran ise % 58.82 olarak gerçekleşmiştir. Bazı çalışanların ise öntest ve sontestte vermiş oldukları doğru cevap sayılarında herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Çalışanların ortalamalarındaki değişimin temel nedeni testte yer alan soruların doğru cevapları konusunda fikir ve inancı sahibi olmamalarıdır. Tutum sorularına verilen yanlış cevaplar çalışanların ilgili konulardaki yaklaşımlarının doğru olmadığını ve gerek işletmenin gerekse bireysel gelişimlerinin etkinliği için doğru tutumları sergilemek doğrultusunda gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bilgi sorularındaki eksiklikler de aynı şekilde gelişim sürecini yansıtmaktadır. İlgili alanlardaki gerekli bilgiler çalışanlarla paylaşılmalı, edinilen bilgilerin davranışlara ve iş sonuçlarına yansımaları konusunda çalışanlara eğitici olunmalıdır.

Öntest ve sontest sonuçlarının grafik üzerindeki çizimleri Şekil 4.5.2.2.2.3'te görülmektedir.

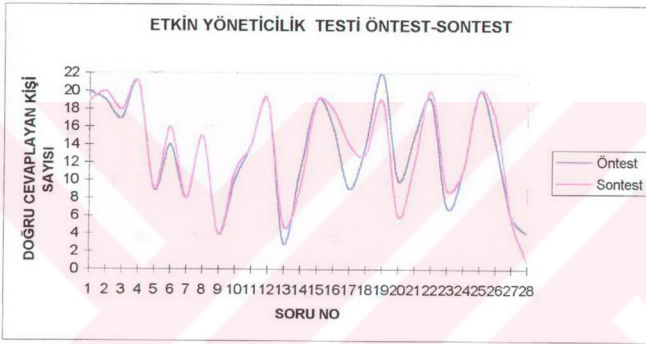


Şekil 4.5.2.2.2.3 : İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu Deney-Kontrol Grubu Sontest Sonuçları

Şekil 4.5.2.2.2.4'te görüldüğü gibi öntest ve sontest sonuçlarını gösteren veriler birbirine son derece yakın konumdadırlar. Bazı noktalarda öntest, bazı noktalarda ise, sontest sonuçları daha yüksek çıkmaktadır. Bu durum iki grup arasında

ünüşte bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak arada anlamlı bir farklılık olup olmadığı konusunda daha detaylı istatistiksel analizler gerekmektedir. Bu da takip eden ölçümlerde gerçekleştirilecektir.

Gerek öntest, gerekse sontest sonuçları değerlendirilirken her iki testte de kaç kişinin doğru olarak cevaplandığına ilişkin veriler ele alınmıştır. Bu konuda kıyaslama amacıyla Şekil 4.5.2.2.2.5'te görülen grafik hazırlanmıştır.



Şekil 4.5.2.2.2.5 : Maddeler Bazında Deney-Kontrol Grubu Sontest Sonuçları

4.5.2.2.2.5 numaralı şekil üzerinde görüldüğü gibi maddelere verilen doğru sayılarındaki değişim yüksek değildir, öntest ve sontest sonuçlarını gösteren çizgiler birbirlerine paralel seyretmektedirler. Buradaki soruların maddeler bazında ve yönetim alanları bazında ele alındığında karşılaşılan sonuç 4.5.2.2.2.4 numaralı tabloda görülebilir.

Tablo 4.5.2.2.2.4 : İlaç Dağıtım İşletmesi Öntest ve Sontest Maddelere Verilen
Doğru Cevap Sayıları

Madde No	Öntest Doğru Cevap Sayısı	Sontest Doğru Cevap Sayısı	% Fark
1	20	19	-5,00
2	19	20	5,26
3	17	18	5,88
4	21	21	0,00
5	9	9	0,00
6	14	16	14,29
7	8	8	0,00
8	15	15	0,00
9	4	4	0,00
10	10	11	10,00
11	14	14	0,00
12	19	19	0,00
13	3	5	66,67
14	11	9	-18,18
15	19	19	0,00
16	16	18	12,50
17	9	14	55,56
18	14	13	-7,14
19	22	19	-13,64
20	10	6	-40,00
21	15	12	-20,00
22	19	20	5,26
23	7	9	28,57
24	11	11	0,00
25	20	20	0,00
26	14	17	21,43
27	6	6	0,00
28	4	1	-75,00

Tablo 4.5.2.2.2.4'te görüldüğü gibi onbir maddeye verilen doğru cevap sayısı öntest ve sontestlerde aynı kalmıştır. Diğer maddelerde ise artışlar ve azalışlar görülmektedir ancak bunlar bir sistematik dahilinde değildir. Onüçüncü maddeye verilen doğru cevap sayısı sontestte % 66.67 artarken, yirmisekizinci maddeye verilen doğru cevap sayısı ters yönde % 75'lik bir değişim sergilemiştir. Bu sonuçlar yönetim konularında ele alındığında çalışanların belirli alanlarda desteklenmesi açısından daha olumlu sonuçlara ulaşılabilir.

Tablo 4.5.2.2.2.5 : Öntest ve Sontest Maddelere Yönetim Konuları Bazında Verilen Doğru Cevap Sayıları

Konular	Öntest Ortalama	Sontest Ortalama	% Değişim
Yönetim	16.75	16.75	0.00
Toplam Kalite Yönetimi	14.50	15.50	6.90
İşlerlik Yaklaşımları&Durumsal			
Liderlik	10.25	10.75	4.88
Motivasyon	12.00	12.67	5.58
Planlama	15.33	15.33	0.00
İşlerlik Planlama ve KEFE Analizi	10.67	18.00	68.70
Hedef Belirleme	16.00	9.00	-43.75
Delegasyon	15.00	16.00	6.67
Performans			
Değerlendirme&Geribesleme	5.00	3.50	-30.00

Tablo 4.5.2.2.2.5'te görüldüğü üzere bazı alanlarda değişim gerçekleşirken diğerlerinde iyileşme, bazılarında kötüleşme görülmektedir. Performans değerlendirme konusu gerek öntestte gerekse sontestte karşılaşılan en düşük ortalamadır. Bu durum alanların bu konudaki gelişim ihtiyacının önemini göstermektedir.

Çalışanların bilgi ve tutum sorularına vermiş oldukları doğru cevapların oranı incelendiğinde öntestte ve sontestte önemli bir değişim gözlemlenmemiştir. Öntestte bilgi sorularından % 57.27'sini, tutum sorularından da % 64.34'ünü doğru olarak veren çalışanlar, sontestte ise bilgi sorularının % 56.67'sini, tutum sorularının ise

3.99'ünü doğru olarak cevaplamışlardır. Bu durum çalışanların etkin yöneticilik konusunda ihtiyaçları olan temel bilgilere sahip olmadıklarını göstermektedir.

Buraya kadar olan bölümde uygulamalar kapsamında gerçekleştirilen test sonuçlarının tablo ve grafiklerle gösterimi gerçekleştirilmiştir ancak bunlar çalışmanın temel amacını karşılamamaktadırlar. Eğitimlerin bilgi ve tutum düzeyinde değişime yol açmadığı yönündeki tezin doğruluğuna ilişkin analizler bir sonraki başlık olan "Bilgi ve Tutum Düzeylerinin Geliştirilmesinde Eğitimin Rolü" başlığı altında ele alınacaktır.

3 Bilgi ve Tutum Düzeylerinin Geliştirilmesinde Eğitimin Rolü

"Bulgular" bölümündeki, buraya kadar ele alınan sonuçlar gerçekleştirilen test sonuçlarının sonucunda çalışanların bilgi ve tutum düzeyinde belirli farklılıkların ortaya çıktığını göstermektedir. Ancak bu farklılıkların istatistiksel düzeyde anlamlı olup olmadığı bu bölümde ele alınacaktır. Çalışmanın "Araştırma Hipotezleri" bölümünde yapılan uygulamalar sonucunda test edilecek hipotezler ortaya konmuştur. Bu hipotezlerin çalışanların bilgi ve tutum düzeylerindeki etkisi ve bağımsız değişken olan test sonuçlarıyla bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik hipotezlerdir. Öntest ve sontest sonuçları arasındaki farkların istatistiksel düzeyde anlamlı olup olmadığı belirtilen hipotezlerin test edilmesiyle mümkündür. Bu bölümde hipotez olan " H_0 = Eğitim alan grupta öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel düzeyde kayda değer bir farklılık yoktur." hipotezinin test edilmesi yoluna gidilmiştir. Bu tezin reddedilmesi, çalışmanın temelini teşkil eden eğitim sonucunda bilgi ve tutum düzeyinde gelişim kaydedildiği varsayımının doğrulanması anlamına gelmektedir.

Solomon Dört Grup Uygulamasının gerçekleştirildiği tekstil işletmesindeki ilk test sonuçlarının oluşturduğu deney grubunun test sonuçlarının t-testi kullanılarak analizi sonucunda elde edilen sonuçlar 4.5.3.1'de görülen sonuçlar elde edilmiştir:

Tablo 4.5.3.1 : Tekstil İşletmesi I. Grup T-Testi Sonuçları

	Çift taraflı farklar	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı		t	df	Anlamlılık (çift taraflı)
				Alt	Üst			
				Öntest doğru ayısı- Sontest doğru ayısı	-6,6842			

En altta bulunan 4.5.3.1 numaralı tablonun sol alt kutucuğunda görülen anlamlılık değeri "0,05" ten küçüktür ($p < .05$) küçük çıkmıştır. Bu sonuç "Kontrol grubu çalışanlarının öntest ve sontest sonuçları arasındaki istatistiki anlamda bir farklılık yoktur" şeklindeki hipotezinin reddedilmesi anlamına gelmektedir. " H_0 " hipotezinin reddedilmesi "Eğitim almayan çalışanların bilgi ve beceri düzeylerinde artış olmuştur" şeklindeki H_1 hipotezinin kabul edilmesi, çalışmanın başında ileri sürülen varsayımın kabul edilmesi demektir.

