

ÖĞRENEN ORGANİZASYON
VE
TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMALARI

Nilgün KINALI

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Danışman

Doç. Dr. Mehmet DEMİRBAĞ

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesinin İşletme
Anabilim Dalı İçin Öngördüğü YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır

MALATYA

EYLÜL – 1999

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
BOKU MALATYA MERKEZİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İş bu çalışma, jürimiz tarafından İşletme Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Adı Soyadı ve Ünvanı

Üye

Adı Soyadı ve Ünvanı

Üye

Adı Soyadı ve Ünvanı

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../.... 1999

İmza

Adı Soyadı ve Ünvanı

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

“Öğrenen Organizasyon ve Türkiye’deki Uygulamaları”nı incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada engin tecrübeleriyle yardımlarını benden esirgemeyen İnönü Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Öğretim Üyesi danışman Hocam Doç. Dr. Mehmet DEMİRBAĞ’a, Sahip Olduğum İşletme masyonunu kazanmamda emeği geçen İşletme Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mehmet TİKİCİ ve Yrd. Doç. Dr. Ali AKSOY’a, bu araştırmayı yürütürken maddi ve manevi destek veren aileme, çevirilerimi yaparken benden yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Yaşar MESUTOĞLU ve Ümit KALAYCI’ya teşekkürlerimi sunuyorum.



İÇİNDEKİLER

Giriş.....XXIII

I. BÖLÜM

ÖĞRENME

1.1. Öğrenmenin Tanımı.....	1
1.2. Öğrenme Kavramıyla İlgili Bazı Terimler	7
1.2.1. Öğrenmede Olgunlaşma	7
1.2.2. Öğrenmede Hazırlık	8
1.2.3. Öğrenmede Çevre ve Çevre İle Etkileşim.....	9
1.2.4. Öğrenmede Gereksinme, İlgi ve Amaç	9
1.3. Öğrenme Kuramları ve Sınıflandırılması	10
1.3.1. Öğrenmede Klasik Kuramlar.....	10
1.3.1.1. Zihinsel Disiplin Kuramı	10
1.3.1.2. Duyusal İzlenim Kuramı.....	11
1.3.2. Öğrenmede Yeni Kuramlar	14
1.3.2.1. Bağ Kuramları.....	14
1.3.2.1.1. Thorndike'in "Uyaran-Tepki" (Stumulus-Response) Bağıntısı Kuramı	14
1.3.2.1.2. Pavlov'un Klasik Koşullanma Kuramı.....	15
1.3.2.1.3. Davranış Psikologlarının "Şartlandırma" ya da "Şartlanma" Kuramı.....	17
1.3.2.1.4. Guthrie'nin "Bitişiklik" Kuramı.....	17
1.3.2.1.5. Skinner'in "Araçlı Şartlanma" (Operant Learning) Kuramı	18
1.3.2.1.6. Hull'un Pekiştirme Kuramı	23
1.3.2.2. Bilişsel Alan Kuramları	25
1.3.2.2.1. "İşaret Öğrenmesi" Kuramı	25
1.3.2.2.2. "Kavrayış" Kuramı	27
1.3.2.2.3. Yaşantıların Yeniden Düzenlenmesi Kuramı	28
1.4. Öğrenmede Esaslı Prensipler.....	31
1.4.1. İlk Saik, Yahut Hazır Olma	31

1.4.2. Çeşitli Tepkiler veya Sınama-Yanılma Şeklinde Tepkiler.....	31
1.4.3. Pekiştirme veya Etki Kanunu	32
1.4.4. Tekrar ya da Egzersiz Kanunu	32
1.5. Öğrenme Çeşitleri.....	32
1.5.1. Klasik Koşullanma	32
1.5.1.1. Klasik Koşullanma Öğeleri.....	33
1.5.1.2. Genelleme, Ayırdetme, Sönme	34
1.5.2. Edimsel Koşullanma.....	36
1.5.3. Model Alarak Öğrenme (Gözleyerek Öğrenme).....	38
1.5.4. Motor Öğrenme	39
1.5.5. Deneme-Yanılma Yoluyla Öğrenme.....	40
1.5.6. Bilişsel Öğrenme	40
1.5.6.1. Kavrama Yoluyla Öğrenme	41
1.5.6.2. Öğrenme Kurulumları	42
1.5.6.3. Bilişsel Yapılar.....	44
1.5.6.4. Biliş Gelişimi	45
1.5.6.4.1. Duyusal-Motor Zeka Dönemi.....	48
1.5.6.4.2. İşlem Öncesi Dönem	48
1.5.6.4.3. Somut İşlemler Aşaması.....	50
1.5.6.4.4. Biçimsel İşlemler Dönemi	51
1.6. Öğrenme Stilleri	52
1.6.1. Öğrenme Stilinin Tanımı.....	52
1.6.2. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli	53
1.6.3. NASSP Öğrenme Stilleri Profili.....	55
1.6.4. Öğrenme Stillерinin Etkililiği	57
1.7. Öğrenme Stratejileri	59
1.7.1. Öğrenme Stratejisinin Tanımı	60
1.7.2. Çalışma Becerileri ve Öğrenme Stratejileri.....	61
1.7.3. Öğrenme Stratejileri ve Bilişötesi Stratejiler.....	61
1.7.4. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sınıflamalar.....	62
1.8. Öğrenme İlkeleri.....	67
1.8.1. Öğrenme Eğrileri	67

1.8.2. Sönme (Davranışın Unutulması).....	71
1.8.3. Kendiliğinden Geri Gelme	71
1.8.4. Genelleme.....	71
1.8.5. Ayırım.....	72
1.8.6. Pekiştirme.....	72
1.9. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	73
1.9.1. Zeka	74
1.9.2. Yaş.....	74
1.9.3. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı.....	74
1.9.4. Öğrenmede Transferin Etkisi	76
1.9.5. Öğrenmede Hazır Oluşun Etkisi.....	76
1.9.6. Güdülenme	77
1.9.7. İlgiler	78
1.9.8. Tavrılar	78
1.9.9. Değerler	78

II. BÖLÜM

ÖĞRENEN ORGANİZASYON

2.1. Örgütsel Yenileşme	79
2.1.1. Yenileşmenin Tanımı ve Anlamı.....	79
2.1.2. Yenileşme Terimine Benzer Terimler	80
2.1.3. Örgütün Yenileşmeye Zorlanması.....	83
2.1.3.1. Örgütün Yenileşmeye Tepkisi	83
2.1.3.2. Yenileşmede Dış Etkenler.....	85
2.1.3.3. Yenileşmede İç Etkenler	87
2.2. Öğrenen Organizasyon	89
2.2.1. Öğrenen Organizasyon Tanımı.....	91
2.2.2. Öğrenen Organizasyon Hakkında Bilinenler.....	95
2.2.3. Öğrenen Organizasyon Hakkında Bilinmeyenler.....	99
2.2.4. Öğrenen Organizasyon Olmak İçin İlk Yapılması Gerekenler	100
2.2.5. Öğrenen Organizasyonun Zorunlulukları.....	102
2.2.6. Örgütsel Öğrenmenin Altı İkilemi.....	103
2.2.7. Bilgi Yaratan Şirket.....	104

2.3. Bir Öğrenme Sistemi Olarak Kuruluşlar	111
2.3.1. Organizasyonların Öğrenme Yetersizlikleri.....	114
2.3.1.1. Personelin Sadece Kendi Görevinde Yoğunlaşması (Pozisyonum Neyse Ben Oyum).....	115
2.3.1.2. Suçluyu Kendi Dışında Arama Eğilimi	116
2.3.1.3. Sorumluluk Üstlenme Kuruntusu	117
2.3.1.4. Olaylara Takılıp Kalma Sendromu	117
2.3.1.5. Büyüyen Tehlikelere Ters Anlamda Adapte Olmanın Yaygınlığı	118
2.3.1.6. Tecrübeyle Öğrenme Hayali	118
2.3.1.7. Yönetici Takım Miti'nin Varlığı.....	120
2.3.2. Örgütlerde Öğrenme Biçimini Değerlendirme	120
2.3.3. Örgütsel Dönüşüm ve Sürekli Geliştirme.....	124
2.3.4. Organizasyonların Öğrenmesi Konusunda Öğrenme (Tecrübe) Eğrisi	127
2.4. Öğrenen Organizasyonun Kurulması	129
2.4.1. Kişisel Ustalık	130
2.4.1.1. Öğrenen Organizasyonun Ruhunu	130
2.4.1.2. Ustalık ve Yeterlilik.....	130
2.4.1.3. Kişisel Ustalık Disiplini.....	132
2.4.1.3.1. Kişisel Vizyon	132
2.4.1.3.2. Yaratıcı Gerilimi Koruma.....	133
2.4.1.3.3. Yapısal Çatışma.....	136
2.4.1.3.4. Gerçeğe Bağlılık.....	137
2.4.2. Zihni Modeller	139
2.4.2.1. Zihni Modeller Disiplini	142
2.4.2.1.1. Öğrenme Olarak Planlama ve Dahili Kurullar	142
2.4.2.1.2. Düşünme ve Sorgulama Becerileri.....	144
2.4.3. Paylaşılan Vizyon.....	146
2.4.3.1. Paylaşılan Vizyon İnşa Etme Disiplini	149
2.4.3.1.1. Kişisel Vizyonu Teşvik Etme.....	149
2.4.3.1.2. Kişisel Vizyonlardan Paylaşılan Vizyonlara.....	150
2.4.3.1.3. Vizyonları Yayma.....	151

2.4.3.1.4. Vizyonun Bir Yönlendirici Fikirler Dizisine Yerleştirilmesi.....	152
2.4.3.1.5. Olumlu Vizyona Karşı Olumsuz Vizyon	153
2.4.4. Takım Halinde Öğrenme	153
2.4.5. Sistem Düşünüşü	156
2.4.5.1. Sistem Düşüncesinin Yasaları.....	159
2.4.5.2. Nedensellik Döngüsü	160
2.4.5.3. Sistem Dinamikleri Metodolojisi.....	162
2.4.5.4. Sistem Düşüncesinin Yapı Taşları	163
2.5. Öğrenen Organizasyonların Uzmanlık Faaliyetleri.....	164
2.5.1. Sistematik Problem Çözme	164
2.5.2. Denemeye Tabi Tutulma	167
2.5.3. Geçmiş Tecrübelerden Öğrenme	169
2.5.4. Diğerlerinden (Çevreden) Öğrenme	170
2.5.5. Bilginin Transfer Edilmesi	171
2.6. Örgütsel Öğrenmede Önem Taşıyan Üç Yönetim Kültürü	172
2.6.1. Operatör Kültürü	173
2.6.2. Mühendislik Kültürü	175
2.6.3. Üst Düzey Yönetici Kültürü.....	176
2.7. Öğrenen Organizasyonlarda Öğrenme Disiplinleri	179
2.8. Öğrenen Organizasyonda Kullanılan Özel Teknikler	183
2.8.1. Süreç Yenileme	184
2.8.1.1. Tanım ve Özellikleri	184
2.8.1.2. Süreç Yenilemede Karşılaşılan Sorunlar	186
2.8.2. Senaryo Analizi	187
2.8.3. Diyalog	188
2.8.3.1. Problem Nedir ve Diyalog Niçin Gereklidir?	199
2.8.3.2. Diyalog ve Duyarlılık Eğitimi	192
2.8.3.3. Diyalog Nasıl Başlatılır?.....	194
2.8.3.4. Diyaloğu Kolaylaştırmada Yararlı Kavramlar.....	196
2.8.3.4.1. Baskılama (Bastırma)	196
2.8.3.4.2. Diyalog ve Tartışma	197

2.4.3.1.4. Vizyonun Bir Yönlendirici Fikirler Dizisine Yerleştirilmesi.....	152
2.4.3.1.5. Olumlu Vizyona Karşı Olumsuz Vizyon	153
2.4.4. Takım Halinde Öğrenme	153
2.4.5. Sistem Düşünüşü	156
2.4.5.1. Sistem Düşüncesinin Yasaları.....	159
2.4.5.2. Nedensellik Döngüsü	160
2.4.5.3. Sistem Dinamikleri Metodolojisi.....	162
2.4.5.4. Sistem Düşüncesinin Yapı Taşları	163
2.5. Öğrenen Organizasyonların Uzmanlık Faaliyetleri.....	164
2.5.1. Sistematik Problem Çözme	164
2.5.2. Denemeye Tabi Tutulma	167
2.5.3. Geçmiş Tecrübelerden Öğrenme.....	169
2.5.4. Diğerlerinden (Çevreden) Öğrenme	170
2.5.5. Bilginin Transfer Edilmesi	171
2.6. Örgütsel Öğrenmede Önem Taşıyan Üç Yönetim Kültürü	172
2.6.1. Operatör Kültürü	173
2.6.2. Mühendislik Kültürü	175
2.6.3. Üst Düzey Yönetici Kültürü.....	176
2.7. Öğrenen Organizasyonlarda Öğrenme Disiplinleri	179
2.8. Öğrenen Organizasyonda Kullanılan Özel Teknikler	183
2.8.1. Süreç Yenileme	184
2.8.1.1. Tanım ve Özellikleri	184
2.8.1.2. Süreç Yenilemede Karşılaşılan Sorunlar	186
2.8.2. Senaryo Analizi	187
2.8.3. Diyalog	188
2.8.3.1. Problem Nedir ve Diyalog Niçin Gereklidir?	199
2.8.3.2. Diyalog ve Duyarlılık Eğitimi	192
2.8.3.3. Diyalog Nasıl Başlatılır?.....	194
2.8.3.4. Diyalogu Kolaylaştırmada Yararlı Kavramlar.....	196
2.8.3.4.1. Baskılama (Bastırma).....	196
2.8.3.4.2. Diyalog ve Tartışma	197

2.8.3.4.3. Grup Dinamiği.....	198
2.8.3.4.4. İçerikler.....	199
2.8.3.4.5. Görev ve Yöntem	200
2.8.3.5. Kültür ve Alt Kültür.....	201
2.8.3.6. Örgütsel ğrenme İle Diyalğ ve Kültürün İlgisi	203
2.9. Öğrenen Organizasyon ve ğrenen Organizasyon rnekleri	204

III BÖLÜM

UYGULAMA

3.1. Araştırmada Uygulanan Anket Sorularının Değ erlendirilmesi.....	209
3.2. Sonuç ve neriler.....	294
Ek-I Araştırmada Uygulanan Anket rneği.....	303
KAYNAKÇA.....	313

ŞEKİLLER DİZELGESİ

Şekil 1.1. Öğrenmenin Oluşumu.....	5
Şekil 1.2. Öğrenmenin Oluşumunu Denetleme	7
Şekil 1.3. Şartlı Salya Çıkarma Tepkisi	16
Şekil 1.4. Belirli Oranlı Ödüller.....	21
Şekil 1.5. Belirli Aralıklı Ödüller.....	21
Şekil 1.6. Değişik Oranlı Ödüller.....	22
Şekil 1.7. Değişik Aralıklı Ödüller	22
Şekil 1.8. Hull'un Yalın Dolambaç Deneyi.....	24
Şekil 1.9. Öğrenmedeki İlerleme	43
Şekil 1.10. Geri Besleme	44
Şekil 1.11. Öğrenme Stratejileri Sistemi	66
Şekil 1.12. Azalan Verim Eğrisi	68
Şekil 1.13. Artan Verim Eğrisi	68
Şekil 1.14. S Eğrisi	69
Şekil 1.15. Öğrenme Düzlüğü.....	69
Şekil 1.16. Beceri Edinme Eğrisi.....	70
Şekil 1.17. Kendiliğinden Geri Gelme.....	71
Şekil 1.18. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	73
Şekil 1.19. Öğrenme İle Kaygı Arasındaki İlişkinin Akademik Yeteneğe Bağlılığı..	75
Şekil 2.1. Öğrenmenin Aşamaları.....	91
Şekil 2.2. Öğrenen Organizasyonunun Zorunlulukları (Bireyle Toplumu Birleştirme ve Takım Halinde Öğrenme).....	102
Şekil 2.3. Tek Döngülü Öğrenme	112
Şekil 2.4. Çift Döngülü Öğrenme	112

Şekil 2.5. Dört Safhalı Öğrenme Döngüsü	121
Şekil 2.6. Deneysel Öğrenme Modeliyle Tipik Bir Problem Çözme Sürecinin Karşılaştırılması	124
Şekil 2.7. TEAMS Örgütsel Dönüşüm Modeli.....	125
Şekil 2.8. Yaratıcı Gerilim İle Duygusal Gerilimin Etkileşimi	135
Şekil 2.9. Nedensellik Döngü Diyagramı	162
Şekil 2.10. Öğrenen Organizasyon Öğrenme Disiplinleri	182



TABLolar DİZELGESİ

Tablo 1.1. Refleksif Davranış Örnekleri.....	33
Tablo 1.2. Gregorc ve Bulter'in Öğretimin Öğrenme Stillere Uydurulmasıyla İlgili Önerileri.....	59
Tablo 1.3. Stratejilerin Aşamalı Sınıflandırılması	62
Tablo 2.1. Altı Öğrenme İşareti	103
Tablo 2.2. Örgütsel Öğrenmenin Altı İkilemi.....	104
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çalıştıkları Organizasyonların Sektörel Dağılımı	210
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Büyüklüklerine Göre Dağılımı.....	211
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Kuruluş Yıllarına Göre Dağılımı.....	211
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Yurt Dışında Faaliyetinin Oluşmasına Göre Dağılımı.....	212
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Üretim Miktarının İhracat Oranına Göre Dağılımı.....	212
Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp Almamasına Göre Dağılımı.....	213
Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	213
Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Organizasyonların İhracat Ödülüne Sahip Olup Olmamlarına Göre Dağılımı.....	213
Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Vergi Ödülüne Sahip Olup Olmamlarına Göre Dağılımı.....	214

Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Üretim Ağırlıklı İhracat Ödülüne Sahip Olup Olmamlarına Göre Dağılımı.....	214
Tablo 3.11. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı.....	214
Tablo 3.12. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	215
Tablo 3.13. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Yabancı Dil Bilme Durumuna Göre Dağılımı.....	215
Tablo 3.14. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Öğrenme İçin Günde Ortalama Ayırdıkları Zamana Göre Dağılımı.....	216
Tablo 3.15. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Bu Firmadaki Görev Süresine Göre Dağılımı.....	216
Tablo 3.16. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Firmalarındaki Pozisyonlara Göre Dağılımı.....	217
Tablo 3.17. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Kararlara Katılımının Dağılımı.....	217
Tablo 3.18. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Personel Seçiminde Göz Önünde Tutulan Kriterlerin Dağılımı.....	218
Tablo 3.19. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleşen Haberleşme Yöntemlerinin Dağılımı.....	218
Tablo 3.20. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Oluşan Ortamın Dağılımı.....	219
Tablo 3.21. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Personeli İşe Aldıktan Sonra Uyguladıkları Eğitim Yöntemlerinin Dağılımı	220
Tablo 3.22. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Kullandıkları Motivasyon Yöntemlerinin Dağılımı.....	221
Tablo 3.23. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda çalışan Personelin Kişisel Amaçlarını ve İsteklerini Ortaya Koyması İçin Hazırlanan Ortamın Dağılımı.....	221