Eğitim almayan ikinci grupta bu şekilde bir ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla, bu grubun test sonuçları da t-testine tabi tutulmuşlardır. T- testi sonucunda edilen bulgular Tablo 4.5.3.2 üzerinde görülmektedir.

Tablo 4.5.3.2 : Tekstil İşletmesi II. Grup T-Testi Sonuçları

	Çift taraflı farklar				T	df	Anlamlılık (çift taraflı)	
	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı				
				Alt				Üst
İntest oğru ayısı- ntest oğru ayısı	-,6875	1,30224	,32556	-1,3814	,0064	-2,112	15	,052

4.5.3.2 numaralı tablonun sol alt kutucuğunda görüldüğü üzere elde edilen anlamlılık değeri "0.05'ten" büyüktür($p>0.05$). Bu durum, eğitim almayan çalışanların test ve sontest sonuçları arasında bir farklılık olmadığı varsayımını doğrular niteliktedir. Ancak elde edilen $p=0,052$ değerinin "0.05" değerine son derece yakınıdır. Bu sonucun kesinliği konusunda soru işareti uyandırmaktadır. Bu noktada ikinci uygulamanın sonuçları önem kazanmaktadır. İkinci uygulamada eğitim almayan kontrol grubunda da benzer bir sonuç elde edilmesi eğitim almayan kişilerin bilgi ve tutum değişimleri arasında gelişim olmadığı yönündeki varsayımı şüpheli kılacaktır.

İkinci uygulamanın gerçekleştirildiği ilaç dağıtım işletmesindeki test sonuçları da benzer araçlar kullanılarak analize tabi tutulmuşlardır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.5.3.2 üzerinde görülmektedir:

Tablo 4.5.3.3 : İlaç Dağıtım İşletmesi Deney Grubu T-Testi Sonuçları

	Çift taraflı farklar					t	df	Anlamlılık (çift taraflı)
	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Öntest Doğru Sayısı-Sontest Doğru Sayısı	-5,3200	2,77969	,55594	-6,4674	-4,1726	-9,569	24	,000

4.5.3.3 numaralı tabloda anlamlılık değeri 0.05'ten küçük çıkmıştır ($p < 0.05$), bu anlam H_0 hipotezinin reddedilmesi, eğitim alan çalışanların bilgi düzeylerinde gelişim sağlayarak sontestte daha çok doğru cevaba sahip oldukları yönündeki varsayımın kabulüne anlamına gelmektedir. İlk uygulamada elde edilen sonuçla tutarlı bir sonuç elde edilmiştir.

Kontrol grubundaki öntest-sontest sonuçlarının alınarak t-testi uygulanması sonucu elde edilen veriler ise Tablo 4.5.3.4 üzerinde görülmektedir.

Tablo 4.5.3.4 : İlaç Dağıtım İşletmesi Kontrol Grubu T-Testi Sonuçları

	Çift taraflı farklar					t	df	Anlamlılık (çift taraflı)
	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı				
				Alt	Üst			
Öntest Doğru Sayısı-Sontest Doğru Sayısı	-,1364	3,13650	,66871	-1,5270	1,2543	-,204	21	,840

Kontrol grubundaki çalışanların öntest ve sontest sonuçları arasındaki istatistiksel farkın bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testindeki sonuçlar aşağıdaki gibidir.

anlamlılık değeri olan p değerine bakıldığında, değerin 0.05'ten büyük olduğu görülür, bu durum kontrol grubu çalışanlarının öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiki anlamda bir farklılık olmadığı anlamına gelmektedir. Birinci uygulamada p değerinin "0.05"ten büyük olmasına rağmen, aradaki farkın "0.02" olması bu konuda bazı soru işaretlerine yol açmıştı. Burada elde edilen sonuç ve eğitim alan grupların öntest ve sontest sonuçları arasındaki farklılık, geliştirilen ana hipotezin doğruluğunu kanıtlar niteliktedir.

İki grup arasında ortaya çıkan bu farklılığın çeşitli nedenleri olabilir ancak t-testi sonucunda da ortaya konduğu gibi eğitim bu değişiklikte önemli bir rol oynamaktadır. Diğer bağımlı değişkenler ve sontest sonuçları arasındaki ilişki ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. Bu bölümde de görüleceği gibi sontest sonuçları üzerinde belirleyici olan ana etken kişinin hizmet içi eğitime katılıp katılmamasıdır.

"Araştırma Hipotezleri" bölümünde yer alan ikinci hipotez " $H_0 =$ Eğitim alan çalışanların bilgi ve tutum düzeyleri ile almayan çalışanların bilgi ve tutum düzeyleri arasında istatistiki anlamda bir farklılık yoktur" hipotezidir. Bu hipotezin doğru olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız değişkenli t-testi uygulamasına gidilmiş, sontest sonuçları test değişkeni olarak alınırken, kişinin hizmet içi eğitime katılıp katılmaması gruplayıcı değişken olarak belirlenmiştir. Bu şekilde gerçekleştirilen analiz süreci sonrasında ilk uygulamaya ilişkin olarak elde edilen sonuçlar 4.5.3.6 numaralı tabloda görülmektedir. Tablo 4.5.3.5'te ise eğitime katılan ve katılmayan gruplar arasındaki ortalama ve standart sapma farkları görülmektedir.

Tablo 4.5.3.5 : Tekstil İşletmesi Eğitime Katılma Bağımsız Değişkenine Bağlı Sontest Sonuçları-Ortalama ve Standart Sapmalar

	Hizmetiçi Eğitim	Örneklem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Sontest	Katıldı	33	12,7879	3,83045	,66680
	Katılmadı	32	7,3125	3,06318	,54150

Tablo 4.5.3.5'te "Etkin Takım Çalışması ve İletişim Becerileri" eğitimine katılan çalışanların sontest ortalamalarının 12,79, katılmayan çalışanların ortalamalarının ise

7,31 olduğu görülmektedir. Arada görülen farkın istatistiki bağlamda anlamlı olup olmadığı ise Levene testi sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5.3.5 : Tekstil İşletmesi Eğitime Katılma Bağımsız Değişkenine Bağlı Sontest Sonuçları

	Levene Testi		T- Testi						
	F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (çift taraflı)	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı	95% Güven Aralığı	
								Alt	Üst
Sontest	1,759	,190	6,352	63	,000	5,4754	,86193	3,75295	7,19781
			6,374	60,820	,000	5,4754	,85897	3,75765	7,19311

Farklı varyans durumunun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla her iki grubun standart sapmaları kullanılarak s_1^2/s_2^2 değerine bakılır, $(3,83^2/3,83/3,063^2/3,063)$ işleminin sonucu 1,56'dır, bu değer, 0.05'ten büyüktür, bu nedenle tabloda varyansların eşit olmadığı alt satırda verilen iki yönlü anlamlılık değerine bakılır, burada görülen değer " $,000$ " olması ($>0,05$) hipotezin reddedilmesini gerektirmektedir. Bu da hizmet içi eğitime katılan çalışanlarla, katılmayan çalışanlar arasındaki farkın "0" olmadığını göstermektedir. Hizmet içi eğitime katılan gruptaki çalışanların sontest sonuçları ortalamasının daha yüksek olması, hizmet içi eğitime katılan çalışanların bilgi ve tutum düzeylerinin katılmayan çalışanlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Aynı hipotezin ikinci uygulamada elde edilen sonuçlar üzerinde test edilmesinin sonuçları ise aşağıdaki Tablo 4.5.3.6'da görülmektedir:

Tablo 4.5.3.6 : İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitime Katılma Bağımsız Değişkenine Bağlı Sontest Sonuçları-Ortalama ve Standart Sapmalar

	Yönetim Eğitimine Katılıp Katılmadığı	Örneklem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Sontest Sonucu	Katılan	25	21,8400	4,12997	,82599
	Katılmayan	22	16,9545	3,57874	,76299

Tablo 4.5.3.6'da hizmet içi eğitime katılan çalışanların sontest sonuçları ortalamasının 21,84, katılmayanların ise 16,95 olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığı ise 4.5.3.7 numaralı tablo üzerinde görülebilmektedir.

Tablo 4.5.3.7 : İlaç Dağıtım İşletmesi Eğitime Katılma Bağımsız Değişkenine Bağlı Sontest Sonuçları

		Levene Testi	Anlamlılık	T-testi t	df	Anlamlılık (çift taraflı)	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı	95% Güven Aralığı	Alt	Üst
Sontest Sonucu	Varyanslar Eşit	1,680	,202	4,305	45	,000	4,8855	1,13495	2,5995	7,17136	
	Varyanslar Eşit Değil			4,345	44,993	,000	4,8855	1,12446	2,6206	7,15025	

Bir önceki uygulamanın sonuçlarının değerlendirmesinde olduğu gibi standart sapmaların kareleri alınarak birbirine oranları alınır, $(4.13^2/3.58^2)$, elde edilen değer 1.31'dir. Bu değer 0.05'ten büyük olması, varyansların eşit olmadıkları bölümdeki "p" değerine bakılmasını gerektirir. Görülen değer .000'dır ve 0.05'ten küçüktür. Bu da hipotezin reddedilmesi, hizmet içi eğitime katılan kişilerin bilgi ve tutum düzeylerinin katılmayanlardan farklı olduğunun kabul edilmesi demektir. Sontest ortalamalarına bakıldığında aradaki farkın hizmet içi eğitimlere katılan çalışanlar lehine bir fark olduğu görülebilmektedir.

4.5.4 Demografik Değişkenler ve Sontest Sonuçları

Bir önceki bölümde hizmet içi eğitimlerin sontest sonuçları üzerindeki etkileri ele mişti ancak söz konusu bölümde de belirtilen nokta sontest sonuçları üzerinde farklı nleri de şekillendirici olabileceğidir. Demografik etkenler de bu grupta yer aktadırlar. Araştırma yönteminin ele alındığı bölümde çalışanlara eğitim durumları, arı, cinsiyetleri ve deneyim süreleri gibi demografik soruların da sorulduğu tilmmişti. Bu bölümde bu demografik bileşenler bağımlı değişkenler olarak alınarak, msız değişken olan sontest sonuçları üzerindeki etkileri incelenmektedir. İlk lama için gerçekleştirilen analizin sonuçları Tablo 4.5.4.1’de görülmektedir.

lo 4.5.4.1 : Tekstil İşletmesi Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

		Eğitim Durumu	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Sontest
	Örneklem Sayısı	65	65	65	65	65
itim	Pearson Korelasyonu	1	-,029	,073	-,273	,448
siyet	Pearson Korelasyonu	-,029	1	,115	,427	,045
aş	Pearson Korelasyonu	,073	,115	1	,633	,140
eyim	Pearson Korelasyonu	-,273	,427	,633	1	,034
itest	Pearson Korelasyonu	,448	,045	,140	,034	1

Tablo 4.5.4.1’de görüldüğü üzere, en yüksek korelasyon ilişkisi sontest ıçlarıyla çalışanın eğitim durumu arasında söz konusudur. Burada görülen lasyon katsayısı güçlü bir ilişkiyi göstermemekle birlikte arada istatistikî düzlemde mlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Katsayının işareti ilişkinin yönünü ermektedir. Eğitim düzeyi arttıkça, kişilerin sontestteki doğru sayıları da artmaktadır. r demografik değişkenleri oluşturan deneyim, yaş ve sontest sonuçları arasındaki lasyon katsayısı bir ilişkinin varlığını açıklayacak nitelikte değil, son derece iktürler. Ancak tabloda göze çarpan bir diğer nokta da yaş ve deneyim arasındaki

elasyon katsayısıdır. Tabloda en yüksek değer bu iki bağımsız bileşen arasındaki elasyon değeridir. Deneyimin yaşla birlikte arttığı düşünülüğünde ortaya çıkan bu i son derece mantıklıdır.

İkinci uygulamaya ilişkin sonuçlar ise Tablo 4.5.4.2 üzerinde görülmektedir.

Tablo 4.5.4.2 : İlaç Dağıtım İşletmesi Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

		Sontest Sonucu	Eğitim Durumu	Cinsiyet	Yaş	Deneyim
Pearson	Sontest Sonucu	1,000	,516	-,028	,272	,150
elasyonu	Eğitim Durumu	,516	1,000	-,271	,082	-,290
	Cinsiyet	-,028	-,271	1,000	,121	,093
	Yaş	,272	,082	,121	1,000	,637
	Deneyim	,150	-,290	,093	,637	1,000

Tablo 4.5.4.2'de de birinci uygulamadakine benzer bir sonuçla karşılaşılmaktadır. test sonuçlarıyla kişinin eğitim durumu arasında istatistiki bağlamda anlamlı bir elasyon bulunmaktadır. Diğer demografik değişkenlerle sontest sonuçları arasındaki elasyon katsayıları istatistiki bağlamda anlamlı değillerdir. Tablo 4.5.4.1'de görülen im burada da geçerlidir, en yüksek elasyon yaş ve deneyim bağımsız şkenleri arasında görülmektedir.

Burada elde edilen sonuçlar işletmelerin eleman seçim kararlarında etkili olmaktadır. Bu konu genel değerlendirme bölümünde detaylı olarak ele nacaktır.

4.5.5. Öntest ve Sontest Sonuçları Arasındaki Korelasyon

"Araştırma Hipotezleri" bölümünde üçüncü bir hipotez olarak " H_0 = Öntest ve est sonuçları arasında herhangi bir korelasyon yoktur." hipotezi verilmişti. Bu tezin verilmesindeki amaç öntestte elde edilen başarı ile sontestte elde edilen ırı düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını gözlemlemektir. Bunu ortaya

koyabilmek amacıyla çiftli t-testi uygulamasına gidilmiştir. İlk uygulamada tüm gruptaki çalışanların öntest almaları nedeniyle sadece öntest alan grupların(I.ve II. gruplar) test sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler Tablo 4.5.5.1'de görülmektedir:

Tablo 4.5.5.1 : Tekstil İşletmesi Öntest-Sontest Korelasyonu

	Örneklem Sayısı	Korelasyon	Anlamlılık
Öntest – Sontest	35	,603	,000

Tablo 4.5.5.1'de görüldüğü üzere öntest ve sontest sonuçları arasındaki korelasyon katsayısı ,603'tür. Sosyal bilimlerde "0.50-0.69" arasındaki korelasyon katsayısı "orta derecede" bir ilişkinin göstergesi olarak tanımlanır, değer pozitif olması ilişkinin ne yönde seyrettiğini belirleyici niteliktedir.⁸¹ Elde edilen korelasyon katsayısı öntest-sontest sonuçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır ancak hipotezin doğru olup olmadığını belirlemek için t-testi sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu da Tablo 4.5.5.2'de görülebilir:

Tablo 4.5.5.2 : Tekstil İşletmesi Öntest-Sontest Farklılığı T-Testi Tablosu

	Çift Taraflı Farklılıklar					t	df	Anlamlılık (Çift Taraflı)
	Ortalama	Standart. Sapma	Standart Hata Ortalaması	% 95 Güven Aralığı	Alt	Üst		
Öntest-Sontest	-3,9429	3,96264	,66981	-5,3041	-2,5816	-5,887	34	,000

Tablo 4.5.5.2'de görülen p değeri ".000"dır. Değerin "0.05"ten küçük olması söz konusu hipotezin, öntest ve sontest sonuçları arasında bir ilişki vardır hipotezinin reddedilmesi demektir. Bu da öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir ilişki, korelasyon bulunduğu yönündeki karşıt hipotezin kabul edilmesidir. Korelasyon katsayısının değeri, ilişkinin yönünü belirleyicidir, buradaki katsayı pozitif değerdedir, buradan öntestte başarı olan isimlerin sontestte başarılı olacakları sonucuna ulaşılabilir ancak buradaki ilişki % 100'lük bir ilişki değildir.

⁸¹ Aziz Akgül, Osman Çevik, İstatistiksel Analiz Teknikleri", 2003, Ankara, s 358.

4.5.6 Öntest Almanın Sontest Sonuçlarına İlişkisi

“Araştırma Hipotezleri” bölümünde verilen dördüncü ve sonuncu hipotez sadece ilk uygulamaya özgü olarak geliştirilmişti. “ $H_0 =$ Öntest almanın sontest sonuçları üzerinde istatistiki anlamda bir etkisi etkisi bulunmamaktadır” şeklindeki hipotezin geçerliliğini belirlemek amacıyla ilk uygulamada öntest alan iki grupta öntest almayan iki grup ele alınarak sontest sonucunun test değişkeni, öntest alma durumunun ise gruplandırıcı değişken olduğu bağımsız t-testi uygulamasına gidilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.5.6.1’de görülmektedir:

Tablo 4.5.6.1 : Öntest Alma-Sontest Sonuçları Üzerindeki İlişki

	Öntest	Örneklem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Sontest	Almadı	35	10,1429	4,95950	,83831
	Aldı	30	10,0333	3,76447	,68730

Tablo 4.5.6.1’de görülen ortalamalar birbirine son derece yakındır. Bu denli yakın ortalamaların olması hipotezin geçerliliği konusunda şüphe uyandırmaktadır ancak kesin sonuç için p değerine bakılması gerekir. Tablo 4.5.6.2’de, bu değer görülebilir.

Tablo 4.5.6.2 : Öntest Alma-Sontest Sonuçları Üzerindeki İlişki, T-Testi

		Levene Testi		T-Testi						
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (Çift Taraflı)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	% 95 Güven Aralığı	
									Alt	Üst
Sontest	Eşit Varyanslar	6,292	,015	,099	63	,922	,1095	1,10705	-2,10275	2,3218
	Eşit Olmayan Varyanslar			,101	62,148	,922	,1095	1,08404	-2,05733	2,2764

Varyansların eşit olmaması nedeniyle tablonun alt satırında bulunan çift taraflı anlamlılık değerine bakılmalıdır. Burada görülen değer “0,92”dir. Bu değer “0.05”ten

büyük olması nedeniyle hipotez geçerlidir. Hipotezin geçerli olması demek öntest almanın sontest sonuçları üzerinde herhangi bir ilişkisi bulunmadığının kabul edilmesi demektir. Buradan hareketle, öntest alan çalışanlar farklı bir bağımlı değişken bulunmadığı sürece sontestte de benzer sonuçları alacaktır denilebilir. Bu durumun nasıl değerlendirileceği “Genel Değerlendirme ve Öneriler” başlığında ele alınacaktır.