Tablo 3. 24. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Hedeflerini Gerçekleştirmek İçin Çalışanlarını Hedefleri Doğrultusunda Yönlendirmesinin Dağılımı.....	222
Tablo 3.25. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Hedeflerini Gerçekleştirmek İçin Çalışanlarının Zamanı Kullanmasında Serbest Bırakmasının Dağılımı.....	222
Tablo 3.26. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Çalışan Personel İle Üst Yönetim Arasındaki Güven Düzeyinin Dağılımı.....	222
Tablo 3. 27. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki Personeller Arasındaki Güven Düzeyinin Dağılımı.....	223
Tablo 3.28. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinleme Düzeyinin Dağılımı	223
Tablo 3.29. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki Öğrenim Engellerinin Ortadan Kaldırılması Veya Azaltılmasının Önem Düzeyinin Dağılımı.....	224
Tablo 3.30. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Hayat Boyu Bilgi İçin Uygulanan Özendirme Yöntemlerinin Dağılımı.....	224
Tablo 3.31. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Hedeflere Verilen Önem Düzeyinin Dağılımı	225
Tablo 3.32. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Hedeflerini Gerçekleştirmede Çalışanlarının Gayretlerinin Dağılımı.....	225
Tablo 3.33. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Çalışanların Kendi İşinden Başka Diğer Kişilerin İşleriyle İlgilenmesinin Dağılımı.....	226
Tablo 3.34. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Diğer Kuruluşlarla Arasındaki ilişkilerin Dağılımı.....	226
Tablo 3.35. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Almak için Gösterilen Gayretin Dağılımı.....	227
Tablo 3.36. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Faaliyetlerini Sürdürürken Önem Verdikleri Faktörlerin Dağılımı.....	227

Tablo 3.37. Araştırmaya Katılan Organizasyonların AR-GE Faaliyetleri İçin Ayırdıkları Bütçeni Dağılımı.....	228
Tablo 3.38. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenmesine Verilen Önemin Dağılımı.....	228
Tablo 3.39. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Çalışanların Bireysel Yetenekleri İle Organizasyonun Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirilmesine Verilen Önemin Dağılımı.....	228
Tablo 3.40. Araştırmaya Katılan Organizasyonların AR-GE Bölümü ile Üretim-Pazarlama Bölümünün Birbirinden Bağımsız Olarak Çalışmalarının Dağılımı.....	229
Tablo 3.41. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki AR-GE Bölümü Yöneticilerinin Organizasyonun Politik Belirlemelerine Katılmalarının Dağılımı.....	229
Tablo 3.42. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki Problemlerin Tespiti ve Çözümlemesi İçin Takım Oluşturmaya Verilen Önemin Dağılımı.....	229
Tablo 3.43. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleşen İlişkilerin Dağılımı.....	230
Tablo 3.44. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleşen Öğrenme Düzeyinin Dağılımı.....	230
Tablo 3.45. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Sürekli Öğrenme Fırsatı Yaratmak İçin Düzenlenen Faaliyetlerin Dağılımı.....	231
Tablo 3.46. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleştirilen Faaliyetlerin Dağılımı.....	231
Tablo 3.47. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki Çalışanların Birbirlerini (Olumlu veya Olumsuz Yönden) Etkileme düzeyini Dağılımı.....	232
Tablo 3.48. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Yapılan Planların Uygulamaya Geçirilmedeki Bağlığın Önem Düzeyinin Dağılımı.....	232

Tablo 3.49. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleşen Öğrenme Aşamalarının Dağılımı.....	233
Tablo 3.50. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Çeşitli Yönleri İtibari ile Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilme Düzeyinin Dağılımı.....	234
Tablo 3.51. Personel Seçim Kriterlerinin Organizasyonların Yurt Dışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	235
Tablo 3.52. Haberleşme Yöntemlerinin Organizasyonların Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	235
Tablo 3.53. Organizasyonlarda Oluşan Ortamın Yurtdışında Faaliyetlerin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	236
Tablo 3.54. Organizasyonların personeli İşe Kabul Ettikten Sonra Kullandıkları Eğitim Yöntemlerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	237
Tablo 3.55. Organizasyonlarda Kullanılan Motivasyon Yöntemlerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	238
Tablo 3.56. Organizasyonda Çalışanların Kişisel İstek ve Amaçlarını Ortaya Koyması İçin bir Ortam Yaratılmasının Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Dağılımı	238
Tablo 3.57. Hedefleri Gerçekleştirmek İçin Çalışanların Hedefler Doğrultusunda Yönlendirilmesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	239
Tablo 3.58. Çalışanların Zamanı Kullanmaları Bakımından Serbest Bırakılmasının Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	239
Tablo 3. 59. Çalışmalar İle Üst Yönetim Arasındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/ Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	240

Tablo 3.60. Çalışanlar Arasındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	240
Tablo 3.61. Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenmesiyle Yurtdışında Faaliyetlerin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırma.....	241
Tablo 3.62. Öğrenme Engellerinin Ortadan Kaldırılması Veya Azaltılmasına Verilen Önem Derecesine İle Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmasına Göre Karşılaştırılması	242
Tablo 3.63. Hayat Boyu Bilgi İçin Kullanılan Özendirme Yöntemlerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	242
Tablo 3.64. Organizasyon Hedeflerine Verilen Önem Düzeyi İle Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmasına Göre Karşılaştırılması	243
Tablo 3.65. Çalışanların Hedefleri Gerçekleştirmedeki Gayretleri İle Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	244
Tablo 3.66. Çalışanların Kendi İşlerinden Başka Kişilerin İşleriyle İlgilenmesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	244
Tablo 3.67. Organizasyonun Diğer Kuruluşlar İle Olan İlişkilerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	245
Tablo 3.68. Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Alma Düzeyinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	245
Tablo 3.69. Organizasyonların Faaliyetlerini Gerçekleştirirken Dikkat Ettikleri Hususların Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	246
Tablo 3.70. Organizasyonların AR-GE Faaliyetleri İçin Ayırdıkları Bütçenin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	246
Tablo 3.71. Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenme Derecesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olup /Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	247

Tablo 3.72. Çalışanların Bireysel Yeteneklerinin Organizasyonu Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirilmesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	247
Tablo 3.73. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Bağımsız Çalışmasının Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması /Olmamasına Göre Karşılaştırılması	247
Tablo 3.74. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü Yöneticilerinin Organizasyon Politikalarını Belirlemedeki Etkisinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	248
Tablo 3.75. Organizasyonlarda Problem Tespiti ve Çözümlemesi İçin Takım Oluşturulmaya Verilen Önem Düzeyinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	248
Tablo 3.76. Organizasyonlarda Oluşan İlişkiler Ortamını Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	249
Tablo 3.77. Öğrenme Düzeyinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	249
Tablo 3.78. Organizasyonlarda Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak İçin Kullanılan Yöntemlerin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	250
Tablo 3.79. Organizasyonlarda Gerçekleştirilen Faaliyetlerin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	251
Tablo 3.80. Organizasyonlarda Çalışanların Birbirlerini (Olumlu veya Olumsuz Yönden) Etkilemelerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	251
Tablo 3.81. Organizasyonlarda Yapılmış Olan Planları Uygulamaya Geçirmedeki Bağlılığın Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	252

Tablo 3.82. Organizasyonlardaki Öğrenme Aşamalarının Gerçekleştiği Düzeyin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	252
Tablo 3.83. Firmanın Bazı Yönleri İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilmesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	253
Tablo 3.84. Personel Seçim Kriterinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	254
Tablo 3.85. Haberleşme Yöntemlerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	254
Tablo 3.86. Organizasyonlarda Oluşan Ortamın Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	255
Tablo 3.87. Organizasyonların Personeli İşe Kabul Ettikten Sonra Kullandıkları Eğitim Yöntemlerinin Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	256
Tablo 3.88. Organizasyonlarda Kullanılan Motivasyon Yöntemlerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	257
Tablo 3.89. Çalışanların Kişisel İstek ve Amaçlarının Ortaya Koyması İçin Bir Ortam Yaratılmasının Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	257
Tablo 3.90. Hedefleri Gerçekleştirmek İçin Çalışanların Hedefler Doğrultusunda Yönlendirilmesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	258
Tablo 3.91. Çalışanların Zamanı Kullanmaları Bakımından Serbest Bırakılmasının Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	258

Tablo 3.92. Çalışanlar İle Üst Yönetim Arasındaki Güven Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	259
Tablo 3.93. Çalışanların Kendi Aralarındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	259
Tablo 3.94. Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenmesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	260
Tablo 3.95. Öğrenme Engellerinin Ortadan Kaldırılmasının Veya Azaltılmasına Verilen Önem Derecesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	261
Tablo 3.96. Hayat Boyu Bilgi İçin Kullanılan Özendirme Yöntemlerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	262
Tablo 3.97. Organizasyonların Hedeflerini Gerçekleştirmeye Verdiği Önem Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	263
Tablo 3.98. Çalışanların Hedefleri Gerçekleştirmedeki Gayretlerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	263
Tablo 3.99. Çalışanların Kendi İşinden Başka Kişilerin İşleri İle İlgilenmelerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	264
Tablo 3.100. Organizasyonların Diğer Kuruluşlar İle Olan İlişkilerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	264

Tablo 3.101. Organizasyonların Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Alma Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	265
Tablo 3.102. Organizasyonun Faaliyetlerini Gerçekleştirirken Dikkat Ettikleri Hususların Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	265
Tablo 3.103. Organizasyonların AR-GE Faaliyetleri İçin Ayırdıkları Bütçenin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	266
Tablo 3.104. Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Destekleme Derecesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	266
Tablo 3.105. Çalışanların Bireysel Yeteneklerinin Organizasyonun Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirilmesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	267
Tablo 3.106. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Bağımsız Çalışmasının Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	267
Tablo 3.107. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü Yöneticilerinin İşletme Politikalarını Belirlemedeki Etkisinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	268
Tablo 3.108. Organizasyonlarda Problem Tespiti ve Çözülmesi İçin Takım Oluşturmaya Verilen Önem Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	268
Tablo 3.109. Organizasyonların Oluşan İlişkiler Ortamının Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	269
Tablo 3.110. Öğrenme Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	269

Tablo 3.111. Organizasyonlarda Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak İçin Kullanılan Yöntemlerin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	270
Tablo 3.112. Organizasyonlarda Gerçekleştirilen Faaliyetlerin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	271
Tablo 3.113. Organizasyonlarda Çalışanların Birbirlerini (Olumlu Veya Olumsuz Yönden) Etkilemelerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	271
Tablo 3.114. Organizasyonlarda Yapılmış Olan Planların Uygulamaya Geçirmedeki Bağlılığın Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	272
Tablo 3.115. Organizasyonlardaki Öğrenme Aşamalarının Gerçekleştiği Düzeylerin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması.....	273
Tablo 3.2116. Firmanın Bazı Yönleri İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilmesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp / Almamasına Göre Karşılaştırılması	274
Tablo 3.117. Personelin Seçim Kriterlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	275
Tablo 3.118. Haberleşme Yöntemlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	275
Tablo 3.119. Organizasyonlarda Oluşan Ortamın Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	276
Tablo 3.120. Organizasyonların Personeli İşe Kabul Ettikten Sonra Kullandıkları Eğitim Yöntemlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	277

Tablo 3.121. Organizasyonlarda Kullanılan Motivasyon Yöntemlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	278
Tablo 3.122. Çalışanların Kişisel İstek ve Amaçlarının Ortaya Koyulması İçin Bir Ortam Yaratılmasının Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	278
Tablo 3.123. Hedefleri Gerçekleştirmek İçin Çalışanların Hedefler Doğrultusunda Yönlendirilmesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	279
Tablo 3.124. Çalışanların Zamanı kullanmaları Bakımından Serbest Bırakılmasının Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	279
Tablo 3.125. Çalışanlar İle Üst Yönetim Arasındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	280
Tablo 3.126. Çalışanların Kendi Aralarındaki Karşılıklı Güven düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	280
Tablo 3.127. Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenmesini Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	281
Tablo 3.128. Öğrenme Engellerinin ortadan Kaldırılması Veya Azaltılmasına Verilen Önem Derecesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	282
Tablo 3.129. Hayat Boyu Bilgi İçin Kullanılan Özendirme Yöntemlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	283
Tablo 3.130. Organizasyon Hedeflerinin Gerçekleştirilmesine Verilen Önem Düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	283

Tablo 3.131. Çalışanların Hedefleri Gerçekleştirmedeki Gayretlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	284
Tablo 3.132. Çalışanlar Kendi İşinden Başka Kişilerin İşleriyle İlgilenmelerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	284
Tablo 3.133. Organizasyonların Diğer Kuruluşlar İle Olan İlişkilerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	285
Tablo 3.134. Organizasyonların Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Alma Düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	285
Tablo 3.135. Organizasyonun Faaliyetleri Gerçekleştirirken Dikkat Ettikleri Hususların Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	286
Tablo 3.136. Organizasyonların AR-GE Faaliyetleri İçin Ayırdıkları Bütçenin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	286
Tablo 3.137. Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenme Derecesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	287
Tablo 3.138. Çalışanların Bireysel Yeteneklerinin Organizasyonun Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirilmesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	287
Tablo 3.139. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Birbirinden Bağımsız Çalışmasının Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	287

Tablo 3.140. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü Yöneticilerinin İşletme Politikalarını Belirlemedeki Etkisinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	288
Tablo 3.141. Organizasyonlarda Problem Tespiti ve Çözümlemesi İçin Takım oluşturmaya Verilen Önem Düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	288
Tablo 3.142. Organizasyonlarda Oluşan İlişkiler Ortamının Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	289
Tablo 3.143. Öğrenme Düzeylerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	289
Tablo 3.144. Organizasyonlarda Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak İçin Kullanılan Yöntemlerin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	290
Tablo 3.145. Organizasyonlarda Gerçekleştirilen Faaliyetlerin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	291
Tablo 3.146. Organizasyonlarda Çalışanların Birbirlerini (Olumlu Veya Olumsuz) Etkilemelerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	291
Tablo 3.147. Organizasyonlarda Yapılmış Olan Planları Uygulamaya Geçirmedeki Bağlılığın Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre ,Karşılaştırılması	292
Tablo 3.148. Organizasyonlardaki Öğrenme Aşamalarının Gerçekleştiği Düzeylerin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması.....	292
Tablo 3.149. Firmanın Bazı Yönleri İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilmesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup / Olmamasına Göre Karşılaştırılması	293
Tablo 3.150. Sonuç ve Öneriler Tablosu	296

GİRİŞ

İnsanların ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, çevresiyle uyum sağlayabilmesi ve hayatını devam ettirebilmesi öğrenmesine bağlıdır. İnsan davranışları ise öğrenme ile ilgilidir. Öğrenme sürecinin incelenmesi sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda; insan davranışlarının anlaşılması, tahmin edilmesi, gerektiğinde kontrol edilmesi ve hayatların düzeltilmesi mümkündür.

Çağımızın hızlı bir şekilde gelişmesi ve değişmesi dünyamızı yeni koşulların egemen olduğu bir sürece itmiştir. Ekonomik, sosyal, siyasal ve teknolojik gelişmeler şaşırtıcı boyuttadır. İnsanoğlu bu süreç içinde giderek çoğalan türlü sorunlara karşılaşmakta ve öğrenmeye daha çok ihtiyaç duymaktadır.

Organizasyonlarda da oluşan olaylar öğrenmeye dayanır. Hızla değişen ve gelişen dinamik çevreye Organizasyonlar da adapte olmak zorundadır. Bu nedenle Organizasyon üyeleri devamlı olarak organizasyon ile ilgili duygu ve düşüncelerinin değiştirdikleri gibi Organizasyonlarda uygulanan teori ve sistemlerde de değişiklikler yapmaktadırlar.

Organizasyonların kullanmakta oldukları davranış modellerindeki hataları bulabilmeleri, iç ve dış çevredeki değişikliğe adapte olmaları ve bu değişikliklere cevap verebilmeleri, yeni bilgileri davranışlara yansıtmaları, iyi bir bilgi transferi yaratmaları öğrenme yoluyla gerçekleştirilir.

Bu çalışma 1950'li yılların sonlarında 1980'li yılların başında gelişmeye başlayan "öğrenen organizasyon" uygulamalarının Türkiye'deki organizasyonlarda ve yine organizasyonlardaki öğrenme şekillerinin tespitine yöneliktir.

Araştırmanın Amacı

Organizasyonlardaki öğrenme şekilleri ve öğrenen organizasyonlar konusunu kapsayan bu çalışmada organizasyonlarda öğrenme ortamının geliştirilmesi anlayışı ile yöneticilerin işlerini kolaylaştıracak bilgi birikiminin sağlanmasını amaçlamaktadır.

Araştırmanın Kapsamı

Siyasal, sosyal, ekonomik ve teknoloji alanındaki gelişmeleri ve değişimler şaşırtıcı boyutta olup, dünyamızı farklı koşulların egemen olduğu yeni bir süreç içine sokmuştur. İnsanoğlu bu süreç içinde giderek artan çeşitli sorunlarla karşılaşmış, etkilenmektedir.

Bu süreç içinde etkilenen başka bir varlık ise Organizasyonların ayakta bakabilmeleri ve hayatlarını devam ettire bilmeleri değişen dinamik çevreye uyum sağlamakla olacaktır. Karmaşıklığın attığı ve problemlerin değişkenlik arz ettiği bu dinamik çevrede organizasyonlarda öğrenme ortamının geliştirilmesi anlayışı ile yöneticilerin işlerini kolaylaştıracak bilgi birikiminin sağlanmasını amaçlayan bu araştırma ciddi bir kaynak arayışı ve uzun bir çalışmayı gerektirmiştir.

Organizasyonlardaki öğrenme oranının geliştirilmesi ile yöneticilerin işlerini kolaylaştıracak bilgi birikimini sağlaması amacıyla hazırlanan anket Türkiye'deki 500 büyük organizasyon içerisinde örnekler yoluyla seçilen 300 organizasyon ile Türkiye'deki 53 ticari banka olmak üzere 353 kuruluşa posta yolu ile uygulanmış olup, ancak 59 adet ankete cevap almış bulunuyoruz.

Çalışmanın Planı

“Öğrenen Organizasyon” konusunu inceleyen bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Konu ile ilgili literatür taraması yapılarak birinci bölümde “öğrenme” konusu ikinci bölümde ise “Öğrenen Organizasyon” konusu teorik olarak incelenmiştir. Çalışmanın uygulama kısmı ise üçüncü bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde öğrenimin tanımını, öğrenme kuramları, öğrenme stratejisi, öğrenme stilleri, öğrenme ilkeleri ve öğrenmeyi engelleyen bireysel faktörler üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde öğrenen organizasyon tanımı, öğrenen organizasyon olmak için yapılması gerekenler, öğrenme sistemi olarak kuruluşlar, öğrenen organizasyonun kurulması için gerekli faktörler, öğrenen organizasyonların uzmanlık faaliyetleri, organizasyonda kullanılan özel teknikler üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise yapılan anket uygulamasının sonuçları değerlendirilmiş olup, bu değerlendirme sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda öneriler sunulmuştur.



I. BÖLÜM

ÖĞRENME

1.1. Öğrenmenin Tanımı

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun yıllar merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili çalışmalar Psikoloji ve Eğitim Biliminde oldukça önemli bir yer tutmuştur. Yüzyılın başından beri sürdürülmekte olan öğrenme çalışmalarında uzun yıllar bugünkü Bilişsel Psikolojinin öncüsü sayılan ve öğrenmeyi algı ilkeleri ile açıklamaya çalışan Gestaltçılar dışında davranışçı akımın etkisinde kalmıştır. Davranışçılık akımının egemenliği 1960'ların sonuna kadar sürmüştür ve eğitim alanında önemli etkiler yaratmıştır. Davranışçılar uyaranların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Gözlenmeyene ilgi duymamışlar ve uyaran-tepki bağımlı süreçleri incelemişlerdir. Dolayısıyla davranışçılık akımı algılama, benlik, dikkat, problem çözme vb. karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmış ve 1970'lerden itibaren etkisini yitirmeye başlamıştır.¹

Tüm yaşayan canlılarda öğrenme kapasitesi vardır. Ancak alt düzeyli organizmalarda bu düzey daha azdır. Alt düzeyli organizmaların tepkileri daha çok önceden belirlenmiş ve kalıplanmıştır. Aynı zamanda davranışlar arasında çeşitlilik azdır. Belli uyarıcılara belli tepki gösterirler ve bu tepkiler genler yolu ile kuşaktan kuşağa geçer. Sam balığının yumurtalarını bırakmak üzere yumurtalarının döllendiği sulara dönmeleri buna örnektir.