4.5.7 Genel Değerlendirme :

Eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi amacıyla bilgi ve tutum düzeylerindeki değişimi ölçülemeye yönelik iki uygulamanın sonuçlarının ele alındığı bölümlerde eğitimlerin çalışanların bilgi ve tutum düzeylerine olumlu katkılarda bulunduğu görülmüştür. Bu yönde geliştirilen hipotezlerin geçerliliklerinin ortaya konması eğitimin işletmeler için hayati bir fonksiyon olduğu yönündeki savları önemli ölçüde geçerli kılmaktadır. Ancak burada elde edilen sonuçların sadece bu savı geçerli kılmada kullanılması eğitimlerin etkinliğine katkıda bulunacak önemli girdilerin göz ardı edilmesine neden olabilir. Bu noktada uygulama sonuçlarının tekrar ele alınması faydalı olabilir.

Gerçekleştirilen eğitimin bilgi ve tamamı ile olmasa da tutum düzeyindeki değişim üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Buradan elde edilen sonuçlar davranış değişikliğini ortaya koymamakta ancak “Öğrenme Süreci” başlığı altında da belirtilen davranış değişikliği için önkoşul olan bilgi ve tutum değişikliğini göstermektedir. Bulguların analizi bu çalışma açısından ileri sürülen hipotezin eğitim ve insan kaynakları politikaları için de önemli bir girdi sağlamaktadır. Her iki uygulamada da sontest sonuçları ve çalışanların eğitim düzeyleri arasında yüksek korelasyon bulunduğu görülmüştür. Buradan hareketle eğitim düzeyi yüksek kişilerin bilgi ve tutum olarak diğerlerinden daha iyi noktada oldukları söylenebilir. Cinsiyet ve sontest sonucu arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında burada istatistiki anlamda bir ilişkinin olmadığı görülür (aradaki korelasyon katsayısı -0,28’dir). Buradan hareketle işletmenin eleman seçim sürecinde cinsiyetin bir başarı kriteri oluşturmadığı söylenebilir. Aynı durum yaş ve iş deneyimi bağımsız değişkenleri için de geçerlidir.

Verilerden hareketle gerçekleştirilen eğitimin bilgi ve tutum düzeyinde ortaya koyduğu değişim ile etkinlik sağladığı söylenebilir ancak bu değişikliklerin davranış

değişikliğine dönüşmesi, bunların iş sonuçlarına yansımaları ve işletmeye yatırımın geri dönüşünün sağlanabilmesi için öğrenme transferi sürecindeki noktaların hatırlanması gerekir. Çalışanların eğitimde edinmiş oldukları bilgiler üst yönetim tarafından desteklenerek pekiştirilmeli, bilgilerini ve tutumlarını davranışlara dönüştürecek kaynaklar sağlanmalı, organizasyonel ortam bu doğrultuda şekillendirilmeli ve eğitim sonucunda hala gelişim ihtiyacı duyulan noktalarda alternatif gelişim araçları uygulanmalıdır.

Gerçekleştirilen deneysel çalışmada, her iki uygulamadaki çalışanların belirli alanlardaki gelişim ihtiyaçlarının üst noktada olduğu görülmüştür. Bu konularda üst yönetimin "rol model öğrenme" ilkelerini göz önünde bulundurarak eğitim sonucu ortaya konan gelişimi desteklemesi, söz konusu alanlarda başarılı olan çalışanları ödüllendirerek onlardaki gelişimi pekiştirmesi ve diğerleri için de teşvik edici uygulamalara gitmesi etkili olabilir. Bu konuların dışında gelişim oranının yüksek olduğu alanlardaki bilgi ve tutum değişiminin çalışanlar tarafından hayata geçirilip geçirilmediği üstleri tarafından gözlemlenmeli, gelişime açık konularda onlara destek verilmeli, olumlu davranışları takdir ve ödüllendirme ile karşılanarak diğerleri için örnek teşkil etmesi sağlanmalıdır.

Gerçekleştirilen çalışma sonucunda hizmet içi eğitime katılan çalışanların bilgi ve tutum düzeylerinde gelişim kaydedildiği ortaya konmuştur. Bu durum çalışanlarının bilgi ve tutum düzeylerinde yeterli olmadıklarını düşündükleri noktada hizmet içi eğitim çalışmalarına başvurabileceğini

SONUÇ

Bu çalışmanın başından bu yana vurgulanmaya çalışıldığı gibi, işletmelerin çalışanların tatminini sağlamak, etkinliği ve verimliliği arttırmak, rekabet avantajı sağlamak, kısaca ayakta kalabilmek için eğitime önem vermelerinin gerekliliği kaçınılmazdır. Ancak eğitim, ihtiyaçların belirlenmesinden, eğitim programlarının gerçekleştirilmesine ve sonuçlarının ölçülmesine kadar çok zorlu bir süreçtir. Doğru araçlar, yöntemler ve kişiler seçilmediği takdirde harcanan onca zaman, para ve eğitime inancını yitiren çalışanlarla ortada kalınabilir. Bunu önlemenin yolu ise, doğru kararları verebilmektir. Eğitimlerin etkinliği için ilk adımdan itibaren sergilenen özenli çalışmalar, eğitim sonuçlarının değerlendirilmesiyle sürdürülmesi, bundan sonraki eğitimlerin amacına ulaşması için bugüne kadar gerçekleştirilenlerin ele alınması gerekmektedir. Bu süreç ise, "eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi" olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede gerçekleştirilen bu çalışmada, literatürde eğitim değerlendirme konusunda verilen bilgiler eğitimin tanımını, işletmeler için taşıdığı önemi, adımlarını ve sonuçlarının değerlendirilmesini içermektedir. Bu konulara ilişkin bölümlerde verilen teorik bilgiler eğitimlere ilişkin tüm kaynaklarda görülen bilgilerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Çalışmanın benzerlerinden ayrılan yönü, eğitimlerin entellektüel sermaye oluşumuna katkısı ve öğrenen organizasyonlarla ilişkisi gibi farklı bakış açılarını da içermesidir. Bir diğer ayırt edici yönü ise, verilen eğitimlerin etkinliğinin, diğer bir ifade ile çalışanların bilgi, beceri ve tutum değişimine olan katkılarının deneysel yöntemlerle belirlenmesidir.

Bu çalışma, ilaç dağıtım ve tekstil sektörlerinde hizmet veren iki farklı işletmedeki çalışanlar ve yöneticiler arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temelini teşkil eden bu uygulamalar bölümünde, gerek uygulama kolaylığı gerekse elde edilecek sonuçların sağlıklı olması açısından bilgi ve tutum düzeyindeki değişimleri ölçümlemeye yönelinmiştir.

İşletmelerdeki çalışan profilindeki farklılık doğrultusunda ilk uygulama, kişisel gelişime yönelik olarak tasarlanan "Takım Çalışması ve İletişim Becerileri" eğitimi sonuçlarını, ikinci uygulama ise daha çok yönetim konusundaki teknik becerilerin gelişimine yönelik "Etkin Yöneticilik" eğitimi sonuçlarını ele almıştır.

İlk grupta uygulanan Solomon Dört Grup uygulaması dört farklı gruptan oluşan katılımcıların eğitim ve öntest ve öntest bağımsız değişkenlerine bağlı sontest değişimlerini ele almıştır. İkinci uygulama ise kontrol ve deney grubu uygulamalarını alarak, katılımcıların bilgi ve tutum düzeyindeki farklılıklarını karşılaştırmıştır. Her iki çalışmanın ortak noktası bilgi ve tutum düzeyindeki değişimin ortaya konması ve eğitim alan çalışanlarla, almayan çalışanlar arasındaki farklılığın ölçülmesidir.

Özellikle ilk uygulamada çalışan devir oranının yüksek olması sorun yaratmıştır. Bu da işletmeler açısından önemli bir noktayı gündeme getirmiştir. Eğitimlerin gerçekleştirilme amacı çalışanların bilgi, tutum, bunlarla bağlantılı olarak da davranışlarında olumlu değişimler kaydedebilmektir. Bu gelişimin temel amacı da işletmenin etkinliğini arttırmaktır. Yapılan eğitim yatırımları, çalışanın uzun dönem için işletmeye hizmet vereceği varsayımından hareketle yapılmaktadır. Ancak uygulamanın gerçekleştirildiği kısa süreçte dahi yaşanan işten ayrılma ve çıkarmalar, işletmenin eğitim yatırımlarının etkinliği için bu noktalarda da önlem almaları gerektiğini göstermektedir. Çalışan devir oranı konusunda önlem almadan eğitim yatırımlarında bulunan firmalar bir anlamda ölü yatırımlar yapmaktadırlar. Eğitim verilen çalışanların işletme içinde uzun süre kalabilmeleri için teşvikler sunulmalı, hatta gerekiyorsa belirli sözleşmeler gerçekleştirilmelidir.

Uygulama sonuçları, sadece eğitim ve bilgi-tutum ilişkisini değil, öntest ve demografik değişkenler gibi bağımsız değişkenlerin de bilgi-tutum düzeyi ile ilişkisini ele almıştır.

Çalışma sonuçları eğitimlerin bireylerin bilgi ve tutum düzeylerine olumlu katkıda bulunduğuna ilişkin hipotezleri doğrulayıcı niteliktedir. Eğitime katılan çalışanların bilgi ve tutum düzeyleri, hem eğitim öncesine kıyasla hem de eğitim almayan çalışanların bilgi ve tutum düzeylerine göre daha yüksek çıkmıştır. Aradaki farklılık üzerinde etkili olabilecek diğer faktörler mümkün olduğu kadar sabit tutulmaya çalışılmıştır, buradan hareketle söz konusu farklılığın gerçekleştirilen eğitimler sonucunda meydana geldiği söylenebilir.