Daha üst düzeyli organizmalarda daha az sabit tepkiler vardır ve hatta bilim adamları insanlarda sabit tepkilerin veya içgüdülerin varlığı konusunda tereddütlüdürler. İnsanlarda da doğuştan bazı davranışlar vardır; göz kırpması, emme, öksürme, yutkunma ve hıçkırık gibi. Ancak bunlar diğer türlerden görülen karmaşık iç güdüsel tepki biçimleri ile kıyaslanmaz. Bunlar daha çok refleksif hareketlerdir. İnsanlarda içgüdüsel olarak nitelenen davranış annelik içgüdüdür. Ancak bu da anneden anneye farklılık göstermektedir. O nedenle tartışmalı bir konudur. İnsan türü

¹ Kamile Ün Açıköz, "Etkili Öğrenme ve Öğretme", 1. Baskı, Kanyılmaz Matbaası, İzmir 1996, s. 7

sürecidir.” Mayer ve Woolfolk ise öğrenmeyi “bir kişinin bilgisinden ya da davranışından yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişiklik” olarak tanımlamaktadır. Gange öğrenmeyi “insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme” olarak ele almaktadır.⁵

İbrahim Ethem Başaran’a göre öğrenme; “Organizmanın davranışlarının değişmesidir.”⁶ Ancak öğrenmenin bu tanımını açıklayabilmek için öğrenmenin niteliği üzerinde durulması gerekir.

1. Davranış değişikliği ölçülebilmelidir.

Organizmada meydana gelen davranış değişikliği görülebilmeli, uygun yol ve tekniklerle ölçülebilmelidir. Organizma karşılaştığı duruma öğrendiği gerekli tepkiyi vermiyorsa eski tepkisini yapıyorsa onun öğrendiğini söylemek imkansızdır. Bir bebeğin mamasını kaşıkla yemesini öğrendiğini, önüne mamayı koyduğumuzda kaşığı kullanmaya başladığı zaman anlarız.

2. Davranış değişiklikleri yeteri kadar devamlılık göstermelidir.

Organizmada bir amaca ulaşmak için öğrendiği yeni tepkilerini hiç değilse amacına ulaşıncaya kadar unutmamalıdır. İyi bir öğrenme, öğrenilen yeni tepkinin daha uygun bir tepki ile değiştirilmesine kadar devamlılık gösterebilmelidir. Bir kimse arkadaşına telefon etmek için telefon rehberinden onun telefon numarasını bulup, öğrenir ve telefonla konuştuktan sonra arkadaşının telefon numarasını unutabilir. Fakat bir kimse bir daha arkadaşına telefon etmeden numarayı unutursa öğrenmenin olmadığı söylenebilir.

3. Öğrenme ile öğrenilenlerin uygulaması birbirinden farklıdır.

Organizma karşılaştığı bir duruma elverişli tepkiyi yaparak davranışlarında meydana gelen değişikliği yani yeni tepkiyi öğrenmiş olduğunu gösterir. Fakat organizma öğrendiklerini dilerse uygulamakta, dilerse uygulamamaktadır. İyi eğitilmiş bir insan öğrendiklerini eğer olumlu ise gerektiğinde uygulayan kimsedir.

⁵ Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 8

⁶ İbrahim Ethem Başaran, “Psikoloji”, Yarıçoğlu Matbaası, Ankara 1974, s. 86-88

Bu yüzden eğitim, istenilen davranışların eğitilen kimsede yerleşmesine, alışkanlık haline gelmesine çalışır.

4. Davranış değişikliği istenmeyen yönde de olabilir.

Organizmanın davranışlarında meydana gelen değişiklik her zaman istenilen, beğenilen ve hatta beklenen yönde de olmayabilir. Buna rağmen yine de meydana gelmiştir. Sözelimi yalancılık, dolandırıcılık, yan kesicilik, hırsızlık gibi toplumca beğenilmeyen davranışlarda öğrenme ile olur. Bunun gibi korkular, kaygılar, endişeler gibi istenmeyen duygusal davranışlarda öğrenilir. Psikolojiye göre bu istenilmeyen davranış değişiklikleri de öğrenmenin kapsamına girer. Eğitim ise, eğitilen kimselerin istenmeyen davranışları öğrenmemesini ya da öğrenmiş ise yapmamasını sağlamaya çalışır.

5. Davranış değişikliği bir deneme ya da bir yaşantının sonunda meydana gelir.

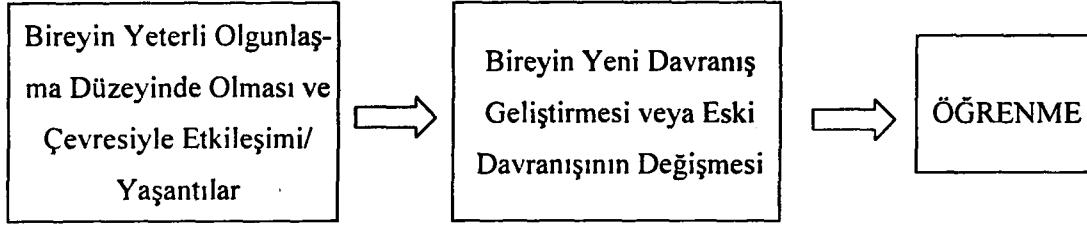
Organizmanın davranışının değişmesi için bir deneme ya da bir yaşantı gerekir. Psikoloji laboratuvarlarında bu türlü deneylerle organizmanın davranışları değiştirilmeye çalışılır. İnsan organizmasında meydana gelen değişimler daha karmaşık denemelerle meydana gelir. Bu yüzden insanın davranışını değiştiren denemelere, başka bir deyişle çevresi ile olan etkileşimine yaşantı diyoruz. İnsan davranışları yaşantıları yoluyla değişir.

6. Organizmanın bazı tepkileri, davranışların değişikliği değildir.

Organizmanın doğuştan getirdiği bazı tepkileri ile geçici olan fiziki şartla uyma çabaları, bilinçsiz yaptığı tepkileri ve organizmada olgunlaşma sonucu meydana gelen gelişmeler öğrenme ile meydana gelmemiştir. Örneğin, doğuştan getirilen refleksler, gıdıklanma, gürültüden korkma öğrenme ile meydana gelen davranış değişiklikleri değildir.

Öğrenme kavramıyla ilgili bu tanımların yanı sıra yeni psikologlar öğrenme için şu tanımları veriyorlar: “Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre çevresiyle etkileşimi (yaşantı) sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir. Şekil 1.1’de öğrenmenin oluşumu gösterilmiştir.

Şekil 1.1. Öğrenmenin Oluşumu



Kaynak: Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, “Genel Öğretim Metodları”, 6. Basım, Özel Eğitim Basım Dağıtım Ltd. Şti., Konya 1996, s. 17

Psikologlar öğrenmenin varlığını genel olarak şu üç ölçüte dayalı olarak incelemektedirler:

- a) Davranışlarda bir değişme olmalıdır.
- b) Davranışlardaki değişme kalıcı olmalıdır.
- c) Davranışlardaki değişme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir yaşantı ürünü) olmalıdır.

Davranış, insanın gözlenebilen ya da ölçülebilen bilinçli etkinliklerinin (faaliyetlerinin) tümüdür. Bu anlamda insanın hareket, tepki, düşünce, duygu gösterisi, bilgi, beceri, tutum ve tercih gibi deyimlerle anlatılmak istenen yönlerinin her biri davranıştır. Yani davranış insanın bedensel, zihinsel ve duygusal etkinliklerdir.

Öğrenme, davranış değişikliğinin kalıcı olmasıyla mümkündür. Bunların bir kısmı bireyde ömür boyu kalırken, bir kısmı silinir gibi olmakla birlikte, birey tarafından hatırlanabilir. Öğrenme sonucunda meydana gelen davranış değişikliği iyi, güzel ve doğru olabileceği gibi yanlış ve kötü de olabilir. Birey iyi, güzel ve doğru olmak üzere olumlu, kötü ve yanlış olmak üzere olumsuz davranışları edinebilir.

Psikologlar çoğunluğu öğrenmenin gerçekleşmesinin bireyin çevresiyle etkileşim kurmasıyla mümkün olduğu görüşünü benimsemektedirler. Etkileşim bireyin duyu organlarıyla çevreden aldığı etkilere tepkide bulunması demektir. Etkileşimin bireyin çevreden etkilenmesi ve çevresini etkilemesi olmak üzere iki

yönü bulunmaktadır. Etkileşim sonucu bireyin kazandığı bilgi, beceri ve tutumlara “yaşantı” denilmektedir. Bireyin dinlediği bir şarkıyı beğenir ve güzel bir şarkı olduğunu düşünürse buna etkileşim, aynı şarkıyı başka şarkılardan ayırabilir ve şarkının bazı özelliklerini hatırlayabilirse buna da yaşantı denir.

Öğrenme kendiliğinden ve yönlendirilmiş olmak üzere iki türlü meydana gelmektedir. Bireyin kendi kendine yaptıklarının sonucu meydana gelen davranış değişiklikleri kendiliğinden öğrenmedir. Kendiliğinden öğrenme günlük hayatta karşılaşılan çeşitli olay ve durumlarla ilgili olarak gerçekleşebilir.

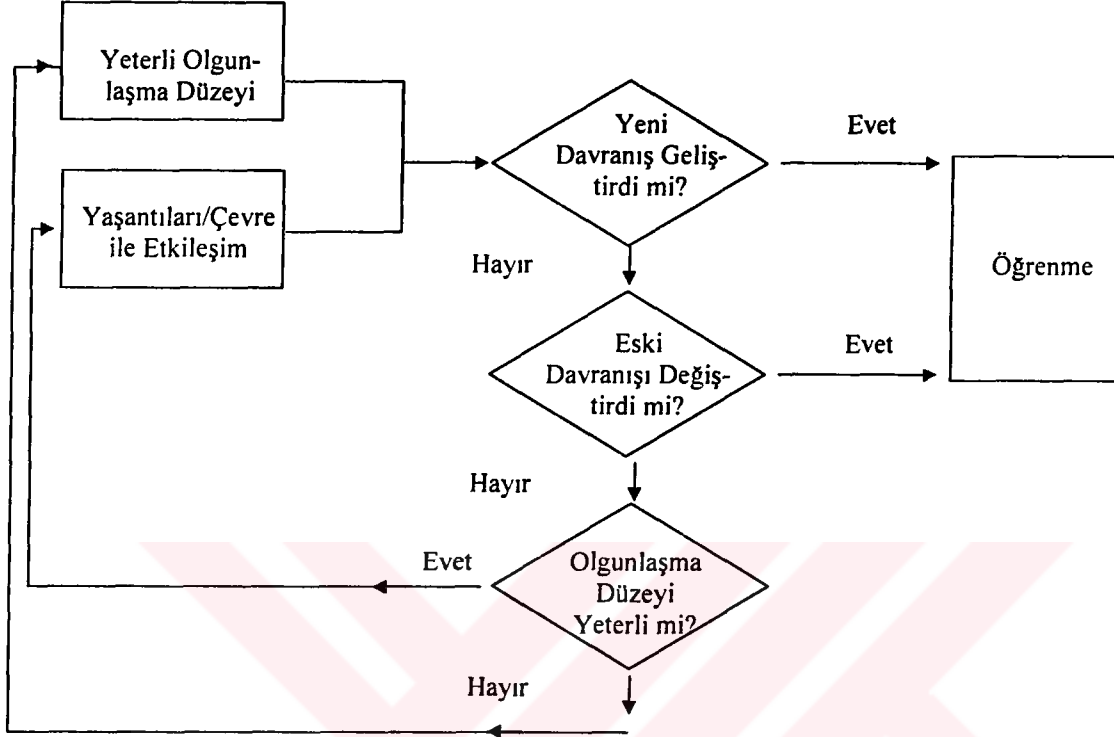
Yönlendirilmiş öğrenmede ise öğrenme sırasında öğrenme için gerekli ortamı hazırlayan bir kişi ya da araç yer almaktadır. Sınıftaki öğrenmeler yönlendirilmiş öğrenmedir.⁷

Öğrenmenin olması için bireyin ya yeni davranış geliştirmesi ya da eski davranışını değiştirmesi gereklidir. Bu ikisi yoksa öğrenme olmamıştır. Bu durumda bireyin ya olgunlaşma düzeyinin yeterli olmadığı ya da yeterli yaşantı kazanmadığı yahut yeterli çevre düzenlemesi yapmadığı anlaşılır ve ona uygun önlem alınır.⁸ Şekil 1.2’de öğrenmenin oluşumunu denetleme mekanizması gösterilmiştir.

⁷ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, “Genel Öğretim Metotları”, 6. Baskı, Özel Eğitim Basım Dağıtım Ltd. Şti., Konya, Ocak 1996, s. 16-18

⁸ Cavit Binbaşıoğlu, “Genel Öğretim Bilgisi, Eğitim Programları, İlke, Yöntem ve Teknikleri”, 3. Basım, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1983, s. 4

Şekil 1.2. Öğrenmenin Oluşumunu Denetleme



Kaynak: Cavit Binbaşıoğlu, "Genel Öğretim Bilgisi, Eğitim Programları İlke, Yöntem ve Teknikleri", 3. Basım, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1983, s. 4

1.2. Öğrenme Kavramıyla İlgili Bazı Terimler

1.2.1. Öğrenmede Olgunlaşma

Öğrenme bireyin olgunlaşma düzeyine göre gerçekleşir. Yani olgunlaşma olmadan öğrenme olmaz. Olgunlaşma, herhangi bir organın fizyolojik yönden bir şeyi yapabilecek düzeye gelmesidir.⁹

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine bağlıdır. Çevresel koşullarda buna yardım eder. A.B.D.'de yapılan bir araştırma bunu açık olarak göstermektedir.¹⁰

Küçük çocuklardan oluşan bir deney kümesine 12 hafta süre ile düğme ilikleme, makasla kağıt kesme ve el merdivenine tırmanma etkinliklerinde yoğun bir

⁹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, a.g.e., s. 17

¹⁰ Cavit Binbaşıoğlu, "Öğrenme Psikolojisi", 4. Baskı, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1978, s. 3-4

yetiştirme işlemleri yapılmıştır. Araştırmada karşılaştırma ya da deney görevini gören çocuk kümesine bu konuda hiçbir öğretim yapılmamıştır. Deney kümesindeki deneklere, öğretimin süresi sonunda test uygulandığı zaman bunların bütün testlerde, denetim kümesindeki çocuklardan üstün oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte bir haftalık araştırma ya da öğretimden sonra, denetim kümesindeki çocuklarında tırmanmada 12 hafta süreyle özel araştırma yapan kümenin başarı düzeyine eriştikleri görülmüştür. Her ne kadar denetim kümesindeki çocukların düğme ilikleme ve makasla kağıt kesmede bir hafta sonunda bu iki etkinlikte elde ettikleri sayı, deney kümesinin sayısına pek erişememiştir.

Öğrenilecek her nesne ya da konu, her şeyden önce, fizyolojik bir temel olan olgunlaşmayı gerektirir. Olgunlaşma olmadan öğrenme olmaz. “Olgunlaşma düzeyi” sözü, öğrenilecek her konu için bir olgunlaşma durumunun söz konusu olduğunu anlatır. Bu fikrin sonucu olarak şöyle denilebilir. Herhangi bir organ bir öğrenme durumunu ya da konusu için olgunlaşmış olduğu halde, başka bir durum ya da konu için olgunlaşmamış olabilir. Örneğin küçük bir çocuğun eli top tutmayı öğrenecek kadar olgunlaşmış olduğu halde, kalem tutmak için olgunlaşmamış olabilir.

1.2.2. Öğrenmede Hazırlık

Öğrenme için “olgunlaşma” gerekli ise de yeterli değildir. Bireyin öğrenme için hazır bulunması da gerekir. “Hazırlık” olgunlaşmadan daha karmaşık bir terimdir. Hazırlık terimi kısmen olgunlaşma terimini kapsar, fakat hazırlığın ruhsal yönü daha ağır basar. Bunun için de bir dereceye kadar bireyin ilgi ve hevesi, konu ile ilgili olarak yaptığı araştırma sonucu, yani bireyin yaşantılarıyla yeti ve yeteneklerinin bir birleşimi vardır. Asıl öğrenme çocuk “öğrenmeye hazır” hale geldikten sonra başlar. Okuma-yazmayı öğrenmek için çocuğun bir kısım organlarının olgunlaşması yanında, çocuğu buna heveslendirmek ve okuma-yazma alıştırmaları yaptırmak gibi hazırlık çalışmaları da gereklidir. Bütün öğrenme durumları için aynı şey söylenebilir.¹¹

¹¹ Cavit Binbaşoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, 5. Basım, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1982, s. 249

1.2.3. Öğrenmede Çevre ve Çevre İle Etkileşim

“Çevre” sözcüğü, bireyi çevreleyen ve onu etkileyen maddi ve manevi dünyayı kapsamaktadır. Kişinin maddi çevresi yeryüzünde gördükleri, işittikleri ve dokunduklarıdır. Manevi çevresi ise maddi çevreden çok uzak olabilir. Kişinin içinde bulunduğu şu anda başka ülkelere ya da oradaki işlerine ait bir konuyu düşünmesi onun manevi çevresinin bir parçasıdır. Kitaplardaki bütün fikirler birer manevi çevre sayılır. Bu bakımdan çok kitap okuyan kimse, bir çok yazarla karşılaşır; onların manevi çevresi olan düşüncelerinden yararlanıyor demektir.

“Kişinin çevre ile etkileşimi” onun her an çevresindekilerden bir şeyler alması ve her anda çevresine bir şeyler vermesi demektir. Bu fikre göre insanın öğrenmesi durağan (statik) değil, devingen (dinamik) bir süreçtir. İnsan durmadan bir şeyler öğrenir. Herhangi bir konuyu öğrenen kimse, ayrı bir nitelik kazanır, var olan yeti ve yeteneklerini geliştirir. Herkesin çevresi değişiktir. Değişik çevrede, değişik yeti ve yetenekte olanlarda, öğrenmenin niteliği de değişik olur.¹²

1.2.4. Öğrenmede Gereksinme, İlgil ve Amaç

“Gereksinme”, “ilgi”, “amaç”, öğrenmeyi sağlayan, birbiriyle ilgili terimlerdir. Bunlar olmadan öğrenme olmaz. Öğretim etkinlikleri bu terimlerin gerektirdiği durumlara bağlandığı zaman değer taşır. Bunlarda büyük ölçüde çevrenin ürünüdür.

“Amaç” öğrenme için gerekli olan “dikkat ve ilgi”nin konu üzerinde toplanmasını sağlar. İlginin uyanabilmesi için de çevrenin buna elverişli olması gerekir. Burada geçen çevre terimi bütün fiziksel ve toplumsal çevreyi kapsar.

Öğrenmede bireyin kişilik özelliklerinden, özellikle “ilgi”ye önem verilmesi, XIX. yüzyılda J. F. Herbart ile başlamıştır. Bunu XX. yüzyılda eğitim felsefesinin eksenini haline getiren John Dewey olmuştur. J. Dewey’ye göre öğrenme, birey ile çevresi arasındaki “etkileşimi” sonucu ortaya çıkan devingen bir süreçtir. Ona göre, böyle bir etkileşim olmadan öğrenme olamaz. “Yaşantı” bu etkileşimin, birey tarafından kazanılan kısmıdır. Etkileşim sırasında birey, her an çevresindekilerden

¹² Cavit Binbaşoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, Yargıcı Matbaası, Ankara 1995, s. 228

bir şeyler alır ve aynı zamanda çevresindekilere de bir şeyler verir. Bireyi, böyle bir öğrenme davranışına yönelten de onun “ilgi”sidir. İşte J. Dewey’ye göre bu “ilgi” bütün öğrenme sürecini yönelten en kuvvetli etkidir. O halde bireyin öğrenmesi, bireyden öğrenme konusuna doğru “ilgi” adı verilen etkin nitelikteki tepki yahut davranışla olabilir.¹³

1.3. Öğrenme Kuramları ve Sınıflandırılması

Öğrenmenin oluşumu hakkında psikologlarca kabul edilen ilkeleri henüz bulunamamıştır. Hemen her psikolog kendi psikoloji anlayışına göre öğrenme konusunda bir takım görüşler ileri sürmüşler ve bu görüşlerini gözlem ve deneylerle bilimsel temellere oturtmaya çalışmışlar, ilkeler saptamışlardır. Bunların bir çoğuna bugün hemen hemen kesinleşen sonuçlar gibi bakılmaktadır. Bu görüşlere genel olarak “öğrenme kuramları” denir. Öğrenme kuramlarında; öğrenmenin niteliği, nasıl oluştuğu, ne zaman oluştuğu ve öğrenmenin oluşmasına yardım eden koşul ve etkenler hakkında yapılan sistemli tahminler vardır. Bunların bir kısmı diğerlerine göre daha çok bir bilimsel görünüm içindedir.

Öğrenme kuramları bugün önce; Klasik Kuramlar ve Yeni Kuramlar olarak iki büyük öbekte toplanır. Yeni Kuramlarda; Uyarın-Tepki ya da Çağırışım kuramları, ve Bilişsel Alan kuramları olarak iki kümeye ayrılır.

1.3.1. Öğrenmede Klasik Kuramlar

Öğrenmede klasik kuramların genel niteliği; zihne ya da tasıma dayanmalarıdır. Bunların akla yakın olanları vardır. Bu yönüyle bunlar yeni bilimsel araştırmaların yapılmasına ve bu yoldan yeni kuramların ortaya atılmasına hizmet etmişlerdir. Klasik kuramlar XX. yüzyıla kadar sürmüştür.¹⁴

1.3.1.1. Zihinsel Disiplin Kuramı

M.Ö. VI-V. yüzyılda yaşamış olan filozofların öğrenme konusu ile ilgili görüşleri vardı. Bu filozoflar daha çok bir öğrenme konusu olan “bilgi”ler üzerinde durmuşlardır. Sokrates (Sokrat) (M.Ö. 470-399) ve Platon (Eflatun) (M.Ö. 427-347)

¹³ Cavit Binbaşıoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 229

¹⁴ Cavit Binbaşıoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 234

gibi eski usçu filozoflar insan zihninin bir çok şeyleri bilebilecek bir güçte olduğuna inanıyorlardı. Daha doğrusu bunlara göre “bilgi”, aslında zihinde vardır. Bu bakımdan bu filozoflara genel olarak “usçu filozoflar” denir. Hatta usumuzun doğuştan geldiğini daha doğarken var olduğunu söylemeleri dolayısıyla, bunlara “doğuştancı” filozoflar diyenler de vardır. Usçu yahut doğuştancı filozoflara göre bilgi kazandırmak insanda aslında var olanı, bir takım sorunlar ve düşünme yöntemleriyle kişide bilinçli hale getirmektir. Bu soruların özellikleri ve bilgileri ortaya çıkarma yöntemleri, Platon’un yapıtlarında açıkça görülmektedir. Öğretimde soru-yanıt yöntemi kullanmak, bu düşünüşün bir gereği idi.

Platon’un öğrencisi olan Aristoteles (Aristo) (M.Ö. 384-322)’ya göre usumuzda bilgi yoktur; “bilgi”, duyu organlarımız aracılığıyla aldıklarımız ile bizzat yaptığımız deneyler sonucunda usumuzun yarattığı bir “ürün”dür. Bu fikre, gerçek “usçuluk” gözü ile bakılmaktadır.¹⁵

1.3.1.2. Duyusal İzlenim Kuramı

Yeni çağda “bilgi”nin kazanılması konusunda bir hayli değişme olmuş, fakat bu da “öğrenme” anlayışı ve “öğretim yöntemi” konusunda fazla bir değişiklik yapmamıştır. Yeni çağdaki yeni görüşün temsilcisi İngiliz filozofu Francis V. Bacon (1561-1626) ve John Locke (1632-1704)’tur. Bu filozoflar bilgi edinmede deney ve tümevarım yöntemlerini kuvvetle savunmuşlardır. Böylece doğuştancılığa, hatta usçuluğa dayanan kuramı yıkmaya çalışmışlardır.

John Locke, insan zihnini “düz bir levha”ya benzetiyordu. O 1688’de “İnsan Anlamasına Dair Denemeler” adlı kitabında şöyle diyordu.

“Beyin her türlü özellikten soyulmuş, fikirsiz beyaz bir kağıt olduğunu varsayalım. Nasıl oluyor da donatılıyor? İnsanın etkin, sınırsız olan imgelerinin (hayallerinin) hemen sonsuz türleriyle süslediği bu geniş kaynak nereden geliyor? Düşünce ve bilgi, gereçlerini nereden alıyor? Buna bir sözcükle yanıt veriyor -Yaşantıdan- Bütün bilgilerimiz buna dayanır.”

¹⁵ Cavit Binbaşoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 235

J Lock'a göre bu düz levha, fotoğraf filminde olduğu gibi dış dünyada gelen izlenimlerle nasıl biçim alırsa, insan zihni de duyu organları aracılığıyla dış dünyadan bir çok izlenimler alır; böylece, kazanılan yaşantılarla bilgiler oluşur; insanda bunun dışında başka bilgi ve fikirler yoktur.

J. Lock'a göre, insan beyni etkilere tamamen açıktır; çevreden gelen anlamlı veriyi almaya ve kaydetmeye hazırdır. İnsan beyni fotoğraf makinası gibidir. Yalnız bu fotoğraf makinası, resimleri birleştirebilen, ayırabilen, dış ortamdaki çektiği bir resimden diğerine geçebilen bir fotoğraf makinasıdır. Bu görüş, bilgileri, deney ve araştırma yapmaya yöneltti. Böylece, bilim ve teknikte bir çok icat ve buluşlar oldu; fakat bunlar okuldaki "öğrenme" anlayışına pek az etki etti.

"Boş Beyin" kavramında insan, devingen bir varlık olarak görülüyor. Buna göre kişi, içinde bulunduğu ortama göre biçim alır. Bu anlayış eğitime, aşırı bir "çevrecilik" görüşü getirmiştir. Çünkü öğretim ve öğrenme anlayışına getirilecek en büyük yenilik, öğrenen kimse, yani öğrenciyi etkin duruma getirmektir. Bu nedenle, aslında bilgi kazanmanın yöntemlerini belirten insan zihninin "düz bir levha"ya benzetilmesi görüşü, yukarıdaki görüşün tersine, öğrencileri "edilgin" öğretmeni "etkin" kılan bir görüş getirmiş oldu.

XIX. yüzyılda İngiliz bilgini Darwin ve Fransız bilgini Lamarck yeni düşünler ortaya attılar.

Darwinizm, eğitimde kalıtımın ve içgüdünün önemini ortaya koydu. Darwin, "evrim kuramı" ile "kuvvetli" olanların yaşadığını, "zayıf" olanların da ezildiğini ve sonunda ortadan kaybolduğunu söyledi. Ona göre kimi türler aslında kuvvetli olarak doğarlar. Bu görüş, davranışların açıklanmasında, kalıtıma ve içgüdüye önem verenlere kuvvet verdi.

Lamarck'a göre, alışkanlıklar, yeni gereksinimlerden doğar. Bu da "çevrecilik" görüşüne ağırlık kazandırdı. Ona göre, "yaşayışlardaki değişiklikler, etkinliklerde de değişikliklere yol açar ve hareketler çeşitlenir. Kullanılmayan organ körleşmeye başlar." Böylece Lamarck, bu uyum sırasında, organlarda bazı değişiklikler de olduğunu ileri sürdü. Yine ona göre, zürafanın boynunun uzunluğu, yükseklerdeki besini almak gereksiniminin bir sonucudur. Bu zamana kadar

davranışlarımızın “öğrenme” yahut “çevre ürünü” olduğu hakkında kuvvetli bir düşün yoktur. İnsan davranışlarının önemli bir kısmı hep katılıma bağlanıyordu. Bu görüşü şiddetle savunanlar, hatta günlük yaşamda “eğitimin gücü”nü yadsıyanlar arasında Schopenhauer gibi filozoflarda vardı.

Kalıtım ve içgüdü görüşü ile çevre ve eğitim görüşü çatışmaları XX. yüzyılın ilk çeyreğine kadar sürmüştür. XX. yüzyıla yaklaşırken Darwin ve Lamarck, iki ayrı öğrenme kuramını simgeliyordu. Birincisi kalıtıma ve içgüdüye, ikincisi de çevreye önem veriyordu. Her ikisi de görüşlerini dolaştıkları ülkelerdeki bitki ve hayvanlardan örnekler vererek açıklamaya çalıştılar. Özellikle Lamarck’ın kuramı eğitime çok etki yaptı. Bu görüş eğitimcileri, eğitimin özellikle öğrenmenin bir “çevre uyumu” olduğu görüşüne götürdü. Bu görüşe göre, eğitim kişinin çevresine etkin bir uyumu demektir. Bu uyum sırasında kişide davranışını değiştirir.

Hiç okuma yazma bilmeyen bir kişi büyük bir kente geldiğinde gidip geleceği yerleri bilmeyecektir. Amacına ulaşabilmek için önüne gelene soracak sonunda bu amaca çok geç ve güç ulaşacaktır. İşte bu bir uyumsuzluktur. Buna karşılık eğitim görmüş yani çevresine uyum yeteneği gelişmiş bir kimse, pek az yanlıgılarla amacına ulaşacaktır.

XX. yüzyılın başlarında Amerika’da aslen İngiliz olan W. McDougall gibi bazı psikologlar, insan davranışının hemen hepsini içgüdüye bağlamışlardır. Bunun bir sonucu olarak sayısı binleri bulan içgüdü dizinleri düzenlemişlerdir. Daha sonra bir çok psikologca “içgüdü” terimi ancak “doğuştan gelen ve öğrenme yoluyla temelli olarak değiştirilmeyen davranış biçimleri” için kullanılmadı. Arının bal yapması, örümceğin ağını örmesi, kuşun yuva yapması, yeni doğan çocuğun annesinin memesini emmesi gibi.

Böylece davranışlarımız üzerinde “içgüdü”nün etkisi azalınca, insan davranışlarının “eğitim” ya da “öğrenme” yoluyla kazanıldığı hakkındaki görüşler kuvvetlendi.¹⁶

¹⁶ Cavit Binbaşıoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 335-337

1.3.2. Öğrenmede Yeni Kuramlar

1.3.2.1. Bağ Kuramları

1.3.2.1.1. Thorndike'in "Uyaran-Tepki" (Stumulus-Response) Bağıntısı Kuramı

XX. yüzyılın başlarında Amerikalı psikolog E. L. Thorndike öğrenmeyi, "uyaran-tepki" ilişkilerine bağlayarak yeni bir öğrenme kuramı ortaya atmıştır. Bu kuramın temelinde Rus Fizyolojisi bilgini İ. P. Pavlov'un çalışmaları vardır. Uyaran-Tepki Bağlantısı kuramı ilk kez 1898'de E. L. Thorndike'in "Hayvan Zekası" eseriyle ortaya çıkmıştır.

Thorndike; kediler, köpekler, eşekler ve balıklar üzerinde öğrenme deneyleri yapmıştır. Bunlardan biri şudur:

İçine kedi konulmuş bir kutuya kapının açılmasını sağlayan bir düzenek yerleştirildi. Bu düzenek çalıştırıldığında, kapı açılıyor ve kapının dışına yerleştirilmiş yiyeceğe kedinin ulaşmasına olanak sağlanıyordu. Thorndike'nin çözümlenmelerinde bu kutunun içi "uyaran durumu"nu oluşturur. Bu uyaran durumuna karşı, kedi kutudan kaçmak için her davranışı ya da tepkiyi yapar. İlk sınamaların başlıca özelliği geçersiz ve başarısız oluşudur. Kutunun kapağı açılmadan önce kedi sağı solu ısırır, kırar, bağırır. Kapının açılması rastgele olur.

Başarı derecesi başlangıçta kedinin doğru tepkiyi göstermesi için gerekli olan zaman ile ters orantılıdır. Yani, küçük bir başarı için uzun bir zamana gereksinme vardır. Başlangıçta bu zaman, davranışın rastgele ve gereksiz olması dolayısıyla uzundur. Buna karşın daha sonraki sınamalarda bu süre yavaş yavaş ve düzensiz bir biçimde kısalır. Yavaş yavaş oluşan bu öğrenme, "öğrenme eğrisi" olarak adlandırılır. Bu eğrinin dikey ekseninde "iki tepki arasında geçen zaman", yatay ekseninde de, "birbiri ardı sıra gelen sınamalar" vardır. Thorndike, yaptığı bu deneyle sonunda, kedinin kutudan kaçma yöntemini birdenbire öğrenmediği -doğru tepkilerin kabulü ve yanlış tepkilerin de atılmasıyla (söndürülmesiyle)- yavaş yavaş öğrendiği görüşünü öne sürdü.

Uyaran-Tepki Bağıntısı kuramına göre; "davranış, bir takım özel tepki üniteleri" olarak tanımlanmaktadır. Buna göre "öğrenme" denen şey de "uyaran-

tepki bağlarının oluşması ya da kuvvetlenmesi” olgusudur. Bu kurama göre de, öğrenme üzerine çevresel etkenler büyük rol oynamakta ve kişinin kendinden gelen hareket özgürlüğünü kısıtlamaktadır.¹⁷

1.3.2.1.2. Pavlov’un Klasik Koşullanma Kuramı

Pavlov bir köpeğin tükürük bezlerini ameliyat ederek bir tüpe bağlamış ve bir başka tüp aracılığı ile köpeğin ağzına yiyecek (et) konulmasını sağlamıştır. Daha sonra Pavlov köpeğin ağzına yiyecek koymadan önce bir zil çalmış ve bunun ardından köpeğin ağzına yiyecek koymuştur. Önceleri zil sesini duyan köpek salya salgılamamıştır. Ancak Pavlov köpeğe önce zil çalıp ardından yiyecek verme işlemini birkaç kez tekrarladıktan sonra ilginç bir olay olmuştur. Ağzına yiyecek konulmadığı halde zil sesini duyan köpek salya salgılamaya başlamıştır. Başka deyişle, köpek geçirdiği yaşantı sonucu bir şey öğrenmiştir. Zil sesi ile yiyecek arasında bir bağ kurmuştur. Zil sesi bir bakıma yiyeceğin yerine geçmiş ve yiyeceğin uyardığı tepkiyi uyandırmıştır. Pavlov’un gözlediği bu olaya daha sonra “klasik koşullanma veya tepkisel koşullanma” adı verilir.¹⁸

Pavlov’un deneyinde yiyecek (et) “şartsız uyarıcı”, salya çıkarmak ise ona göre “şartsız tepki”dir. “Işık” gibi başka bir uyarıcı “yiyecek verilmesi” ile birleştirilecek ve bu iş belirli bir zaman içinde yenilenecek olursa, “ışık”da salya çıkarma tepkisi uyandırabilir. Burada “ışık” şartlı uyarıcı, gösterilen tepki de “şartlı tepki”dir.

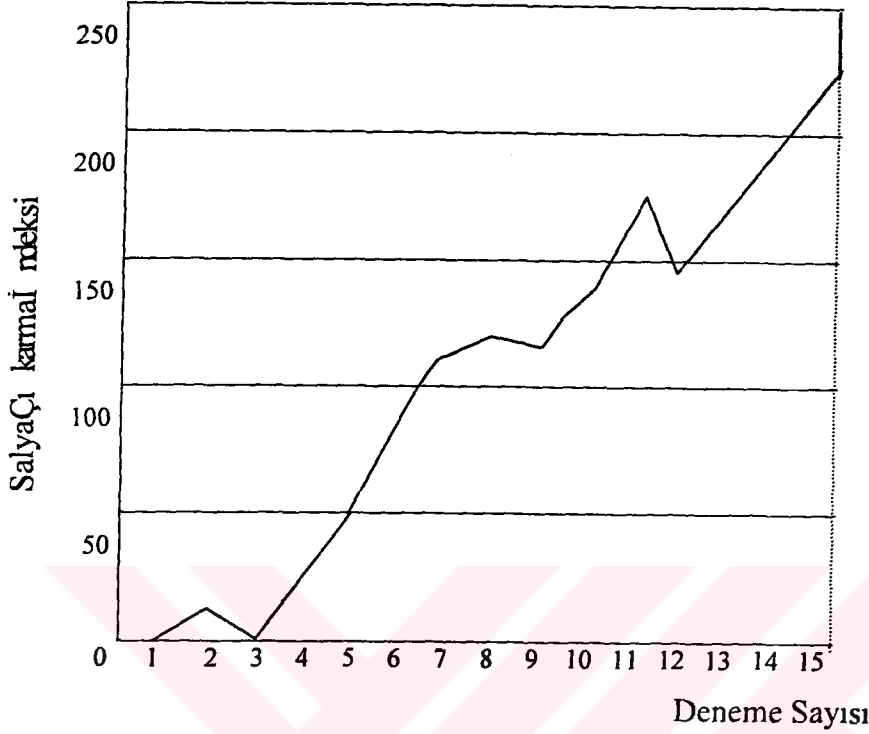
Pavlov’un öğrenme kuramı “şartlı tepki”lere dayanır. Şartlı uyarıcı belli bir zaman aralığı içinde şartsız uyarıcının ardından yenilenir. Pavlov’un sık sık şartlandırılan köpeklerden elde ettiği veriler, (S) biçiminde bir grafik oluşturma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Başlangıçta hiçbir tepki olmamasına karşın, sonra bir artış vardır. Daha sonra da bu hızlı artış yavaş yavaş azalmaya başlar.

Şartlı salya çıkarma tepkisi Şekil 1.3’de gösterilmiştir.

¹⁷ Cavit Binbaşoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 238

¹⁸ Faruk Kısacık, “Davranış Bilimlerine Giriş”, Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Yayını, No: 75, Eskişehir 1989, s. 221

Şekil 1.3. Şartlı Salya Çıkarma Tepkesi



Kaynak: Cavit Binbaşıoğlu, "Eğitim Psikolojisi, Gözden Geçirilmiş 9. Bakım, Yargıcı Matbaası, Ankara 1995, s. 242.

şartlı ya da şartsız uyaranın birlikte verilmesine ara verilirse ya da şartlı uyarın yalnız başına uygulanırsa, tepke yavaş yavaş kaybolmaya başlar. Bu sürece "deneysel krelme" denir. Fakat yenileme (tekrar) yapmaksızın belli bir zaman geçtikten sonra şartlı salya çıkarma tepkesi geri geliyor. Bu olaya "körelmiş tepkenin kendiliğinden canlanması" denir.

şartlandırma sürecinde herhangi bir uyarın, organizmada tepke uyandırabilir. Organizma tepke gösterilen uyarana benzer başka bir uyarana da aynı tepkeyi gösterir. Buna "uyarın genellemesi" denir.¹⁹

¹⁹ Cavit Binbaşıoğlu, "Eğitim Psikolojisi", Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 241-243

1.3.2.1.3. Davranış Psikologlarının “Şartlandırma” ya da “Şartlanma”

Kuramı

Davranış psikologları “şartlı tepki” yöntemiyle ilgili öğrenmeyi benimsemiş ve onu bir “öğrenme kuramı” haline getirmişlerdir. Aslında şartlandırma görüşü yeni değildir. Bu fikirlerin çağrışımı biçiminde Aristoteles’te bile vardı, fakat Pavlov’un çalışmalarıyla bu bilimsel bir nitelik kazanmıştır. Amerikalı J. B. Watson (1978 – 1958)’da bu görüşten çok yararlanmıştır.