Uygulama sonucunda ortaya konulan tek bulgu eğitimlerin çalışanların bilgi ve tutum düzeylerine olan olumlu katkısı değildir. Uygulama sürecinde de göze çarpan

önemli noktalardan biri eğitimler konusunda olumlu yaklaşım sergileyen ve eğitim esnasında aktif katılımında bulunan bireylerin, eğitim sonrası gerçekleştirilen testlerde de başarılı olduklarıdır. Aynı kişiler eğitim öncesi gerçekleştirilen testlerde de daha çok sayıda soruyu doğru olarak cevaplamışlardır. Bu ilişki gerçekleştirilen korelasyon testleri sonucunda da görülmüştür.

Demografik değişkenler ve sontest sonuçları arasındaki ilişkiler, işletmelere insan kaynakları politikaları açısından önemli girdiler sunmaktadır. Çalışma sonucunda görülmüştür ki, yönetim testinde başarılı olan çalışanlar eğitim düzeyi yüksek kişilerdir. Bu veri işletmelerin işe alma sürecinde yardımcı bir unsur olarak göz önünde bulundurulabilir. Yaş, deneyim süresi, cinsiyet gibi diğer demografik değişkenlerle sontest sonuçları arasında ise anlamlı ilişkiler gözlemlenmemiştir. Bu noktada, bu durumun söz konusu gruplar için geçerli olduğu belirtilmeli, bu konuda genellemeye gidilmemelidir.

Eğitimler konusunda sontest sonuçlarından bağımsız olarak ele alınması gereken bazı noktalar da bulunmaktadır. Bunlardan ilki, eğitimlerin çalışanların beklenti düzeylerini arttırdıkları yönündeki bulgulardır. Solomon Dört Grup Uygulamasının gerçekleştirildiği tekstil firmasında eğitimlerin yanısıra organizasyon çalışması da gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar öncesinde uygulanan Firma Kültürü Envanteri sonuçları ile çalışma ve eğitim sonrasında gerçekleştirilen Firma Kültürü Envanteri sonuçları arasındaki farklılık, çalışanların gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında işletmeyi daha kötü bir noktada gördüklerini ortaya koymaktadır. İyileştirme amaçlı çalışmalardan sonra yapılan bu olumsuz değerlendirmelere ilişkin gerçekleştirilen birebir görüşmelerde çalışanlar, eğitimler sonrasında daha bilinçli olduklarını ve işletmelerinden beklentilerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu açıklamalar çalışanların beklenti düzeylerinin arttığının açık göstergeleridir.

Çalışma sonucunda elde edilen bir başka önemli veri de öntest almak ile sontest sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır. Ancak bu durumun sadece bir grup verilerinden hareketle ortaya konması, kesin bir yargıda bulunulmasını engellemektedir.

Uygulamaların dayandığı eğitimlerin içerik farklılıkları, eğitimlerin davranış değişikliğine dönüştürülmesi sürecini de etkileyecektir. İkinci uygulamada yer alan

çalışanlar hedef belirleme gibi teknik konularda daha kolay ilerleme sergileyebilirken, ilk uygulamada yer alan çalışanlar iletişim becerilerini geliştirmek konusunda daha yavaş hareket edebilirler.

Burada elde edilen verilerin sadece bilgi ve tutum düzeyindeki değişimleri ölçmekle sınırlı olması, diğer bir ifade ile davranış ve eğitim yatırımının geri dönüşü boyutunda ölçümlenmedi bulunulmaması, çalışmanın belirli alanlarda sınırlı kalmasına neden olmuştur. Ancak bu konuda çalışma yapacak kişilere bilgi ve tutum düzeyindeki değişime ilişkin olarak hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiğini göstermesi açısından önemlidir.

Bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların tamamı, Kirk Patrick'in geliştirmiş olduğu modeli baz almaktadır. Bu çalışma bu konudaki klasik yaklaşımları kullanmakla birlikte farklı iki sektörden, farklı eğitim düzeylerinde ve farklı alanlarda hizmet veren, diğer bir ifadeyle farklı profildeki çalışanlar üzerinde, farklı nitelikteki eğitimleri temel alması nedeniyle bundan sonraki çalışmalarda yardımcı olabilir. Bundan sonraki çalışmaların bilgi ve tutum düzeylerinin ötesine çıkması, davranış değişimleri ve iş sonuçları, eğitim yatırımlarının geri dönüşünün ölçülmesi alanlarında yapılması durumunda, bu alandaki önemli bir eksiklik tamamlanabilir.

Eğitimlerin etkinliği ihtiyaç analizinden başlayarak, sonuçlarının değerlendirilmesine kadar bir bütündür. Bu tez çalışmasında, bu sürecin tamamı değil, davranış ve sonuçlara kadar olan adımları ele alınmıştır. Söz konusu adımlardan herhangi birinde yapılacak hatalar tüm süreci olumsuz etkileyebilir. Eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi bu olumsuzlukları ortaya koyduğu kadar, bunların nerelerden kaynaklandığını da ortaya koymalıdır. Bu çalışmanın sınırları dahilinde olmaması nedeniyle, bu tür bir uygulamaya gidilmemiştir. Ancak işletmeler bu çalışmada izlenen adımları takip ederek, sürecin aksayan yönlerini tespit edip, sonraki eğitim kararlarında bunları göz önünde bulundurarak doğru eğitim kararlarını verebilirler.

Eğitim değerlendirme, gelişme kaydetmek için atılan onca adımın doğru olup olmadığını ve bundan sonrası için hangi adımların atılması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmada da, olanaklar kapsamında bu konudaki uygulamalara yer verilmiştir. Sonuçlar eğitimin işletmelerdeki önemine ilişkin varsayımları doğrular niteliktedir. Ancak

burada elde edilen sonuçlar eğitimlerin amacına ulaştığı anlamına değil, bilgi ve tutum düzeyine olumlu katkıda bulunduğu anlamına gelmektedir. Amaca ulaşmak ise, gerçekleşen bilgi ve tutum düzeylerindeki gelişimin, öğrenme transferi ilkeleri göz önünde bulundurularak davranışlara dönüştürülmesiyle mümkündür. Bu konuda uygun ortamın yaratılmasından, üst yönetimin çalışanları doğru şekilde yönlendirmesine kadar bir dizi önemli adımlara ihtiyaç vardır. İşletmelerden beklenen; bunları yapabilmeleri, eğitim sürecindeki hatalarını gözden geçirmeleri ve düzeltici önlemleri almalarıdır. Bunu gerçekleştirmeleri işletme etkinliğinin, çalışan memnuniyetinin ve rekabet gücünün artması gibi bir çok olumlu gelişmeyi de beraberinde getirecektir. Gerçekleştirilen bu tür akademik çalışmaların; eğitimin değerlendirilmesi konusunda işletme yöneticilerine yol göstermelerinin yanı sıra, benzeri çalışmalarını da özendirici ve harekete geçirici olması ümit edilmektedir.



KAYNAKLAR

Akgül, Aziz; Osman Çevik, ***İstatiksel Analiz Teknikleri***, 2003, Ankara.

Aycan, Zeynep, ***“Hizmetiçi Eğitimlerin Etkilliliğinin Ölçümlenmesi”***, isimli araştırma notları.

Aydın, Mehmet Namık, ***“Eğitim Sonuçlarının işe Yaraması ve Ölçüm Teknikleri”***, Eğitimciler Zirvesi, Haziran 1999.

Berzek, M. Nail, ***Human Resources Management***, İstanbul: Marmara Çağdaş Bilimler Vakfı, 1998.

Branley, Peter, ***Evaluating The Training Effectiveness***, The McGraw Hill, 1990.

Burns, Stephanie, ***Artistry In Training***, Woorriewood: 1996.

Çakırokkalı, Nurdan, ***“A Needs Assessment Study to Design An In-Service Training Program For a Research Institute Employees”***(Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Eğitim Bilimleri, 2000).

Dalton, Maxine, ***Learning Tactics Inventory***, Jossey-Bass, San Francisco: 1999.

Demirkol, Nihat, ***“Eğitim Sonuçlarının İşe Yansımalarının Ölçülmesi”***, Eğitimciler Zirvesi’ne sunulan bildiri, İstanbul, 1999.

Furjanic, Sheila W.; Laurie A. Trotman, ***Turning Training Into Learning***, .American Management Association, 2000.

Gel, Oğuz C., ***“Bir “Bağlılık” Unsuru Olarak Eğitim ve Kişisel Gelişim”***, Human Resources Dergisi, Ocak 2003.

Goldstein, Irwin L., ***Training in Organisations***, California: Brooks Publishing Co., 1993.

Kaynak, Tuğray ve Diğerleri, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İ.Ü, İşletme Fakültesi, Yayın No: 276, İstanbul, 1998.

Knowles, Malcolm S., **Adult Learner**, Houston: Gulf Publishing Co. 1998.

Kolb, David A., **Experience Based Learning Systems**, Hay/McBeer, 1999.

McClelland, Samuel B., **“Training Needs Assessment Data Gathering Methods: Part 4, On-site Observations”**, Journal of European Industrial Training, Vol. 18, No:5, 1999.

Nonaka, Ikujiro, **The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation**, New York. Oxford University Pres. 1995.

Noe, Raymond, **İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Gelişimi**, Çeviren, Canan Çetin, İstanbul Beta Yayınları , 1990.

Oral, Fazıl, **“Masada Kazanmak; Müzakerede Kazanmanın Yolları”** Sunumu, 8. İnsan Kaynakları ve Fuarı ve Konferansı'na sunulan bildiri, İstanbul, 12-13 Mart 2003.

“Öğrenme Tarzları”, Kişisel Gelişim Dergisi, Sayı:2 Mart 2003.

Parry, Scott B., **Evaluating the Impact of Training, American Society for Training and Development**, 1997.

Patrick, Donald L. Kirk, **Evaluating Training Programs**, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1998.