Şartlandırma kuramına göre; birey normal olarak herhangi bir uyarana tepkide bulunur. Örneğin, çocuk şiddetli gürültüden korkar, çok şiddetli ışıpta gözlerini kamaştırır, acıkınca yemek kokusu hisseder. Burada “gürültü” doğal bir uyarandır, bireyin gösterdiği tepkilerde doğal tepkilerdir. Bunun için, doğal uyaranın yerine yapay uyarıyı geçirmek gerekir. Birey yapay uyarana da belirli olan aynı tepkiyi yaparsa o zaman “şartlanma” yöntemiyle bir öğrenme gerçekleşmiş demektir. Psikolojide doğal nitelikte olan uyarana “şartsız uyarı”, yapay nitelikte olan uyarana da “şartlı uyarı” denir.²⁰

1.3.2.1.4. Guthrie’nin “Bitişiklik” Kuramı

Çağrışım kuramları içinde en yaygın olanlarından biri Guthrie’nin (1886-1959) “bitişik kuramı”dır. Bu kurama (1935) göre uyarının tepki ile birleşmesi bir “devinimle (hareketle) birlikte” olur. “Uyarı”, öğrenen kimse tarafından yapılan bir “tepki” ile çağrışım yaparsa; uyarı, ondan sonra da o tepkiyi ortaya çıkaracaktır. Bu kurama göre öğrenme, “uygun uyarı” ile “uygun tepki” çağrışım yaptığı zaman oluşur, diğer tepkilerin karşılaşmasıyla değil.

Guthrie, “pekiştirme” sorununa pek az ilgi göstermiştir. Ona göre biz, uyarılar sunulunca, tepki yaptığımız için öğreniriz. O bu konuda şöyle diyor: “Ne yaparsak, onu öğreniriz ve biz yaparak öğreniriz. Bir kimsenin ne öğrendiğini öğrenmek isterseniz, ne yaptığına bakın.”

Edwin R. Guthrie’nin önerdiği öğrenme kuramı, çeşitli yönlerden, Thorndike ve Pavlov’unkilerin devamı gibidir. Onun kuramı, “nesnel bir uyarı-tepki çağrışımı

²⁰ Cavit Binbaşoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 244-245

kuramı"dır. Guthrie'nin kullandığı terimler Pavlov ve Thorndike'ninkilere benzemekle birlikte, yorumlanmasında farklılıklar vardır. Guthrie'nin kuramı, böylece yalın bir şartlandırma kuramı değildir. Yalın şartlandırma kuramında, öğrenen kimse "edilgin" bir durumda bulunmasına karşılık, Guthrie'nin kuramında "kişinin etkinliği" gereklidir. Bunun için o bir "devinim"den söz ediyor. Bu da öğrenmede öğrenen kişiye sorumluluklar yükler.

Guthrie'nin kuramı, "etkin öğretimin psikolojik temellerini" açıklamaktadır. Öğrenci bir şeyi bilinçle yaparak ve yaşayarak öğrendiği oranda iyi bir öğrenme oluşmaktadır.

Guthrie'ye göre, "uyarıcı" ile "tepkilerin" birbirlerine bağlanması, öğrenmenin temelidir. Bunda en büyük rolü "algı" oynamaktadır. Uyarıcı-tepki'de yer alan nesnelerin birbirlerine bağlanmasına "bitişiklik ilkesi" denmektedir. Bu nedenle kuramın adına da "Bitişiklik Kuramı" deniliyor.²¹

1.3.2.1.5. Skinner'in "Araçlı Şartlanma" (Operant Learning) Kuramı

Skinner Harvard Üniversitesi psikoloji profesörlerindedir. İlk deneylerini bir kutu içine koyduğu fareler üzerinde yapmıştır. Zamanla bu kutuya bazı aletler ilave etmiş ve böylece herkesin kolaylıkla araştırma yapabileceği bir alet durumuna getirmiştir. Kullanıcısının ve yapıcısının adından dolayı kutu "Skinner Kutusu" olarak bilinir.

Deneyde farenin pisliğinin geçmesi için kutunun alt kısmı tel çubuklardan yapılmış, kutunun ön kısmında bir yiyecek kabı ve kabın üstünde bir delik vardır. Bu delik bir hortumun ucudur ve hortum kutunun dışındaki bir yiyecek kabına bağlanmıştır. Deliğin üstünde üzerine basılabilecek bir manivela ve kutunun ön kısmında yukarıda bir ufak ampul vardı ve deneycinin denetimi altındadır.

Fare kutuya bırakıldığı zaman tipik olarak sağa, sola bakar, gezer, bu arada manivelaya basar. Kutuda belli bir süre, (örneğin yarım saat veya bir saat bırakılarak) içinde farenin manivelaya kendiliğinden basma sayısına temel sayı denir. Bu süreden sonra deneyci farenin manivelaya her basışında yiyecek tanesi düşecek şekilde

²¹ Cavit Binbaşıoğlu, "Eğitim Psikolojisi", Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 245-246

düzeni ayarlar. Manivelaya basınca yiyecek tanesi hortumdan otomatik olarak yiyecek kabına düşer, fare bunu yedikten sonra manivelaya yine basar. Bir süre yiyecek verilmeye devam edilir. Farenin manivelaya basma sayısında bir artma gözlenir.

Farenin manivelaya basma sayısındaki artış manivelaya basma davranışının yiyeceklerle pekiştirilmesiyle açıklanır. Belirli bir süre sonra yiyecek kesilir ve farenin manivelaya basma sayısı azalarak ilk baştaki temel sayıya yaklaşır. Farenin manivelaya basma sayısındaki azalma pekiştirmenin kesilmesiyle açıklanır ve davranış azalmasına sönme denir.

Deneyci fareye ayırt etme davranışını öğretmek için şöyle bir düzen kurar. Kutu içindeki ışık yanarken fare manivelaya basarsa yiyecek düşer, ışık sönükken manivelaya basarsa yiyecek düşmez. Bir süre sonra farenin ışık yanarken defalarca manivelaya bastığını, fakat ışık sönükken hiç basmadığı ya da az bastığı gözlenir.²²

Skinner yapmış olduğu deneyler sonucu yalnız tepkilerin değil, edimlerinde şartlanabileceğini ileri sürmüştür. Tepkiler belirli çevresel uyarıcılara karşı yapılır, fakat edimler gözlenebilen çevresel uyarıcılardan bağımsız, adeta kendiliğinden yapılan hareketlerdir. Buna “edimlerin şartlanması”, “araçlı şartlanma” yani araç kullanarak yapılan şartlanma yahut “operant şartlandırma” gibi adlarda verilir.

Klasik şartlandırmada birey “edilgin” olduğu halde edimlerin şartlandırılmasında “etkin”dir. Edimlerin şartlandırılmasında bir edimin yenilenmesi olasılığı artırılabilir ya da azaltılabilir. Bir davranışın yiyecek ile ödüllendirilmesi “olumlu pekiştirme”, şok ile cezalandırılması da “olumsuz pekiştirme”dir. Buna göre, sonuç doygunluk verici (tatmin edici) ise edimin yenilenmesi olasılığı artar, değilse azalır.

Skinner’e göre davranışlar, hem olumlu, hem de olumsuz pekiştiriciler ile belli bir biçime sokulabilir. O buna biçimlendirme demiştir. Bir kedinin veya köpeğin bir beceri kazanabilmesi için hayvan o yere yaklaştıkça ve istenilen harekete benzer hareketleri yaptıkça ödüllenecek olursa, sonunda hayvan bu hareketi yapabilir

²² Doğan Cüceloğlu, “İnsan ve Davranış”, Büyük Fikir Kitapları Dizisi, No: 96, Remzi Kitabevi, İstanbul 1992, s. 145

hale gelir. Skinner böylece insanların herhangi bir alanda istenildiği gibi yetiştirilebileceği görüşünü ileri sürmüştür. Bu tür şartlanmada ödül “olumlu pekiştirici”, ceza da “olumsuz pekiştirici”dir.

Yapılan araştırmalara göre, bir edim ne kadar çabuk ödüllendirilirse, o edim o kadar sağlam olarak benimsenmektedir. İstenilen bir başarıyı gösterdikten sonra ödülü elde edinceye kadar geçen zamana “ödülün gecikmesi” denilmektedir. Aradan ne kadar çok zaman geçerse, şartlanmanın etkisi de o kadar azalmaktadır.

Pekiştirmenin miktarı da önemlidir. Ödül ne kadar çoksa başarı da o kadar yüksek olmaktadır. Belli bir noktadan sonra da bunun belirli bir etkisi olmamaktadır. Bu da ödülün konuya ve bireyin durumuna göre ayarlanması gerektiğini belirtir. Sürekli ve aralıklı yapılan pekiştirmeler üzerinde de araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan alınan sonuca göre, her başarılı davranıştan sonra ödül vermeye gerek yoktur. Kimi zaman “kısmi pekiştirme” yapılır. Burada ödül her zaman verilmez; arada sırada verilir.

Ödülleme 4 biçimde yapılabilir.

- 1) Belli oranlı ödüllemeler
- 2) Belli aralıklı ödüllemeler
- 3) Değişik oranlı ödüllemeler
- 4) Değişik aralıklı ödüllemeler

Yapılan araştırmalar değişik oranlı ve değişik aralıklı ödüllemelerin, öğrenme bakımından diğerlerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

1) Belli Oranlı Ödülleme: Burada belli zaman aralığı yerine, örneğin her 3, 5, 8 gibi “belli başlı davranış”tan sonra ödül verilir. Şekil 1.4’de her “pekiştirme” (ödül) için 100 adet tepki gereklidir. (Belirli oran 100’dür) Düşey çizgiler pekiştirmenin verildiği noktaları göstermektedir.

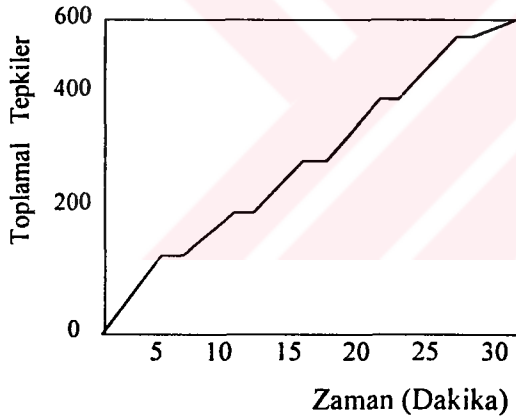
2) Belli Aralıklı Ödülleme: Bu tür ödüllemelerde, ödüllenen başarılı davranışlar arasında “belli zaman süreleri”nin geçmesi gerekir. Şekil 1.5’te her iki pekiştirme arasında 5 dakika geçmektedir. Pekiştirme sonunda bir duraklama olduğu

görülür. Her aralığın sonuna yaklaştıkça (yeni bir pekiştirmeden hemen önce) tepki oranı da artmaktadır.

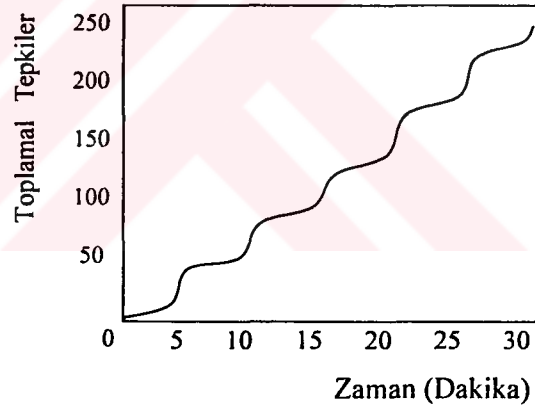
3) Değişik Oranlı Ödülleme: Bazen 3, bazen 5, bazen de 7 başarıda ödül verilir. Şekil 1.6'da ödülün ortalama her 69 tepkide bir verildiği görülmektedir. 10 dakikada 600 tepkide bulunulmuştur. Görüldüğü üzere ödül sonrasında bir duraklama söz konusu değildir. Çünkü denek ödülün ne zaman verildiğini kestiremez. En çok başarıya götüren ödülleme türü budur. Birey ödüllemenin ne zamanını, ne de oranını biliyor.

4) Değişik Aralıklı Ödülleme: Başarılı davranışların ödüllemesi için belirli zamanlar yerine, "değişik zamanlar" seçilir. Şekil 1.7'de ortalama olarak 3 dakikada bir ödül verildiği görülür. Bu tür ödüllemelerde de değişik oranlı ödülleme kadar olmasa bile başarılı sonuçlar alınıyor.

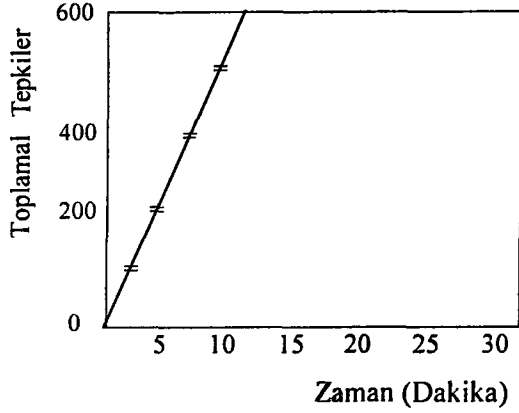
Şekil 1.4. Belirli Oranlı Ödüller



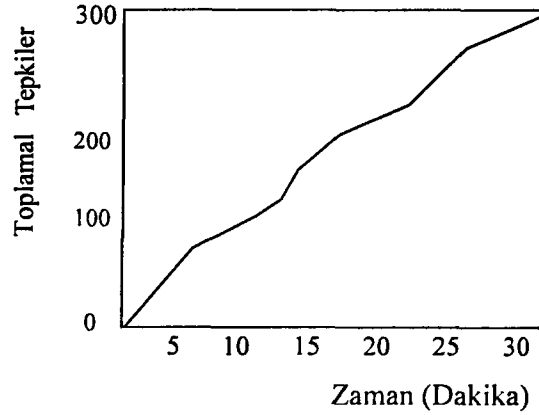
Şekil 1.5. Belirli Aralıklı Ödüller



Şekil 1.6. Değişik Oranlı Ödüller



Şekil 1.7. Değişik Aralıklı Ödüller



Kaynak: Cavit Binbaşoğlu, “Öğrenme Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, Yargıcı Matbaası, Ankara 1995, s. 248

Psikoloji yazarlarının konusuna göre Skinner, kuramdan çok bir sistem kurmuştur. Onun sistemi “betimsel davranışçılık”a (“uyaran”, “tepkili” ve “pekiştirme” kavramlarına) dayanır. Onun pekiştirme kavramı “olumlu pekiştirici”lerdir. Bu da istenen tepkinin oluşması olasılığını artıran her şeydir. Yiyecek, övme, baş sallama, gülümseme birer olumlu pekiştirici örnekleridir.

Skinner öğrenmeyi iki türe ayırır.

- 1) Tepkisel öğrenme,
- 2) Araçlı şartlanma ile öğrenme

Tepkisel öğrenme, daha önce incelediğimiz “klasik şartlanma” öğrenmesidir. Skinner’e göre araçlı öğrenme daha önemlidir. Çünkü bu daha çok “karmaşık öğrenmeyi” kapsar. Araçlı öğrenmede, durumlar öyle düzenlenmelidir ki, istenen tepki pekiştiriciyle uygun bir biçimde ilişkili olmalıdır. Bu Skinner tarafından geliştirilen “programlı öğretme” sisteminin temel görüşüdür. Bu sistem davranış denetimi ve değişmesi için, sürekli yeni yollar sunan “davranış mühendisliği”nin bir türüdür. Bu sistem bir çok öğretmenin ilgisini çekmiştir.

Araçlı şartlandırmada, birey örneğin bir kaldırıca basarak, ödül elde etme olanağına kavuşur. Böyle bir öğrenmenin oluşmasında kişinin kendisi de rol almaktadır. Bu kurama göre, iki etkinin birbirine bağlanması için bunların bir arada

bulunmaları yeterli değildir. Bunun için etki yahut “pekiştirme” ilkesine de gereksinme vardır. Skinner’e göre bireyin iki uyaran arasında bağ kurması, yalnızca raslantı ile açıklanamamaktadır. Bunda bireyin bilincinin eski yaşantılarının en önemlisi de “güdülenme” durumunun büyük rolü vardır. Bunların her konudaki durumu da değişik olabilir. Örneğin aşırı güdülenme uyarılarından birini bırakıp diğerine geçmekte zorluk çıkarır. Bu psikologlara göre, orta derecede bir güdülenme, bireyin “ayırdetme yeteneği”ni artırarak öğrenmeyi daha etkili hale getirebilir.²³

1.3.2.1.6. Hull’un Pekiştirme Kuramı

“Pekiştirme Kuramı” Amerikan psikologların C. L. Hull tarafından geliştirilmiştir. Hull, Thorndike’nin “etki ilkesi” yerine, “pekiştirme ilkesi” terimini kullanmıştır. Bu da daha çok araçlı şartlandırmada görülüyor. “Pekiştirme”, “araçlı şartlandırma”da, somut, soyut ya da toplumsal nitelikte olan ve tepkiyi kuvvetlendiren gerçek uyarandır; yahut tepkiyi güçlendirme işidir.

Hull’de Pavlov’un “şartlandırma” ve Thorndike’nin “uyaran-tepki bağlantısı” kuramından yararlanır. Bu kuramın iki önemli kavramı vardır: “Alışkanlık Kuvveti” ve “Dürtü Azalması”.

Bu kurama göre, “alışkanlık” uyarın ve tepki arasında gelişen “kalıcı” bir bağıdır. Uyarının tepkiye, her çağrışım yapmasında “alışkanlık” kuvvetlenir. Çağrışım, belli bir “dürtü azalması” ile birlikte bulunur. Örneğin, çocuk yuvarlak bir kutunun içinde bulunan “şekeri” bulmayı öğreniyor. Çünkü burada “uyaran” (yuvarlak kutu) ve “tepki” (kutunun kapağının açılması) bağıntısı vardır. Şeker yendiği zaman “açlık” dürtüsündeki azalma ile birlikte çağrışım olur ve bu da alışkanlık kuvvetini artırarak öğrenmeye yol açar. Hull’e göre, öğrenme burada görüldüğü gibi “çağrışım”a ve “dürtü azalması”na dayanır. Ona göre bu pekiştirmenin temelidir.

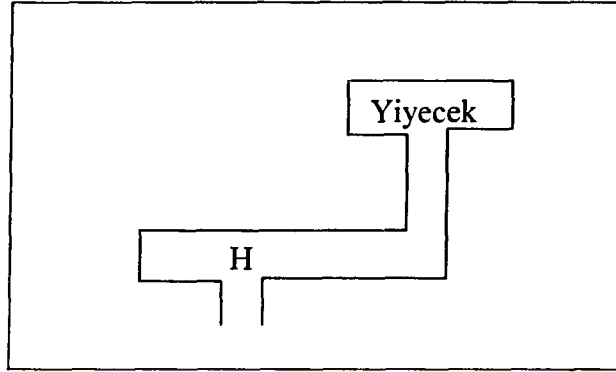
Hull, fareler üzerinde öğrenme deneyleri yapmıştır. Bunun nedeni öğrenme davranışını yahut öğrenme sürecini yalın organizmalar üzerinde görebilmek içindir. İnsanlarda sinir sistemi çok karmaşık olduğu için, öğrenme sürecini nesnel olarak saptamak kolay değildir.

²³ Cavit Binbaşoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 246-250

Hull'e göre öğrenme olurken, organizmada neler olup bittiğini öğrenmek önemlidir. Bunlara o, "ara değişkenler" adını veriyor.

Hull'e göre farenin öğrendiği şey dolambaç (labirent) yollarının gerektirdiği uyarıcılara karşı az çok "otomatik" bir halde "dönme tepkisi"dir.

Şekil 1.8. Hull'un Yalın Dolambaç Deneyi



Kaynak: Cavit Binbaşıoğlu, "Öğrenme Psikolojisi", Gözden Geçirilmiş 9. Basım, Yargıcı Matbaası, Ankara 1995, s. 251

Hull'e göre farenin H noktasından yiyeceği bulabilmek amacıyla sağa dönme tepkisini yapabilmesi için bazı koşulların gerçekleşmesi gerekir. Bu koşullar altı madde halinde özetlenmiştir.

1. "Açlık duygusu" ya da "acıtan bir uyarıcıdan kaçmak" gibi bir "dürtü" ya da "güdü"nün bulunması.
2. Başlangıçta rastgele yapılmış bir "sağa dönme tepkisi"nin bulunması.
3. Sağa dönme tepkisini doğuracak içsel ve dışsal bir "uyarıcı"nın bulunması.
4. Açlığın giderilmesini ya da acıtan bir uyarıcıdan kaçmayı teşvik eden bir "pekiştirici"nin bulunması.
5. Uyarılar ile tepki arasında sıkı bir "çağırışım"ın bulunması.
6. Bu koşulların "yinelenmesi" gerekir.

Hull, “yineleme” yardımı ile “alışkanlık kuvveti”nin arttığını kabul eder. O bu konuda şöyle düşünür: Alışkanlığın oluşması süreci ayrı ayrı eklenen şeylerin bileşkesidir.

“Organizma ne öğrenir?” sorusuna Hull, “Organizma belirli uyarıcılara karşı tepki yapmasını öğrenir” der. “Nasıl öğrenir?” sorusuna da; “Alışkanlık kuvveti” gittikçe artar ve organizma, bu sayede öğrenir. Şartlı uyarıcılar (U), alışkanlık kuvvetinin sinirsel kaynağını işletince, öğrenme tepkisi olan (T) az çok otomatik olarak oluşur, der. Bunda da getirici ve götürücü sinirlerin rolü vardır.

Hull, bu açıklamasıyla davranışçı psikologların açıklamalarını yeni bir senteze götürme çabasıdır; fakat öğrenmede, kişinin bilinçli hareket etmesine ve etkinlikte bulunmasına, önceki kuramcılar kadar bile bir olarak sağlamamaktadır. “Alışkanlık kuvveti” ve “dürtü azalması” kavramları da yeteri kadar açık değildir.²⁴

1.3.2.2. Bilişsel Alan Kuramları

1.3.2.2.1. “İşaret Öğrenmesi” Kuramı

E. C. Tolman (1886-1959), Hull’un “canlı varlığın uyarıcılara karşı, otomatik tepki yaptığı” görüşünü kabul etmez. Tolman’a göre, öğrenme için organizmanın, “uyarıcıların anlamı”nı öğrenmesi önemlidir. Bu nedenle, buna “amaçlı davranışçılık kuramı” da denir. Ona göre, uyarıcılar, organizmanın öğrenmesi için “yol gösteren işaretlerdir”, yoksa tepkiyi boşaltacak bir tetik değil, kendisine organizma, yiyecek bulunan belli bir yeri öğrenir ya da neyin ne ile sonuçlanacağını öğrenir. Bu fikri benimseyen Woodworth’un şu görüşünde dikkat çekicidir:

Farenin dolambaç içindeki davranışları, ne tepke zinciri, ne de yaptığı hareketlerle açıklanabilir... Buna en iyi yanıt olarak ... fare, yalnızca o yeri öğrenir ... denebilir. Yer derken mekana ait ilişkilerde nesnelere içeren somut bir durum kastediyoruz. Yeri öğrenmekle, hayvanın bir “bellik imgesi” kazandığını ve yer yokken de (fare oradan ayrılınca) hayvanın bunu anımsayabildiğini söylemek istiyoruz. Hayvanda karşısındaki “nesneyi ve durumu tanımak gücü”nün bulunduğunu söylemeye gerek yoktur. Hayvanda bir algılama ve gözlem yetisinin

²⁴ Cavit Binbaşoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 250-251

bulduğunu ve böylece nesnelere türlü özelliklerini ve dolambacın türlü kısımlarını keşfedebildiğini kabul ediyoruz. Yiyecek konulan çanağın yemek bulunmak özelliğini, çıkmaz yolun kapalı olma özelliğini, onun özel kokusunu ve bu kısımların birbirleriyle ilgili olduğu yerleri gözler. Başlangıçta belirsiz bir bütün olarak dolambaç, sonunda belli yerlerde, belli karakterleri, belli kısımları içerir.

Tolman'ın öğrenme kuramı, öğrenmede, birey konuyu öğrenirken pekiştirmenin yahut ödülün gerekli olmadığı fakat öğrenilmiş bir şeyi uygularken gerekli olduğu görüşünü savunuyor.

İşaret öğrenmesi kuramı, öğrenmede hem “anlam”ın, hem de uyarıcılar karşısında yapılan “otomatik bir tepki”nin varlığını kabul ediyor. Kısaca, Tolman, Hull'ın otomatik tepkisi yerine, “anlam”a dayanan bir tepkiyi getiriyor. Bu konuda başka deneylerde yapılmıştır. Bu konudaki görüşü N. L. Munn şöyle tanımlıyor:

Bir bütünü oluşturan çeşitli hareketler değil de ayrı ayrı tepkiler şartlanırken, bir tepkiyi öğrenme halleri gayet açık olarak görülür. Şartlı uyarıcıya karşı göz bebeğinin kasılması, bu biçimde öğrenilen tepkiye özel bir örnektir.

Araçlı şartlanmada ve bulmaca kutularının öğrenilmesinde tepkileri, doğrudan doğruya dış uyarıcılar oluşturur, fakat bunlar Prof. Tolman'ın “bekleme” dediği “arada geçen değişkenler” aracılığıyla da ortaya çıkar. Öğrenmeler karmaşık bir hal aldıkça, tepkiler otomatik olarak değil de Tolman'ın kuramında önemle belirttiği üzere “bilgi haritası” gibi içerek etkenlerin etkisiyle olur.

“Her öğrenme, şartlı tepkilere indirgenebilir” diyen (Davranışçı) görüşe karşı yapılacak bir eleştiri daha vardır: Bir tepkinin şartlanması için bunun daha önceden varolması gerekir. Bu görüş, organizmada, önceden var olmayan tepkilerin öğrenilebileceğini kabul etmiyor. Gerek hayvanlar, gerek insanlar kendilerinde doğuştan var olmayan bir çok tepkileri öğreniyorlar. Bir fareye dahi önce yaptıklarına hiç benzemeyen şeyleri öğretmek mümkündür. Bunlar gerek bilginin, gerek tepkilerin sonradan elde edildiğini öğrenilecek durum ne kadar karmaşık olursa, tepkilerin o kadar yeni olacağını, Prof. Tolman'ın öne sürdüğü gibi uyarıcıların ifade ettiği anlama göre düzenleneceğini söyledik”

“İşaret öğrenmesi”, “şartlanma öğrenmesi”nden çok “anlama öğrenmesi” olarak kabul edilir. Gerçekte ise bu kuram “şartlanma öğrenmesi” ile “bilişsel alan öğrenmesi” dediğimiz “kavrayış” öğrenmesi arasında bir geçişi simgeler.²⁵

1.3.2.2.2. “Kavrayış” Kuramı

Kavrayış kuramı, Gestalt psikologlarının etkisiyle geliştirilmiş bir kuramdır. Bunlarda bağ kuramcılarının açıklamalarını yeterli bulmuyorlar. Bunlara göre “kavrayış” öğrenmenin en belirgin örneğidir. Bu tür öğrenmede birey öğrenme konusunu toptan algılayarak, öğeler arasında “anamlı bağ”lar kurar. Bu konuda Gestalt psikologlarından W. Köhler Kanarya adalarında bir maymun türü olan şempanzeler üzerinde deneyler yapmıştır. Deneyin biri şöyledir:

Şempanze, birbirine geçebilecek iki bambu kamışı bulunan bir kafese kapatılmıştır. Kafesin dışında şempanzenin kollarıyla, hatta kamışlarla erişemeyeceği kadar bir uzaklığa da muz konmuştur. Şempanze, kamışların her biriyle muzları alamayınca, iki kamışı birbiri içine geçirerek muzlara erişip içeri alıyor.

Bu olay daha önce incelenen olaylara benzemiyor. Bu yalın bir “bağ kurma” işi değildir. Burada “zekanın bir görünümü” ile karşılaşyoruz. Bu davranış “düşünme”yi gerektiriyor. Bu olayda şempanze çevresini incelemiş, bir takım sınıama-yanılma davranışlarında bulunmuş, eski yaşantılarından ve zihnindeki tasarımlardan yararlanarak, çevresindeki nesnelere arasında bulunan ilişkileri görerek, sorunu çözecek bir sonuca erişmiştir. Bu tür öğrenmeye “anlayarak öğrenme”de denilebilir. İnsanda öğrenmenin daha çok bu yolla olduğu sanılmaktadır.

Görüldüğü üzere, kavrayış kuramı öğrenmeye daha değişik bir görünüş vermiştir. Buna göre herhangi bir davranış oluştuğu “zaman”ın ve içinde bulunduğu “çevre”nin özelliklerine göre “kendine özgü” bir anlam kazanır.

K. Lewin’in kuramı, “Gestalt Alan” kuramından yararlanmıştır. Bu alanın en önemli özelliği, her parçası, diğer parçasına bağımlı olan magnetik bir alana benzer. “Öğrenme” olunca, alan değişir ve öğrenen kimse farklı davranmaya başlar. Çünkü şimdi o uyaran durumunu daha başka bir biçimde algılamaktadır. Alandaki bu değişiklik çabuk olur ve yeni davranış, sezgisel bir yolla ortaya çıkar.

²⁵ Cavit Binbaşıoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 253-256

En belirgin “alan kuramı” örneği, devimsel beceri öğrenmesinde görülür. Eğer öğrenen kimse, hareketin anlamını kavrar, yönetimini öğrenirse, yani ne yapması gerektiğini anlarsa, o hareket başarı ile yerine getirilebilir. Örneğin, golf oyununu öğrenmeye çalışan bir kimse, önceki golf topunu en uygun biçimde vurmada belirgin bir ilerleme gösteremeyebilir. Sonradan topa iyi vurmak için gerekli olan doğru kas ilişkilerini birdenbire algılar ve topa vurmaya öğrenmiş olur.

Hilgard ve arkadaşlarına göre;

1. Kavrayış öğrenmesini etkileyen değişkenler henüz iyice belirlenmemiştir. Bu konuda ancak genel sözler söylenebilir. Onlara göre kavrayış, sorun durumunun düzenlenmesine dayanır. Eski yaşantılar çözümü gerektirmez. İlişkiler ayırtedilebilecek bir biçimde düzenlenmişse “kavrayış” kolay olur. Sopa, yiyecek ile kafesin aynı yönündeyse, şempanze sopa ile ilgili sorunu kolay çözer.

2. Sonuca “kavrayış” yoluyla bir kez ulaşırsa, o, hemen yenilenir. Şempanze muz çökmek için sopa kullanmayı bir kez öğrenirse, sonra da aynı durumda sopa arar.

3. “Kavrayış” yoluyla elde edilen bir “sonuç” yeni durumlara uygulanabilir. Bu konuda öğrenilen şey araç ve sonuç arasındaki bilişsel ilişkidir. Bu araç başka bir aracın yerine kullanılabilir. Etkili öğrenen bildiklerini yeni durumlarda kullanabilen ve daha önce karşılaşmadığı sorunlara çözüm arayan becerikli ve uyum sağlayan kişidir.²⁶

1.3.2.2.3. Yaşantıların Yeniden Düzenlenmesi Kuramı

“Yaşantıların yeniden düzenlenmesi” kuramı ünlü eğitimci John Dewey tarafından geliştirilmiştir. Buna “etkileşim kuramı” da denir. Etkileşim kuramı, “davranış” ve “şartlı tepki” kuramlarının eksikliklerini tamamlamaktadır. Bu kuramın hem kavrayış kuramına hem de davranışçı kuramlara benzer bir yönü vardır. Etkileşim kuramına göre, “öğrenme üzerinde, bireyin hem kendisinin (kalıttan getirdiklerinin) hem de çevrenin (çevreden aldıklarının) etkisi vardır.” Bunu şöyle de söyleyebiliriz: Öğrencinin kendisi etkindir; öğrenebilmek için de etkinliğe

²⁶ Cavit Binbaşoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 257-259

gereksinmesi vardır. Çocuk, daha doğduğu ilk günden ağlamaya başlayarak çevrenin ilgisini kendi üzerine çeker ve bu dakikadan sonra da öğrenmeye başlar. Çocuk durmadan çevresini etkilediği gibi, çevresi de çocuğu etkiler. Böylece, bu kuramın temelinde “etkileşim” vardır. bu kurama göre, hem çocuk, hem de çevresi durmadan değişir. Öğrenme, bu değişimlerin etkisi altında oluşur.

“Yaşantıların Yeniden Düzenlenmesi” Kuramının Bazı Nitelikleri

1. “Yaşantıların yeniden düzenlenmesi” kuramında “çevre”, değişik bir anlam taşır. Buradan çevreden amaç, “davranış çevresi”dir. Bu etkileşim kuramına göre; “davranış çevresi” bireyi, öğrenme için harekete yönelten çevredir. Bu çevre zaman ve uzam bakımlarından istenildiği kadar genişletilebilir. Örneğin şu anda yüzyıllarca önce yazılmış bir yapıtı okuyabiliriz. Bu kitap, bizi fazlaca etkileyebilir ve biz bundan sonra bir etkinliğe girişebiliriz. Bu sırada bir çok şeyler öğrenebiliriz. Bu öğrenme kuramına göre böyle “karmaşık” bir durum olmadan öğrenme olmaz. Buna göre herkes yalnızca içinde bulunduğu fiziksel çevrede değil, aynı zamanda kendi yarattığı manevi çevrede de bulunur.

“Yaşantıların yeniden düzenlenmesi” kuramına göre, herkesin ilgi duyduğu konu kendisi için “önemli” olan, yani onun “duyarlı” olduğu konudur. Bir öğrencinin herhangi bir nesneye duyarlı olması da onun daha önceki yaşantılarına dayanır. Bu kurama göre birey bunları bir amaçla yeniden düzene koyduğu zaman “öğrenme” olmuştur.

2. “Yaşantıların yeniden düzenlenmesi” kuramı “etkin” bir öğrenme kuramıdır. Bu kuram, öğrenmenin oluşmasında asıl sorumluluğun öğrencinin kendisinde olduğunu kabul eder. Gene bu kuram insanlar arasında yalnızca bireysel ayrılıklar olduğunu kabul etmekle kalmaz aynı zamanda herkesin kendi öğrenimini daha önceki yaşantıları aracılığıyla yaptığını da açıklar. Bu anlayışa göre, herkesin davranış çevresi de farklıdır. Yaşantıların yeniden düzenlenmesi kuramına göre, “öğrenci” ile “çevre” devingen bir nitelik taşıyan öğrenme sürecinin birer ögesidir.

3. “Yaşantıların yeniden düzenlenmesi” kuramına göre, bir kimsenin herhangi bir konuyu öğrenip, öğrenmediği onun davranışlarından anlaşılabilir. “Öğrenme”, öğrenen kimse ile çevresi arasında bir etkileşim olduğu zaman ortaya

çıkar. İşte bundan dolayı coğrafya ile ilgili çevreyi anlamak için doğa konuları çok önemlidir. Coğrafya ile ilgili çevreyi öğrenmek isteyen bir kimse, önce bu çevre ile “duyarlı” hale gelir. Bu da “ilgi” ile sağlanır. Duyarlık arttıkça konuya ilgi de artar ve bu ilginin etkisi altında konu öğrenilir.

Bu kuramda “davranış” yani bireyin çevresindeki uyarıcılara gösterdiği tepkiler çok önemlidir. Bu tepkiler iyi ya da kötü olabilirler. Yaşantıların yeniden düzenlenmesi kuramına göre herhangi bir konuda yeni bir davranışta bulunmadığımız zaman bir şey öğrenmemişiz demektir.

4. Öğrenen kimse, durumu kavrayacak halde yani; yeterli olgunluk düzeyine hazır bulunuşluğa sahip ve konuyla ilgili ise öğrenme kolay olur. Bu nedenle “yaşantıların yeniden düzenlenmesi” kuramı öğrenci ilgisini öğretimin eksenini yapmıştır. İlgi yardımıyla çevresine yakınlık duyan bir kimse (öğrenci) kendi yaşantısını gene kendi seçmiş demektir. Bundan sonra kişi nasıl hareket edecekse onun planını yapacaktır. Bu sırada öğrenci, karşılaşacağı sorunları da önceden görmeye ve kendi projesini de tamamlamaya çalışacaktır. Bu nedendir ki, bu kurama taraftar olanlar, öğretimin “proje sistemi” ile yapılmasını savunmaktadırlar. Proje sisteminde, öğrencinin ilgisine göre seçilen bir ünite bir amacı gerçekleştirmek için gene öğrencinin kendi etkinlikleriyle işlenir. Bu nedenle proje sisteminde öğrenci kendi işini gene kendisi planlar. Öğrenci amaca hizmet edecek işlerin yapılması sorumluluğunu üzerine alır. Bilgi, alışkanlık ve beceriler bu sırada öğrenilir.

5. “Yaşantıların yeniden düzenlenmesi” kuramına inanan bir okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri tamamen demokratik yöntemlerle yürütülür. Bu kurama göre, öğrenci kendi öğrenimine bizzat katılır; öğretmenin ödevi de yalnızca rehberliktir.

6. “Yaşantıların yeniden düzenlenmesi” kuramının egemen olduğu bir okulda öğretim “etkin” bir nitelik gösterir. Bu kuramda davranışçılarda olduğu gibi çevre çocuk üzerine etki yapacak ve böylece “öğretim” olacak diye bekleme yoktur. Öğrenciyi etkinliğe sürükleyen türlü araç ve gereçlerle öğretim, bunlar üzerinde tartışma yapma, öğrencinin etkileşimde bulunduğu fiziksel ve manevi çevreyi durmadan değiştirme, bu anlayışa uygun bir okulda görülen başlıca etkinliklerdir.

Böyle bir okulda çocukta “ilgi” uyandırmak ve çocuğu o ilgi doğrultusunda geliştirmek esastır. Böyle etkin bir çevrede yetişen çocuk, bir çok şeyleri işin içinde doğrudan doğruya öğrenecektir. Bu da öğrencinin hem kendisinin, hem de çevresindekilerin davranışlarının değişmesine olanak sağlayacaktır. Böyle bir okulda öğrenciler, kendi planlarını kendisi yapacak, öğrenci kollarında görev alacak, çeşitli gözlem ve deney etkinliklerinde bulunacaktır. Bu kuramda bilgi, beceri ve alışkanlıklar, öğrencinin ilgili doğrultusunda “yaparak ve yaşayarak” öğrenir.

Görülüyor ki “yaşantıların yeniden düzenlenmesi” kuramı çocuğun sorunlarını gene kendisinin yeneceğine bu konuda en önemli kimsenin gene kendisi olacağına inanmaktadır. Gene bu kuram, çocukların gelişimlerine ve bireysel özelliklerine de değer vermektedir.²⁷

1.4. Öğrenmede Esaslı Prensipler

Öğrenmenin şekli ne olursa olsun öğrenmeleri açıklayan bazı esaslı prensipler vardır. Bunlar ilk saik yahut hazır olma, çeşitli tepki yahut sına ve yanılma, pekiştirmek yahut etki kanunu; tekrar yahut egzersiz kanunudur.