Philips, J.J., **Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods**, Houston: Gulf Publishing, 1983.

Schmidt, Hunter J.E.; F.L. Judicesch, **“Individual Differences in Output Variability as a Function of Job Complexity”**, Journal of Applied Psychology, Vol.75,No.1.

Senge, Peter , ***The Fifth Discipline***. New York. Doubleday. 1990.

Soysal, Suat; Mjgan Soysal, ***“Eğitimlerde Gnlk Yaşama rneklerinin ve Szl İletişimin nemi”***, Eğitimciler Zirvesi”ne sunulan bildiri, İstanbul, Haziran 1999.

Spencer, Lyle M.; Signe M. Spencer, ***Competency at Work***, John Wiley&Sons Inc., America: 1993.

Stewart, Thomas, ***“Your Company’s Most Valuable Asset: Intellectual Capital”***
Fortune No: 7, 1994.

şerif, Muzaffer; Carolyn şerif, ***Sosyal Psikolojiye Giriş II***, ev. Mustafa Atakay, Aysun Yavuz, Sosyal Yayınları, İstanbul: 1996.

TEM Yönetim Geliştirme Hizmetleri A.ř., ***“Etkin Takım alışması”*** Kitapçığı.

Ulaşan, Zeynep, ***“Eğitimde İhtiyaç-Beklenti-Sonuç Zincirinin Kurulması”***, Eğitimciler Zirvesi”ne sunulan bildiri, İstanbul, 10-11 Haziran 1998.

Yazıcı, Selim, ***ğrenen Organizasyonlar***, İstanbul: Alfa Yayınevi, Ocak 2001.

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

INTERNET KAYNAKLARI

Alpay, Cihan, ***“Entellektüel Sermaye”***. Erişim: www.sitetky.com/frameset/iky.(3 Kasım 2002)

Büyüközkan, Gçln, ***“Entellektüel Sermaye Yönetimi”***. Erişim: www.kalder.org.tr/preview_content.asp(3 Kasım 2002).

“Entellektüel Sermaye”. Erişim: www.activefinans.com/actveline/sayi5/kocsistembim(3 Kasım 2002).

Tozluyurt, Erkan, "***İnsan Kaynaklarının En Popüler Konusu: Yetkinlikler***", Erişim:
<http://www.tem-tr.com/makaleler.asp?articleid=17>(20 Mart 2003)

www.baltas-baltas.com/egitim_index.htm#. (21 Aralık 2002)



EKLER

Ek-1: Eğitimle İlgili Beklenti, Motivasyon ve Tutumlar Ölçeği

Bu bölümde, eğitim programı öncesinde, bu eğitimden elde etmeyi umduğunuz kazançlardan bazıları sunulmuştur. Bu beklentilere ne oranda sahip olduğunuzu uygun sayıyı cümlelerin başındaki boşluğa yazarak belirtiniz.

Eğitim programı öncesinde böyle bir kazancı:

- 1= Kesinlikle beklemiyordum.
- 2= Beklemiyordum.
- 3= Bu konuda hiç bir beklentim yoktu.
- 4= Bekliyordum.
- 5= Kesinlikle bekliyordum.

- 1. ___ Kariyer hedeflerime ulaşmamda yardımcı olacağını
- 2. ___ Yeni bilgi ve beceriler edineceğimi
- 3. ___ Eğitim sonrası yükselme olanağı bulabileceğimi
- 4. ___ Eğitim sonrası maaşımın artacağını
- 5. ___ Eğitim sonrası performansımın artacağını
- 6. ___ Eğitim sonrasında iş güvenliğimin artacağını (yani kaza riskinin azalacağını).
- 7. ___ Eğitim sonrasında bu şirketteki iş garantimin (yani iş güvencemin) artacağını.
- 8. ___ Eğitim sonrasında iş arkadaşlarımla ve/veya diğer bölümlerle daha fazla koordinasyon ve uyum içinde çalışacağımı.

Eğitimin öncesinde (uygun bir sayıyı daire içine alınız):

1. Bu eğitim programının işinizi daha iyi yapmanız için gerekli olduğuna ne kadar inanıyordunuz?

1	2	3	4	5
Hiç		biraz		çok
İnanmıyordum		inanıyordum		inanıyordum

l. Bu eğitim programından edindiğiniz bilgi ve becerileri işinizde uygulamaya ne kadar istekliydiniz?

1 2 3 4 5
hiç istekli değildim biraz istekliydim çok istekliydim

l. Bu eğitim programının konusuna ne kadar ilgi duyuyordunuz?

1 2 3 4 5
Hiç ilgi duyuyordum biraz ilgi duyuyordum çok ilgi duyuyordum

l. Bu eğitime katılmaya ne kadar istekliydiniz?

1 2 3 4 5
hiç istekli değildim biraz istekliydim çok istekliydim

> Neden?

i. Bu eğitim programında bilgi ve becerileriniz geliştirmek için gereken çabayı göstermeye istekli miydiniz?

1 2 3 4 5
hiç istekli değildim biraz istekliydim çok istekliydim

6. Eğitimden sonra, edineceğiniz bilgi ve becerilerin ne kadarını işinize uygulayabileceğinizi düşünüyor dunuz?

1 2 3 4 5
hiç birini birazını tamamını

7. Eğitimden edindiğiniz bilgilerin işe aktarımın sağlayacak veya hızlandıracak kaynaklar (örneğin; bilgisayar, teknik donanım) yeterli miydi?

1 2 3 4 5
hiç yeterli değildi biraz yeterliydi çok yeterliydi

➤ Cevabınız 1, 2 veya 3 ise, hangi kaynaklarda eksiklikler hissettiniz?

Ek-2: Eğitim Değerlendirme Formu

Bu seminer değerlendirme formu eğitimin verimliliğini ve etkinliğinin değerlendirilmesine ve artırılmasına yardımcı olmanız için tasarlanmıştır. Yapacağınız öneri ve yorumlarınız, gelecek seminerlerin daha etkin ve verimli olmasına ışık tutacaktır. Bunu gerçekleştirebilmemiz için lütfen **iyi veya daha düşük işaret koyduğunuz maddelere nedenlerini belirtiniz.** Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz.

EĞİTİMİN ADI :

TARİHİ :

EĞİTİMİ VEREN KİŞİ :

YERİ :

EĞİTİM :

	Çok İyi	İyi	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz	Düşünceler
1. İhtiyaca uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. İşlenen Konular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. Süre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Uygulanabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Eğitim notları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Eğitim Malzemeleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. Fiziksel ortam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

EĞİTMEN

8. Konuya hakimiyeti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Bilgi paylaşımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Aktif katılımı teşvik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11. İlgii yoğun tutabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

12. Soruların yanıtlanmada _____
etkinlik

13. Sizce seminerdeki hangi konular çok yararlı oldu ? (Lütfen öğrendiğiniz en az üç konuyu yazınız.)

14. Öğrendiklerinizi uygulamada karşılaşılabileceğiniz sorunlar neler olabilir ?

15. Seminerde yer alıp da sizi ilgilendirmeyen veya gereksiz bulduğunuz konular varsa lütfen belirtiniz.

Genel düşünce ve önerilerinizi bu formun arkasına yazabilirsiniz.

Adınız Soyadınız : _____

EK -3 : Etkin Takım Çalışması ve İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi Testi

TARİH : EĞİTİM DURUMU :

ADI SOYADI :

CİNSİYET : Kadın Erkek

GÖREVİ : YAŞ :

DENEYİM : XYZ Bünyesindeki Deneyimi

XYZ Öncesindeki Deneyimi

Soru 1: Günümüz iş dünyasını aşağıdakilerden hangisi en iyi tanımlamaktadır?

- A. Durağan, çok fazla değişimin olmadığı ve işletmelerin kendilerini geliştirmelerine gerek olmadığı bir dönem.
- B. Oldukça sıkı bir rekabetin olduğu, şartların sürekli değiştiği, dinamik bir düzen.
- C. Sınırlı rekabetin olduğu, ürün kalitesinin ve fiyatların uygun olduğu takdirde oldukça başarılı olunabilecek bir dönem.
- D. Rekabetin oldukça sıkı, sert olduğu, sadece ürün ve fiyat değil, özellikle fark yaratan unsurun hizmet kalitesi olduğu bir dönem.

Soru 2: Aşağıdaki maddelerden hangisi iki taraflı iletişimin etkin kurulabilmesi için en önemli etkindir?

- A. İyi konuşma
- B. İyi dinleme
- C. Etkin geribesleme
- D. Koşullar

Soru 3: Aşağıdakilerden hangisi bir iletişim engeli değildir?

- A. Algılamalar
- B. Şartlanmalar
- C. Doğru mekan
- D. Kelimeler

Soru 4: Konuşurken aşağıdakilerden hangisini yapmak iletişim açısından yanlıştır?

- A. Konuşacağım konuyu önceden kafamda canlandırırım
- B. Karşımdaki kişinin beni anlayabilmesi için her şeyi anlatarak detaylara boğarım
- C. Karşımdaki kişinin duygularını anlamaya çalışırım
- D. Ses tonumu konuya göre değiştirerek, vurgulamalarda bulunurum

Soru 5: Aktif dinleme konusunda aşağıdaki tekniklerden hangisi kullanılabilir?

- A. Konuşulanlarla ilgili deneyimleri paylaşmak
- B. Tüm söylenenleri akılda tutmaya çalışmak
- C. Konuşmacının söylediklerini bir araya getirerek beden diliyle, söyledikleriyle ve söylemek istedikleriyle bir bütün olarak almak ve bunu geribeslemeyle sunmak
- D. Hiçbir tepkide bulunmamak

Soru 6: Bir arkadaşınız sorunlarını sizinle paylaştığında ona karşı nasıl davranırsınız?

- A. Benim de bu tür sorunlar yaşadığımı belirtirim
- B. Sorunlarını anlamak için kendimi onun yerine koyar, onun hislerini anlamaya çalışır ve onu anladığımı ifade ederdim
- C. Sorunlarını unutturacak bir şeyler yapmayı öneririm
- D. Sorunların hayatın bir parçası olduğunu ve onlarsız olunamayacağını söyleyerek onu rahatlatmaya çalışırım

Soru 7 : Sizce aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A. İnsanları şartlamak çok zordur
- B. İnsanlar kolaylıkla şartlanabilirler
- C. İnsanlar istemedikleri sürece şartlanmazlar
- D. Şartlanmaların iletişimde önemi yoktur

Soru 8: İşletmede alınan kararların size gelinceye kadar değişikliğe uğramasının nedenlerinden biri de ne olabilir?

- A. Yöneticilerin çalışanların duygularını anlamamaları
- B. Verilen mesajın insandan insana aktarılırken değişikliğe uğraması
- C. Şartlanmalar
- D. Alınan kararların doğru olmaması

Soru 9: Bir takımın lideri olsaydınız, aşağıdaki davranışlardan hangisini yapmazdınız?

- A. Takım üyeleri arasında diyalogu kolaylaştırmaya çalışırdım
- B. Katılımı dengelemeye çalışırdım
- C. Birlik duygusu tam anlamıyla geliştiğinde geri plana çekilirdim
- D. Bireyleri rekabete yöneltirdim

Soru 10: Etkin bir takımda aşağıdaki özelliklerden hangisi yapılmaz?

- A. Takım üyeleri açık, anlaşılır tavırlar sergilerler
- B. Takım ve bireyler sürekli aynı şeyleri tartışmaktan kaçınırlar
- C. Takım üyeleri sorunlar karşısında tepkici bir şekilde bu sorunları ortaya koyarlar
- D. Takım üyeleri esnek davranışlar sergilerler

Soru 15: Sağlıklı bir iletişim kurmak için konuşurken aşağıdakilerden hangisine dikkat edersiniz?

- A. İlgiyi kaybetmemek için hızlı konuşmaya çalışırım
- B. Karşıdaki kişinin anlaması için sıkılması pahasına bütün detayları anlatırım
- C. Konuşurken yalın ve açık ifadeler kullanırım
- D. Karşı tarafın anlattıklarını anlayabilmesi için bütün söylediklerimi tekrarlarım

Soru 16: Takım arkadaşlarınızla aranızda çıkan sorunlar karşısında nasıl davranırsınız?

- A. Bana karşı tepki almaması için sessiz kalırım
- B. Duyduğum rahatsızlığı açık bir şekilde dile getiririm
- C. Bana karşı haksızlık yapılmasına asla dayanmam ve bu konuda tepkici davranırım
- D. Sorunumu güvendiğim bir yöneticiyle paylaşarak ondan bu konuda yardım isterim

Soru 17: Aşağıdakilerden hangisi takım çalışmasındaki tarzlar arasında yer almaz?

- A. Takip eden
- B. Yönetici
- C. Muhalif
- D. Kolaylaştırıcı

Soru 18: İnsanların sorunları karşısında nasıl bir yaklaşım sergilersiniz?

- A. Bu konuda kendimi ne kadar üzgün hissettiğimi belirtirim
- B. Hislerini anlamaya çaba gösteririm bunu da kendilerine iletirim
- C. Sorunlarının neler olduğu konusunda teşhis koyarım
- D. Onlara yol gösteririm

Soru 19: Aşağıdakilerden hangisi aktif dinleme konusunda kullanılan teknikler arasında yer almaz?

- A. Soru sormak
- B. Tekrarlamak
- C. Anlatılanları parça parça değerlendirmek
- D. Göz teması kurmak

Soru 20: Aynı olayların kişiler açısından farklı değerlendirilmesinde rol alan bir etken değildir?

- A. Değer yargıları
- B. Algılar
- C. Beden dili
- D. Kişilik

Ek-4 : Etkin Yöneticilik Testi

TARİH : EĞİTİM DURUMU :

ADI SOYADI :

CİNSİYET : Kadın Erkek

GÖREVİ : YAŞ :

DENEYİM : ABC Bünyesindeki Deneyimi

ABC Öncesindeki Deneyimi

Geçmişte Yöneticilik Eğitimi Aldım

Geçmişte Yöneticilik Eğitimi Almadım

Şoru 1: Aşağıdakilerden hangisi yöneticinin amaçları arasında yer almaz?

- A. Belirli hedeflere ulaşmak
- B. Kendi sorumluluk sınırları içinde, kuruluşun geleceğini garanti etmek üzere gerekli önlemleri almak
- C. Sürekli operasyonel düzeydeki ve rutin işlerle uğraşmak
- D. Kontrolü altında bulunan kaynakların en etkili ve ekonomik şekilde kullanılmasını sağlamak

Şoru 2: Çalışanlarınızı yönlendirirken öncelikle aşağıdakilerden hangisine önem veririrsiniz?

- A. Astlarımla ilgili bilgi, beceri ve istek düzeyine önem veririm
- B. Aramızdaki kişisel ilişkiye önem veririm
- C. Çalışanın kurumdaki konumuna önem veririm
- D. Hangi konuda yönlendirmede bulunduğuma önem veririm

Soru 3 : Aşağıdakilerden hangisi bir yöneticinin görevini yerine getirmesi için gerekli temel unsurlardan biri değildir?

- A. Denge ve tutarlılık
- B. İnsanları etkileyecek karizma
- C. Pozitif insan ilişkileri
- D. Heyecan ve heves

Soru 4 : Aşağıdaki ifadelerden sizin için doğru olanı işaretleyiniz.

- A. Çalışanların amaçları, kendi görevlerini öncelikle yapmak olduğu için organizasyonun amaçlarının gerçekleştirilmesi konusunda onlara güvenmem ve ipleri her zaman elimde tutmaya çalışırım.
- B. Çalışanlara doğru yaklaşıldığı takdirde organizasyon hedeflerine bağlılıklarının sağlanabileceğini düşünürüm ve bu konuda onlara güvenirim.
- C. Bugüne kadarki deneyimlerim bana çalışanların sorumluluk almak konusunda genellikle isteksiz olduklarını öğretti.
- D. İşletmelerde değişiklik yapılmasının çok zor olduğunu bunun nedeninin de çalışanların değişikliklerden hoşlanmamaları olduğunu düşünüyorum.

Soru 5 : Görev tanımlarının net, yukarıdan aşağıya bilgi akışının ve sıkı kontrolün hakim olduğu organizasyonlar tanımı aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?

- A. Modern Organizasyonlar
- B. Neo-Klasik Organizasyonlar
- C. Klasik Organizasyonlar
- D. Öğrenen organizasyonlar

Soru 6 : Toplam Kalite Yönetimi ifadesindeki “Yönetim” kelimesini en iyi ifade eden şık aşağıdakilerden hangisidir?

- A. TKY, ilgili birimin sorumluluğu altındadır
- B. TKY’ nin başarısı yöneticinin “Rol Model” liderlik becerisine bağlıdır ve TKY çalışmaları sistematik bir şekilde yönlendirilmelidir
- C. TKY yukarıdan aşağıya işleyen bir süreçtir
- D. TKY’de yönetici sadece denetim sistemlerin kurulmasından sorumludur

Soru 7: Bir proje için görevlendireceğiniz astınızın görev için hazırlık düzeyinin yüksek olduğunu, görevi yerine getirecek donanıma sahip olduğunu ve istekli olduğunu düşünüyorsunuz. Bu durumda çalışanınıza karşı nasıl bir liderlik sergilersiniz?

- A. Karar ve uygulama sorumluluğunu ve yetkisini çalışana delege ederim.
- B. Kendisine kesin talimatlarda bulunarak işe ilişkin her adımını kontrol ederim
- C. Fikirlerimizi paylaşacağımız bir zemin yaratarak projeye kararlara katılımını sağlarım.
- D. Kararlarımı açıklar, bu kararları kavrayabilmesi için kendisine zaman tanırım

Soru 8 : Aşağıdakilerden hangisi Toplam Kalite Yönetimi prensipleri arasında yer almaz?

- A. Sürekli olarak ortaya çıkan hataların düzeltilmesi
- B. Sistematik yaklaşım
- C. Çalışanların katılımı
- D. İç müşteri

Soru 9 : İşini yapmak konusunda çok hevesli ancak donanım olarak yeterli düzeyde olmayan bir çalışana karşı nasıl davranırsınız?

- A. İsteğini kırmamak için karar ve uygulama sorumluluğunu ona bırakarak onun cesaretini arttırmaya çalışırım
- B. Kararlarımı açıklar, nedenlerini belirtir, onun sorularını cevaplayarak karara bağlılığını sağlarım
- C. Kendisine kesin talimatlar vererek sadece kendisine söylediklerimi yerine getirmesini isterim
- D. Onun fikirlerini alarak kendiminkileri dile getirir, ikimizin de katılımı sonucunda bir karara ulaşmaya çalışırım

Soru 10 : Liderin Davranışları Teorisine göre aşağıdakilerden hangisi liderin sergilemiş olduğu davranışlar üzerinde belirleyici bir etkidir?

- A. Liderin çalışanlarla ilişkileri
- B. Liderin almış olduğu eğitim
- C. Liderin yönetici konumundaki tecrübesi
- D. Liderin yaşı

Soru 11 : Aşağıdaki ifadelerden sizin için doğru olanı işaretleyiniz.