Bunlardan birincisi öğrenenin ne için öğrenmeye çalıştığını, ikincisi doğru tepkiyi nasıl elde ettiği, üçüncüsü ne için etkin tepkiyi seçtiğini ve tekrarladığını, dördüncüsü de nasıl beceri kazandığını izah etmektedir.²⁸

1.4.1. İlk Saik, Yahut Hazır Olma

Bir insan bir şey öğrenecekse bir ihtiyaç, istek, arzu ve ideal gibi harekete geçirici bazı saik veya ihtiyacın mevcut olması lazımdır. Bir insanı bir işe sevk edebilirsiniz fakat istekli değilse, sına mayaya girişmezse, ona bir şey öğretemezsiniz. Mesela atı suya götürdüğümüzde susamamışsa ona su içiremeyiz.

1.4.2. Çeşitli Tepkiler veya Sına-Yanılma Şeklinde Tepkiler

Davranışı değişik bir tepki alacak şekilde sınırlandırılmayacak olursa, doğru hareket zincirini buluncaya kadar öğrencinin tepkisi çeşitli olacaktır.

²⁷ Cavit Binbaşoğlu, “Eğitim Psikolojisi”, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, s. 259-262

²⁸ IV. Akşam Sanat Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi, Öğrenme ve Öğrenme İle İlgili Prensipler, Ankara 1970, s. 4-5

1.4.3. Pekiştirme veya Etki Kanunu

Başlangıç sınama safhası doğru yahut uygun tepki bulunca sona erer. Uygun tepkiler işi sonuçlandıran yahut problemi çözen tepkilerdir. Etki kanununa göre, başarılı sonuçlardan duyulan tatminkarlık başarı sağlayan tepkiler arttırmakta, kuvvetlendirmekte, desteklemekte ve bu suretle sınama esnasında bunların seçilme ve tekrar edilme şansını arttırmaktadır. Diğer taraftan pekiştirilen tepkiler; bazen çabukça bazen yavaşça yerini başarıya götüren pekiştirilmiş hareketlere terkederek atılmaktadır.

Pekiştirilmeyen tepkilerin yavaş yavaş kaybolmasına “silinip atılma” denir. Tepkilerin atılması önce pekiştirilmek suretiyle kuvvetlendirilen, fakat sonradan ihmal edilen tepkilerin kayboluşlarını; unutma ise tekrarlanmayan tepkilerin kaybolmasını anlatmaktadır.

1.4.4. Tekrar ya da Egzersiz Kanunu

Pekiştirme neticesinde bir kere doğru hareket zinciri meydana geldi mi, tekrar yahut egzersiz vasıtasıyla pürüzler kalkar ve beceri elde edilir. Egzersiz evvela pekiştirilmiş hareketin yapılmasına fırsat verir; bu suretle öğrenenin çeşitli uyarıcılar arasında uygun olanı seçmesine yardım eder.

İkinci olarak seçilen tepkiler tekrar vasıtasıyla kuvvetli bir alışkanlık olarak yerleşir ve öğrenme devamlı olur. Egzersizin etkili olabilmesi için:

1. Tekrarlar mekanik olmaksızın ileriye dayanmalıdır.
2. Tekrarlar aralıklı olmalıdır. Aralıksız tekrarlar daha az etkilidir.

1.5. Öğrenme Çeşitleri

1.5.1. Klasik Koşullanma

Tepkisel koşullanma yoluyla hayvan ve insanlar belirli uyarıcılara karşı otomatik olarak gösterdikleri belirli tepkileri başka uyarıcılara karşı göstermeyi öğrenirler. Tepkisel koşullanmada öğrenilen tepkiler, salya salgılaması, göz yaşarması, göz bebeğinin daralması, yüz kızarması, kalp çarpıntısı, korku, heyecan ve üzüntü gibi irademizin kontrolü altında olmayan davranışlardır.

Klasik koşullanma adı deneysel olarak incelenen bir koşullanma türü, tıbbi, fizyolojiye ve psikolojiye önemli katkıları olan Rus Fizyoloji bilgini İvan P. Pavlov'un öncü çalışmaları sayesinde klasik olmuştur.

Pavlov sindirim ile ilgili deneyler yaparken karşılaştığı bazı durumlar nedeni ile klasik koşullanma ile ilgili deneylere yönelmiştir.

Kişinin bilinçli kontrolünde olmayan, otomatik ve sistem dışı cevapları refleksidir. Tablo 1.1'de refleks davranış örnekleri gösterilmektedir. Klasik koşullandırma refleksif cevapları ve davranışları gerektirir. Klasik koşullanmada, koşullandırılmamış bir (çevre olayı) uyarıcı refleksif cevap olabilir. Koşullandırılmış bir çevre olayı, refleks olan koşullandırılmamış bir uyarı ile eleştirilebilir. Sonuçta koşullandırılan uyarıcı tek başına refleksel davranış ile karşılaşabilir. Klasik koşullandırmada refleksif cevaptan önce gelen çevresel olay onu kontrol eder.²⁹

Tablo 1.1. Refleksif Davranış Örnekleri

	UYARICI (S)	CEVAP (R)
Birey	iğne batırılır ve	ürker
	elektrik akımıyla şoka girer ve	sıçrar veya bağırır
	gözüne bir şey kaçar ve	gözlerini kırpar
	sıranın köşesine dirseğini çarpar ve	kolunu büker

Kaynak: Don Hellriegel, John W. Slocum and Richard W. Woodman, Organizational Behavior, Fourth Edition, St., Paul, West Publishing Company, 1986, s. 146

1.5.1.1. Klasik Koşullanma Öğeleri

Koşulsuz Uyarıcılar: Koşulsuz uyarıcılar, her zaman aynı tepkisel davranımı uyandıran uyarıcılardır. Pavlov'un deneyinde daha koşullanmadan önce köpeğin

²⁹ Don Hellriegel, John W. Slocum and Richard W. Woodman, "Organizational Behavior", Fourth Edition, St., Paul, West Publishing Company, 1986, s. 146-147.

ağızına konan yiyecek salya salgılama davranımına neden olmuştur. Bu davranıma neden olan uyarıcı **koşulsuz uyarıcı** olur. Burada koşulsuz uyarıcı yiyecektir.

Koşullu Uyarıcılar: Koşullu uyarıcı, öğrenilmiş olan tepkidir. Başlangıçta etkisiz olan, fakat koşulsuz bir uyarıcıyla eşleştirilmesi sonucu koşullu davranımı uyandırır hale gelen uyarıcıdır. Pavlov'un deneylerinde zil daha önce öğrenilmiş koşullu uyarıcıdır. Çünkü o koşulsuzu yarım olan yiyecek uyarımı ile birleştirilip koşullu uyarım haline sokulmuştu. Bu bileşke klasik koşullanmanın anahtarıdır. Köpeklerin salgılama yapmak için zil sesine tepki göstermeleri doğuştan değildir. Bunu, uyarıcı-tepki olayı sonucu öğrenirler.³⁰

Koşulsuz Tepki: Koşulsuz bir uyarıcıya karşı organizmanın gösterdiği bir tepkidir. Pavlov'un deneyinde köpeğin ağızına yiyecek konulunca salya salgılamasıdır.

Koşullu Tepki: Koşullu uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkidir. Pavlov'un deneyinde köpeğin zil sesini duyunca salya salgılamasıdır.³¹

1.5.1.2. Genelleme, Ayırdetme, Sönme

Pavlov koşullu öğrenme konusunda genelleme, ayırdetme ve söndürme gibi üç ayrı yöntemi teşhis etti. Pavlov'un köpeği zil sesini duyduğunda salya salgılamayı öğrendi, yine daha yüksek veya daha düşük zil sesini duyunca da salya salgıladı. Bu yöntem, benzer durumlarda salya salgılama şarta bağlandığından genelleme olarak isimlendirildi. Pavlov aynı zamanda sadece zil sesiyle birlikte köpeği besleyerek ayırımı öğretti. Diğer yöntemi ise öğrenmedeki farklılıklara bağlı kalarak sönme olarak isimlendirdi. Şartlı davranış derece derece değişti ve sonuçta tamamen ortadan kayboldu.³²

Genelleme: Belirli bir uyarıcıya koşullanan tepkinin ilk uyarıcıya benzer diğer uyarıcılar verildiğinde de ortaya çıkmasıdır. Genelleme sayesinde daha önce karşılaşmadığımız yeni uyarıcılara, evvelden öğrendiğimiz uyarıcılara benzerlik derecesine göre tepkide bulunuruz. Ses, dokunma, korku, ışık, renk, tat gibi değişik

³⁰ Sezen Ünlü, "Psikoloji", Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 259, Eskişehir 1992, s. 33

³¹ Faruk Kısacık, a.g.e., s. 222

³² Anita A. Woolfork, "Educational Psychology", Fifth Edition, Rutgers University, 1993, s. 200

uyarıcılarla yapılan denemeler genelleme ilkesinin duyu organlarının tümü için geçerli olduğunu göstermiştir.

Zil sesine karşı şartlanmış olan köpek zil sesinin inceliğini, kalınlığını, kısalığını veya uzunluğunu ayırdetmeksizin yine aynı şekilde duyduğu zil sesine benzer seslere tepki verir. Böyle şartlı tepkiyi yaratan uyarıcıya benzer diğer uyarıcılara da tepki vermesi köpeğin uyarıcıları genelleştirdiğini gösterir.

Farelerde yapılan bazı deneylerde K. S. Lashly (1930) ve diğerleri başka bir tür temel öğrenme sürecini göstermeyi başarmışlardır. Lashly, bir fareyi iki pencereye bakan bir platforma üzerine yerleştirdi. Her iki pencerenin deneycinin arzu ettiği herhangi bir yolda işaretlenebilecek birer kapısı vardı. Kapılardan biri fare üstüne sıçradığı zaman açılıyor ve farenin yemeğe ulaşmasına izin veriyordu. Öteki kapı ise kapalı kalıyor, hayvana kafası üstünde bir şişlikten başka bir şey vermiyordu. Zamanla fare doğru seçimin öğelerini algılamayı öğreniyordu. (Doğru kapının üstündeki bir şekil ya da renk yalnızca bir olasılıktır. Doğru seçim konuma yani sağda ya da solda olmasına göre belirtilebilir.) Farenin tepki gösterebileceği durumun çeşitli yönleri vardır ve belirli birinin doğru olduğunu öğrenir.³³

Ayırdetme: Bir organizma iki uyarıcıdan birine farklı davranıyorsa, iki uyarıcıyı birbirinden ayırdığını söyleyebiliriz. Uyarıcılardan biri mevcutken yapılan davranışı pekiştirirsek, o davranışın sıklığı artar. Diğer uyarıcı mevcutken pekiştirmesek o davranışın sıklığı ise azalır. Bu duruma ayırdetmenin meydana gelmesi denir. Örneğin bir çocuk, sokakta kendisine saldıran köpekten korktuğu için bütün köpekleri görünce kaçmaya başlar (genelleme). Bir süre sonra evlerine aldıkları sevimli bir köpeğe alışarak, ev köpeklerinden korkmamayı öğrenir (ayırdetme). Genelleme ve ayırdetme öğrenme sürecinde birbiriyle ilişkisi olan iki davranıştır.³⁴

³³ Blair J. Kolasa, Duquesne University Co., John Wiley and Sons. Inc., "İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş", Çev: Kemal Tosun, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayın No: 42, İstanbul 1969, s. 207-208

³⁴ Zehra Dökmen, Şennur Tutarel Kışlak, Ömer Özüduru, "Psikoloji", 3. Baskı, Alfa Yayıncılık A.Ş., Ankara 1997, s. 68

Sönme: Öğrenilmiş davranışların zamanla zayıflamasına sönme denir. Sönme daha önce pekiştirilen bir davranışın artık pekiştirilmemesi ve davranış sıklığının çok düşük bir düzeye inmesi durumudur.

Aralıklı pekiştirme tarifesinin uygulandığı bir davranış sönmeye daha dirençli olur. Yani bir çocuğun istenen davranışını devamlı değil de, aralıklı pekiştirirsek o davranışın daha kalıcı olmasını, kolayca sönmemesini sağlamış oluruz.

Pekiştirecin miktarı, şiddeti ve organizmanın güdüsü sönme sürecini etkiler. Sönmenin başlangıcında davranışın sıklığı, kuvveti artabilir. Örneğin, tükenmez kalemimiz yazmamaya başladığında kalemi atmadan önce daha da bastırarak veya ucunu ısıtarak yamaya çalışırız. Kalemın yazma durumuna geldiğini görünce yazma girişimlerimiz azalır ve söner.

Deney aygıtındaki bir fare yiyeceği düşürdüğü manivelaya birkaç defa bastığı halde yiyeceğin düşmediğini görünce, sönme meydana gelir ve manivelaya basmaktan vazgeçer. Ancak ertesi gün söndürme işlemine devam etmek üzere fare aygıtı tekrar konduğunda manivelaya basma davranışında kısmen artış görülür. Bu olaya “kendiliğinden geri gelme” denir.

1.5.2. Edimsel Koşullanma

Pavlov'un deneyinde doğal tepkinin, doğal bir uyarıcı olan ete karşı yapılmıştır. Ancak her zaman davranışların doğal uyarıcısını gözlemek mümkün değildir. Bu tür davranışlara edimsel davranışlar denir. Davranışlarımızın çoğu bizi belli sonuçlara ulaştırmaya, içinde bulunduğumuz çevrenin koşullarını değiştirmeye yöneliktir. Edimsel davranışlar ilk kez B. F. Skinner tarafından incelenmiştir. Edimsel koşullanma, bir davranışın sonuçlarına bağlı olarak değişikliğe uğraması sürecidir. Bir davranışın ortaya çıkma ihtimalini artıran her türlü uyarıcıya pekiştireç adı verilir. Pekiştireçler olumlu olduğu gibi, olumsuz da olabilirler.

Olumlu Pekiştireç: Olumlu pekiştireçler davranış sonucu ortaya çıkan ve bu nedenle gelecekte de o davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran uyarıcılardır. Olumlu pekiştireç ödül ile eş anlamlı kullanılabilir. Pekiştireç davranışların kesin şeklini, kuvvetini ve süresini etkiler. Örneğin, küçük bir çocuğun annesi, sözünü

tuttuğu için şeker vermiş olabilir. Eğer söz tutma davranışı tekrar ortaya çıkarsa şekere olumlu pekiştireç denir.

Şeker örneğinde olduğu gibi, su ve yiyecek gibi bazı uyarıcılar organizmanın bunlarla ilgili daha önceden yaşantısı olmasa da davranışı pekiştirirler. Bu uyarıcılara **birincil ya da koşulsuz pekiştireçler** denir. **İkincil ya da koşulla pekiştireçler** ise güçlerini hayat süresi içinde ve yaşantılar yoluyla kazanan bazı uyarıcılara denir. Bunlar; para, mal, mülk vb.

Yaşamımızda pekiştirmek hiçbir zaman devamlı değildir. Bir davranımın artması ya da sönmesi için devamlı pekiştirilmesi gerekmez. Pekiştirme tarifeleri **oranlı ve zamanlı tarifeler** diye iki tipe ayrılır. **Oranlı tarifelerde** organizmanın pekiştireç olabilmesi için belli sayıda davranış yapılması gerekir. Sabit ve değişken oranlı tarifeler diye ikiye ayrılır. **Zamanlı tarifelerde** ise pekiştirme yapılması için davranımın gerekli bir süre sonunda en az bir kere yapılması gerekir. Sabit ve değişken zamanlı tarifeler diye ikiye ayrılır.

Olumsuz Pekiştirme: Bir davranım sonunda bir itici, olumsuz uyarıcı ortadan kalkıyor ve bu durum davranımın gelecekte ortaya çıkma olasılığını artırıyorsa o uyarıcıya **olumsuz pekiştireç** denir. Örneğin dışarıda çok gürültü geliyorsa açık olan camı kapatarak gürültü azaltılabilir. Benzer durumda yine aynı davranış yapılırsa kurtulmak istenilen gürültüye olumsuz pekiştireç denir.

Olumsuz pekiştirme ile ceza aynı anlamda değildir. Ceza istenmeyen davranış sonunda organizmaya itici uyarıcı vermektir. Ceza yapılanın tekrarlanmaması mesajını içerir, ancak ne yapılması gerektiğine açıklık getirmez. Cezanın etkisi önceden kestirilemez. Cezanın sonunda daha kötü bir davranış ortaya çıkabilir.

İtici uyandırıcının davranımın sürmesine ya da artmasına yol açtığı, yani davranımı kontrol ettiği iki tipik durum vardır. Bunlar kaçma ve kaçınmadır.

Kaçma durumunda bir itici uyarıcı verilir ve bunun ardından yapılan davranım, o uyarıcının sona ermesine neden olur. Ancak itici uyarıcının başlaması engellenemez. **Kaçınma** durumunda ise, bir davranım itici uyarıcının başlamasını engeller veya geciktirir.

Şekil Verme (Biçimlendirme): Edimsel davranışa şekil vermede pekiştirme ve söndürmeden yararlandırılır. Davranışa şekil vermeye başlamadan önce, kullanılacak pekiştirecin etkili olduğunu bilmemiz gerekir. Bunun için organizmayı bir süre bu pekiştireçten uzak tutarız. Şekil verme işlemi başında, istenen davranışa az çok benzer olan bir davranış seçilir ve pekiştirilir. Daha sonra bir süre pekiştirme yapılmaz. Bu arada çeşitli davranışlar ortaya çıkar. Bunlar arasında istenen davranışa yakın olan biri pekiştirilmek üzere seçilir. Bu davranış iyice yerleşince pekiştirme tekrar kesilir; çeşitlilik gene artar ve içlerinden istenen davranışa daha yakın olan biri seçilerek pekiştirilir. İşte bu işlem yoluna şekil verme denir.

Günlük hayattan çeşitli edimsel koşullanma örnekleri verilebilir.

- Kekeleye başlayan bir çocuğa karşı annesinin ilgisi artmışsa çocuk bu davranışı sürdürür. Çünkü kekeleye çevreyi değiştiren bir araç haline gelmiştir.
- Bakkalın çırağına sipariş verdikten sonra siparişi getirdiğinde ona bir miktar bahşiş verilirse, çırağın alış veriş daha istekli ve kısa zamanda yaptığı görülür.³⁵

1.5.3. Model Alarak Öğrenme (Gözleyerek Öğrenme)

Bir şey öğrenmek için mutlaka bir problemle karşılaşmak ve onu çözmek gerekmez. Başka kişilerin problemlerini nasıl çözdüğünü, nasıl davrandığını gözleyerek de öğrenme gerçekleşir. Buna model alarak öğrenme denir. Gözlem yoluyla öğrenme basit bir taklit değildir. Model alınan kişinin davranışlarının, bilişsel olarak zihinde canlandırılması ve değerlendirilmesi gereklidir. Örneğin annesini gözleyen bir kız çocuğu kadın gibi davranmayı, babasını gözleyen bir erkek çocuğu ise erkek gibi davranmayı öğrenir. Bunun yanında ahlaki, kültürel değer ve standartları da benimser.³⁶

Bandura, gözlem yoluyla öğrenmeye etki eden faktörleri üç grupta özetlemiştir.

³⁵ Zehra Dökmen, Şennur Tutanel Kışlak ve Ömer Özüduru, a.g.e., s. 64-67

³⁶ Zehra Dökmen, Şennur Tutanel Kışlak ve Ömer Özüduru, a.g.e., s. 69

Gözlemcinin Özellikleri: Gözlem yoluyla öğrenme olabilmesi için, gözleyen kişinin modelin davranışlarını zihninde canlandırabilecek bir bilişsel gelişim düzeyine ulaşmış olması ve modelin davranışlarına dikkat etmesi gerekir. Gözleyen kişi gerekli bilişsel olgunlaşmaya erişmemiş ve modelin davranışlarına dikkat etmiyorsa, gözlem yoluyla öğrenme oldukça güçleşir.