- A. Bütün çalışanların motivasyonundaki en önemli aracın maddi olanaklar olduğunu düşünüyorum.
- B. Çalışanları motive etmek konusunda sorumluluğun üst yönetimin görevi olduğunu düşünüyorum.
- C. Çalışanlarımı sürekli kontrol ederek onlara ilgi göstermemin onları motive ettiğini düşünüyorum.
- D. Her çalışanın motivasyonunu etkileyen unsurların ihtiyaçlarına göre değiştiğini düşünüyorum

Soru 12 : Aşağıdaki ifadelerden sizin için doğru olanı işaretleyiniz.

- A. Yöneticilerin çalışanlarıyla yakın ilişkiler kurmalarının yöneticinin otoritesini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.
- B. Astlarımla ilişkilerimde yaklaşılabılır olmaya özen gösteririm.
- C. Çalışanların hatalarını cezalandırmanın, başarıların ödüllendirilmesinden daha doğru olduğunu düşünüyorum.
- D. İşlerinin kontrolünü çalışanlara vermenin onları güç duruma düşüreceği fikrindeyim.

Soru 13 : Aşağıdakilerden hangisi çalışanların motivasyonu açısından hijyen (olması gereken şartlar) faktörler arasında yer alır?

- A. Başarmak
- B. Çalışma mekanının uygunluğu
- C. Tanınması ve takdir edilmesi
- D. Sorumluluk verilmemesi

Soru 14: Planlama konusunda aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A. Planlama yapmak çalışanların vakit kaybetmelerine neden olmaktadır
- B. Planlama yöneticilerin inisiyatifinde olan bir süreçtir, çalışanlara sadece ne yapmaları gerektiği söylenmelidir.
- C. Planlamada detaylar üzerinde dikkatle çalışılmalıdır.
- D. Planlamada ilk yapılması gereken zaman planlamasıdır.

Soru 15 : Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

- A. Yürüttüğüm bazı projeleri kaynaklarımın yeterli olmadığını fark ederek yarıda bırakmak zorunda kaldım veya sonradan kaynak talebinde bulundum.
- B. Bir görevi yerine getirirken kaynaklarımın bana imkan tanıdığı müddetçe elimden geleni yaparım.
- C. Planların ekonomik olmasının benim sorumluluğum olmadığını düşünüyorum.
- D. Bir göreve başlamadan önce elimde varolan kaynaklara göre planlamada bulunurum

Soru 16: Aşağıda görülen maddeler planlamanın aşamalarını göstermektedir. Bu maddeler arasındaki doğru sıralamayı yanlarına kaçınıcı sırada yer aldıklarını yazarak gösteriniz.

- A. Alternatiflerin karşılaştırılması
- B. Amaçların belirlenmesi
- C. Amaçlara ulaştıracak varsayımların belirlenmesi ve alternatiflerin oluşturulması
- D. Alternatifler arasında en uygun olanın seçilmesi

Soru 17 : Aşağıdakilerden hangisi hedef belirleme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar arasında yer alır?

- A. Astlara hedeflerini bildirirken, önceliğin sadece işletmenin ihtiyaçları olması,
- B. Astlara ilişkin hedef belirlerken onların yeteneklerinin de göz önünde bulundurulması,
- C. Hedeflerini yerine getirmeyen çalışanlara karşı gerekli durumlarda cezalandırma mekanizmasının kullanılması,
- D. Astlara kendilerine verilen hedeflerin ne yöneticinin ne de onların hedefleri olduğunun, bu hedeflerin işletmenin hedefleri olduğunun ve işletme için ellerinden geleni yapmalarının söylenmesi

Soru 18 : Çalışanların hedeflere bağlılığının sağlanması konusunda ne yaparsınız?

- A. Hedefleri astlarıma dikte eder, gerekiyorsa otoritemi kullanırım
- B. Astlarımanın hedeflerini yerine getirmeleri konusunda zaman zaman cezalandırma mekanizmasına başvururum
- C. Çalışanların hedef belirleme sürecine katılımını sağlamaya çalışırım
- D. Çalışanların hedeflere bağlılığının sağlanması konusunda çaba harcanmasının zaman ve emek kaybına neden olduğunu düşünüyorum, hedefler yöneticiler tarafından gerçekleştirilmelidir

Soru 19 : Bir işletmede gelecek için nelerin, ne zaman, nasıl ve kim tarafından yapılacağıın önceden tespit edildiği prosese ne ad verilmektedir?

- A. Organizasyonel planlama
- B. Politika geliştirme
- C. Stratejik planlama
- D. Programlama

Soru 20 : Aşağıdaki ifadelerden sizin için doğru olanı işaretleyiniz.

- A. Gelecekte işletme olarak varolmak konusunda bizlerin yapabileceği hiçbir şey olmadığını düşünmüyorum.
- B. Ürünlerimizin ve hizmetlerimizin bugünün pazar koşullarına uygun olması işletmemizin geleceğine ilişkin bütün endişelerin gereksiz olduğunu gösteriyor.
- C. İşletmemizi geleceğe taşımak için doğru işte olup olmadığımız ve esas hedeflerimizin neler olduğu sorularını kendimize sormamız gerektiğini düşünüyorum.
- D. İşletme olarak işlerimizi iyi yaptığımız sürece pazar koşullarına bakmaksızın yolumuzu çizebileceğimizi düşünüyorum.

Soru 21 : Aşağıdaki ifadelerden sizin için doğru olanı işaretleyiniz

- A. İddialı hedefler koymanın bireyi hayal kırıklığına itebileceğini düşündüğüm için hedeflerim konusunda mütevazı olmaya çalışırım.
- B. Zaman kazanmak için çalışanlardan belirlemiş olduğum hedefleri uygulamalarını isterim.
- C. Astlarıma çalışanlarında esneklik sağlamak için hedeflerimde kısıtlayıcı zaman limitleri koymamaya çalışırım.
- D. Hedef belirlerken çalışanların katılımına da önem veririm.

Soru 22 : Aşağıdakilerden hangisi KEFE analizinin bileşenleri arasında yer almaz?

- A. Fırsatlar
- B. Enformasyon
- C. Eksik yönlerimiz
- D. Kuvvetli yönlerimiz

Soru 23 : Aşağıdakilerden hangisi "yetki devri"(delegasyon) sürecinde yer alan aşamalardan biri değildir?

- A. Yükümlülüğün oluşturulması
- B. Yetkinin devri
- C. Görev tanımlarının yeniden düzenlenmesi
- D. Görevlerin verilmesi

Soru 24 : Aşağıdaki ifadelerden sizin için doğru olanı işaretleyiniz

- A. Astlarıma yetki devrinde(delegasyon) bulunurken amacım astlar arasındaki rekabeti hareketlendirmektir.
- B. Astlarıma yetki devrederken amacım üstümdeki iş yükünü azaltmaktır.
- C. Yetki devrinde bulunurken amacım astların gelişmesine yardımcı olmaktır.
- D. Astlarımin performansını test etmek için onlara yetki devrinde bulunurum.

Soru 25 : Aşağıdakilerden hangisi yetki devrine ilişkin dikkat edilmesi gereken noktalardan biri değildir?

- A. Astın katılımına izin verilmesi
- B. Görevin açıklığa kavuşturulması
- C. Astın takdir yetkisi konusunda herhangi bir sınırlandırmaya gidilmeyerek asta bu konuda serbesti sağlanması
- D. Yetkinin devrine ilişkin ilgili kişilerin bilgilendirilmesi

Soru 26 : Performans değerlendirmesi s¼recindeki geribeslemeye ilişkin aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A. Geribeslemede bulunurken ilişkiye odaklanılmalı, hatta kişisel davranmaya ¼zen g¼sterilmelidir
- B. M¼mk¼n olan her durum ve zamanda geribeslemede bulunulabilir, ¼nemli olan geribeslemede bulunmaktır, zamanın ¼nemi yoktur
- C. Geribeslemede genel davranışlardan bahsedilmelidir
- D. Geribesleme kişiye uyarlanmalıdır

Soru 27 : Aşağıdaki ifadelerden sizin i¼in doğru olanı işaretleyiniz.

- A. Astlarımın performanslarını değerlendirirken spesifik davranışlar ¼zerine odaklanırım.
- B. Astlarımın performanslarını değerlendirirken genel değerlendirmede bulunurum.
- C. Astlarımın performanslarını değerlendirirken haksızlığa yol a¼mamak i¼in, herkese standart Şekilde geribeslemede bulunurum
- D. Geribeslemenin performans değerlendirmeden ¼ok daha fazlası olduğunu hatta astlara i¼imi d¼kmemi sağlayan bir s¼re¼ olduğunu d¼ř¼n¼yorum.

Soru 28 : Aşağıdakilerden hangisi aşamalı empati sınıflandırmasının “Ben Basamağında” yer almaktadır?

- A. Konuşmacının anlattıkları konusunda ¼evresinin onu nasıl değerlendireceğini s¼ylemek
- B. Konuşmacının dile getirdiği hislerini tekrarlamak
- C. Konuşmacıya ¼neriler sunmak, akıl vermek
- D. Konuşmacıyı anladığımızı ve onu desteklediğimizi g¼stermek

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi :16.05.1978

Doğum Yeri : Afyon

Lise 1993 – 1996 Emirdağ Lisesi

Lisans 1996 – 2001 Marmara Üniversitesi
İngilizce İşletme Bölümü

Yüksek Lisans 2001 – 2003 Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İşletme Anabilim Dalı
İnsan Kaynakları Yönetimi

Çalıştığı Kurum 1999 - TEM Yönetim Geliştirme Hizmetleri A.Ş.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM BAKANLIĞI
ULUSLARARASI İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