Modelin Özellikleri: Bir modelin durumu gözlemcinin durumuna ne kadar çok benziyorsa, bu modelin davranışlarını taklit etmesi o kadar kolaylaşır. Bu nedenle gözlem yoluyla öğrenmeyi etkili bir hale getirebilmek için, kusursuz modeller bulmaya çalışmak yerine, gözleyen kişinin durumuna ve ihtiyacına cevap verebilecek modelleri bulmaya çalışmak daha önemlidir.

Modellenen Davranışların Pekiştirilmesi: Model olarak seçilen pekiştirme ile sonuçlanırsa, bir gözlemcinin bu davranışları taklit etme olasılığı artar. Ayrıca gözlemcinin gözünde prestij ve sosyal statü bakımından önemli bir yeri olan modellerin davranışlarının model olarak alınma olasılığı da büyüktür.³⁷

1.5.4. Motor Öğrenme

Motor öğrenme bir şeyin nasıl daha iyi yapılacağını öğrenme anlamındadır. Günlük yaşamımız bir çok motor öğrenmeyle yapılan etkinliklerle doludur. Çatal-bıçakla yemek yemeden, konuşmaya, yazı yazmaya, araba kullanmaya, bir müzik aletini çalmaya kadar bir çok öğrenmeleri sayabiliriz. Tüm bu becerilerde, kişinin davranışlarını hızlı ve doğru olarak yapabilmesi için alıştırma gereklidir.

Motor öğrenmede de uyarıcılar önemlidir. Örneğin iyi bir basket oyuncusunun, güzel bir atış yapabilmesi için belli bir uyarıcı durumuna ihtiyacı vardır. Elllerinde ve bacaklarında belli bir gücün olması, bakışlarının potanın üzerinde yoğunlaşması gibi bir takım uyarıcıların gelmesi gerekir. Yine, piyanistler ve daktilo yazanlar da “her şeyin yolunda olduğu” duygusunu veren belli bir pozisyona girmedikçe işlerini yapamazlar. Motor öğrenmede önemli olan şey davranışın nasıl yapıldığıdır.

³⁷ Faruk Kısacık, a.g.e., s. 233-234

Motor öğrenme, genellikle davranışın yapılmasındaki hız ve hatasızlıklarla ölçülür. Örneğin daktilo sınavlarında hız değerlendirilirken hatalarda hesaba katılır. Daktilo öğrenen bir kişinin bu şekilde elde edilen günlük test puanları bir grafik gösterilirse, elde edilen eğrinin tipik bir koşullama eğrisine benzediği görülür. Yani eğri, önceleri hızlı ilerleme olduğu sıralarda epey diktir, kişi iyice öğrendikçe, ustalığa yaklaştıkça yatıklaşır.³⁸

1.5.5. Deneme-Yanıma Yoluyla Öğrenme

Öğrenme yollarından biri de deneme yanılma yoludur. Bu öğrenmede de önemli olan, belli bir amaca ulaşmak için nelerin yapılması gerektiğini öğrenmektir. Söz konusu öğrenmenin en basit örnekleri hayvanlarda görülür. Bu konuda hayvanlar üzerinde bir çok araştırma yapılmıştır.

Problem Kafesi Denemeleri özellikle kedilerde öğrenmeyi araştırmak için kullanılmıştır. Bunun için hayvan önce problem kafesine konur; dışarıya da yiyecek bırakılır. Aç hayvanın kafesten çıkabilmesi için bir ipi çekmesi ya da bir düğmeye dokunması gerekir. Kedi, rastlantı sonucu uygun davranışı yaparsa yiyeceğe kavuşur. Bu yöntem deneme ve yanılma temeline dayanır. Denemeler arttıkça hayvan daha az hata yapar. En sonunda da kedi doğrudan istenen hareketi yapmayı öğrenir.

Problem kafesi denemeleri ve dolambaçlı yol denemeleri (Bir dolambaca konan hayvan, doğru yolu seçerse, kendisine yiyecek verilir. Yanlış yolu seçerse hafif elektrik şoku ile cezalandırılır.) daha da karmaşık hale getirilerek, insanlar üzerinde de denenmiştir. İnsanlarında bu öğrenme yolunda işe deneme ve yanılmalarla başladıkları görülmüştür.³⁹

1.5.6. Bilişsel Öğrenme

Psikolojide insan öğrenmesini açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlara “bilişsel öğrenme kuramları” denilmektedir. Bilişsel sözcüğü düşünme, anlama, akıl yürütme ve problem çözme gibi tüm zihinsel faaliyetleri ifade edebilmek için kullanılan bir terimdir. Bilişsel öğrenme kuramlarına göre, öğrenme zihinsel bir olaydır. Öğrenme organizmanın geçirdiği yaşantılar

³⁸ Leyla Özer, “Psikoloji”, SEK Yayınları: 9, Semih Ofset Ltd. Şti., Ankara 1992, s. 70

³⁹ Leyla Özer, a.g.e., s. 70-71

sonucu bilgi işleme tarzında meydana gelen bir değişikliktir. Bir başka deyişle, bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenme bir iç görü kazanma sürecidir. İç görü kazanma ise organizmanın belirli bir durumdaki algılarını yeniden örgüleyerek bu duruma yeni bir anlam vermesidir. İlk çağ filozofu Archimed'in sıvıların kaldırma kuvvetini keşfetmesi iç görüye örnek olarak gösterilebilir. Archimed'in hamamda yıkanırken, sıvıya batırılan bir cismin taşıdığı su miktarı kadar ağırlığından kaybettiğini birden gördüğü ve "buldum buldum" diyerek hamamdan dışarı fırladığı söylenir. Kuşkusuz tüm öğrenme durumlarında iç görü kazanmak bu denli bir durumda iç görü kazanabilmesi için o durumun özünü kavraması gerekir.⁴⁰

1.5.6.1. Kavrama Yoluyla Öğrenme

Kavrama yoluyla öğrenmede önce hiçbir öğrenme belirtisi görülmez, sonra birden bire hemen hemen tam öğrenme görülür. Kavrama olayı şempanzelerde yapılan deneylerde gösterilmiştir. Alman psikologu Köhler'in yapmış olduğu bir deneyde şempanze kafesin yukarisına konan muza ulaşamayınca çeşitli davranışlar denemiştir. Ancak muzuyu elde edememiş çaresizlik davranışları sergilemiştir. Bir süre sonra, birden kafese daha önce konan kutuları fark etmiş, bunları üst üste koyarak muza ulaşmayı başarmıştır. Yani şempanze deneme yanılma olmadan birden bire kutuları uygun biçimde kullanmıştır. Burada problem çözmeyle ilgili eski yaşantılar yeni bir duruma aktarılmış ve sonuçta problem hemen anlaşılacak çözülmüştür.⁴¹

Gizli Öğrenme ya da Yer Öğrenme

Bu tür öğrenmede organizma öğrendiği pekiştiricinin olduğu bir ortama kadar gösteremez. Örneğin bir hayvan çevresini öğrenir, ancak bir pekiştirici olmadan öğrendiği davranışı gösteremez. Böyle bir deneyde iki grup fare bir labirent içine bırakılmıştır. Bu fareler labirenti kendi başlarına keşfe bırakılmıştır. Bir gruba bu keşif gezisi sonunda yiyecek verilmiş diğer gruba verilmemiştir. Yiyecek verilenler kısa zamanda koşma zamanını ve hatalarını minimuma indirmişlerdir. Diğer gruba daha sonra yiyecek verildiğinde onlarda kısa zamanda birinci grup düzeyine inmişlerdir. İkinci grup önceki deneyimlerinden yararlanmışlardır.⁴²

⁴⁰ Faruk Kısacık, a.g.e., s. 232-233

⁴¹ Zehra Dökmen, Şennur Tutanel Kışlak ve Ömer Özüdüru, a.g.e., s. 70

⁴² A. Can Baysal ve Erdal Tekarslan, a.g.e., s. 44

Bir başka deney ise şempanzeler üzerinde yapılmıştır. Dört şempanze ile yapılan yer öğrenme deneyinde, deneyci şempanzelerden birini kucağına alarak oyun alanında dolaştırır. Diğer üç şempanze kafesin içinde tutulur. Diğer bir deneyci ise alanın çeşitli yerlerine 18 parça yiyecek saklar. Daha sonra deneycinin kucağındaki şempanze diğerleri ile birlikte oyun alanına bırakılır. Kucakta dolaştırılmış olan şempanze en yakın yiyeceğin saklandığı yere gider ve yiyeceği bulur. Bundan sonra da diğer yiyecek parçalarına ulaşır. Bu deney hayvanlar yiyecek saklanan yeri görerek ve görmeyerek tekrarlandığında, hayvanların bilişsel harita oluşturdukları, yiyeceklerin görerek saklanması deneylerinde arama sırasında en kısa yolu buldukları belirlenmiştir.⁴³

İnsanlarda bir kentin bir ucundan diğerine sözel bilgiye dayanarak hatasız yollarını bulabilirler. Pekiştirme ve tekrarlı denemeler yol bulmak için gerekmektedir. Sözlü bilgiler kullanım zamanı gelene kadar bellekte depolanmaktadır.

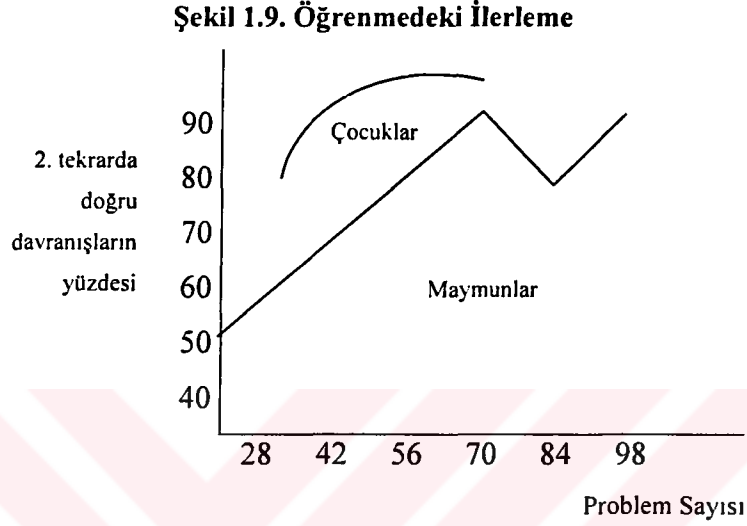
1.5.6.2. Öğrenme Kurulumları

Bir problem kavrama yoluyla çözülürken takip edilecek yol konusunda belli başlı iki açıklama vardır. Bunlardan biri yaşantılarımızın algısal olarak yeniden düzenlenmesi sayılısından hareket eder. Bu açıklamaya göre nesne ve olayla ilgili yeni ilişkiler ve anlamlar birden bire görülür. Yeni ilişkiyi kavrayıp algılayan birey o andan itibaren artık çevreyi yeni bir ışık altında görmektedir.

Kavramda, algısal düzenlemeden başka bir şey daha söz konusudur. Öğrenme laboratuvarlarında daha çok hayvanlarda incelenmiştir. Bu amaçla hayvanlara çocukların çeşitli öğrenme yaşantılarına benzer yaşantılar sağlanır. Programın uygulanması sırasında, deneklerin öğrenme hızlarının giderek arttığı gözlenmektedir. Denekler ilk problemlerde daha çabuk kavramaya yani öğrenmeyi, öğrenmeye başlamaktadır. Diğer bir deyişle öğrenme kurulumları oluşturmaktadırlar. Deneklerin öğrenmeyi öğrenmedeki ilerlemeleri, her problemin ikinci tekrarındaki puanlar kullanılarak, Şekil 1.9'da görüldüğü gibi bir grafik halinde gösterilebilir. Hangi uyarıcının doğru, hangisinin yanlış olduğunu ortaya koyar. Ayırt etme bir tekrarda

⁴³ Zehra Dökmen, Şennur Tutanel Kışlak ve Ömer Özüduru, a.g.e., s. 71

öğrenilmiş olsa bile, bu öğrenme (kendisini ancak tekrarda gösterebilir.) Şekilde görüldüğü gibi maymunlarda öğrenmeyi öğrenme ilk tekrardaki hemen hemen raslantısal düzeyden (% 50) son tekrarda hemen hemen % 100'lük düzeye ulaşmıştır. Aynı problem dizisiyle test edilen çocuklarsa daha yüksek bir başarı düzeyiyle işe başlamışlardır.



Kaynak: Clifford T. Morgan, "Psikolojiye Giriş", Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Yayınları, Yayın No: 1, Meteksan Ltd. Şti., Ankara 1991, s. 104

Ayrıca çocukların öğrenmeyi öğrenme eğrileri daha iyi öğrenme yaptıklarını göstermektedir. Daha önceki problem çözme yaşantılarımızı yeni fakat aynı türden problemlere aktararak "öğrenmeyi öğreniriz." Şekildeki eğriler çocuklar ve maymunlarda öğrenmeyi öğrenme olayını göstermektedir. Bu grafik x eksenine problem sayısı, y eksenine de problemlerin ikinci tekrarındaki doğru cevap yüzdesi konularak çizilmiştir.

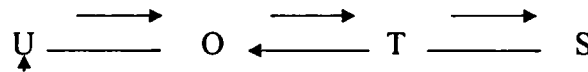
Burada çocukların ve maymunların öğrendikleri şey bir oyunun kurallarıdır. İlk tekrarda denek sadece neyin doğru, neyin yanlış olduğunu anlamaktadır. Fakat asıl önemli olan gerek bu ilk tekrarda, gerek daha sonraki tekrarlarda bir kuralın öğrenilmesidir. İlk cevabın doğruysa aynı cevaba devam et, yanlışsa öbür cevaba geç.

Bilgi denekleri acemi deneklere kıyasla daha çabuk ve daha verimli şekilde öğrenmelerini sağlayan şey, öğrenme oyununun kurallarını bilmelidir. Bilgi deneklerin sadece uyarıcılardan genelleme yapmakla kalmazlar, bir öğrenme problemin çözümünü hemen “kavradıkları” izlenimini verirler. Sözünü ettiğimiz türden deneyler, bu çok çabuk öğrenmelerin ya da kavramların aslında ne olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu olan şey, problem çözmeye eski yaşantıların yeni bir duruma aktarılmasıdır. Bu aktarma da deneğin problemi hemen algılamasına ve kolaylıkla çözmesine olanak sağlamaktadır.⁴⁴

1.5.6.3. Bilişsel Yapılar

E. Tolman 1932’de hayvanlarla deneyler yapmış ve bir uyarıcı ile ona gösterilen tepki arasında düşünme süreçlerinin olduğunu savunmuştur. Tolman, davranışçı öğrenme kuramlarının ortaya attığı Uyarıcı → Tepki (U→T) ilişkisini çok basit ve öğrenme sürecini açıklamada yetersiz bulmuştur. Öğrenmenin sınıma yanılma tepkileri yerine sistemli ve amaçlı olduğunu savunmuştur. Uyarıcı ile tepki arasındaki ilişkilendirmelerin bilişsel süreçlerle gerçekleştiğini ileri sürmüştür.

Şekil 1.10. Geri Besleme



Kaynak: A. Can Baysal ve Erdal Tekarslan, “Davranış Bilimlerine I-II”, İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul 1987, s. 43.

Burada O organizmayı temsil ediyor. Organizmada bellek, hedef arama, bekleyiş söz konusudur. Birey herhangi bir uyarıcı ile karşılaştığında veya herhangi bir şey elde etmek istediğinde geçmiş deneyimlerini (bellekte saklı) hatırlar ve tepki gösterir.

Geleneksel U – T okuluna göre pekiştirme olmazsa U – T arası bir ilişki kurulamaz. Geçmişte bir çok psikolog öğrenme sürecinin her yönünü bir şekilde

⁴⁴ Clifford T. Morgan, a.g.e., s. 103-104

açıklamaya çalışmıştır. Ancak, yakın geçmişte bazı öğrenme türlerinin bilişsel kuramcıların geliştirdikleri kavramlarla daha iyi açıklandığı görülmüştür. Biliş çok kesin bir terim değildir, genelde insanların dünya hakkında bilgi edinmelerini sağlayan herhangi bir zihinsel süreçtir. Bilişsel kuramcılar öğrenmenin belli bir pekiştirme olmadan da gerçekleşebileceğini ve öğrenme için gözle görülebilir bir çaba göstermeye gerek olmadığına inanmaktadırlar. Pekiştirme yerine bilginin öğrenme sürecinde nasıl kullanıldığı üzerinde durmaktadırlar.⁴⁵

1.5.6.4. Biliş Gelişimi

Bilişsel psikoloji, bilginin nasıl oluştuğunu, nasıl edinildiğini, nasıl yapıllaştırdığını, nasıl depolandığını, nasıl işlendiğini ve nasıl kullanıldığını araştıran bir psikoloji dalıdır. Kurt Lewin'in (1951) "Alan Kuramı"ndan yola çıkan bu psikoloji dalı, insanın yaşam ve deneyimleri ile o yaşama ilişkin bilgileri arasındaki ilişkiyi kendine konu edinmektedir. Bilişsel psikoloji insanın yaşamı ve ona bağlı olarak düşünme biçimi üzerinde durmaktadır. "Biliş" kavramı genellikle, "bilme eylemi" ile ilgili çeşitli işlemleri kapsamak üzere kullanılmaktadır: Algılama, anımsama, imgeleme, kavramlar kurma, değerlendirme, karar verme gibi bilişsel süreçleri, bilgisayarların bilgi işlemleri ile karşılaştırabiliriz. Festinger (1957) "Bilişsel öğeler" insanın kendisi, çevresi ve davranışı ile ilgili olarak sahip olduğu herhangi bir bilgi, kanı ya da inançtır. İnsanın kendi duygularına, isteklerine ve onlara erişme yollarına başka insanların düşünce ve değerlerine ilişkin bilgileri de bilişsel öğeler olarak ekleyen Brahm ve Cohen gibi yazarlar da bulunmaktadır. "Bilinçten" söz ettiğimizde bilinçli olarak ne anlama geldiğini kavrayabileceğimiz bir takım öğelerle karşılaşırız.

Bilişler, yani bilişsel öğeler, kendimize ve dünyamıza ilişkin görüşlerimiz, düşüncelerimiz, "bilinçli" olmakla birlikte, bunları sağlayan yapılar ve süreçler "bilincimizin dışında" kalabilir. Farkında olduğumuz bilişsel öğeler (bazı yazarlar bunlara "bilişler" de demektedir), "biliş" sürecinin bilince yansıyan sonuçlarıdır. Bu sonuçları getiren işlemlerse bilinç dışında kalmaktadır.

⁴⁵ A. Can Baysal ve Erdal Tekarslan, a.g.e., s. 43

Piaget, bilişsel süreçleri olgunlaşmaya bağlı biçimde, gelişen zeka ya da sorun çözebilme yetenekleri ile bağdaştırmaktadır. Burada zekanın, düşünmeye elverecek biçimde nasıl “yapısallaştığı” ya da “bilişsel yapı”dan ne anlaşılması gerektiğinin incelenmesidir.

Piaget’e göre yaşamın konuşmayı öğrenmeden önceki yaklaşık 18 ayında “zeka vardır, ama düşünce yoktur.” Çocuk için zeka yeni bir sorunun çözümlenmesi, o anda henüz uzakta bulunan bir amaca ulaşabilmek için bir takım yolların eşgüdümendirilmesi demektir. Önemli olan burada sorunun “zihinde temsil edilmek değil” doğrudan doğruya “eyleme” başvurularak çözümlenmesidir.

Düşünce ise, sorun çözmek için girişilmesi gereken eylemin, simgesel olarak zihinde canlandırılması (temsil edilmesi), sorunun çözümlenmesi için yapılacak işlemin eyleme geçmeden önce, simgelerle (örneğin dille) “tasarlanması” demektir. Böylece üstün zihinsel etkinliğe olanak vererek bir düşünme düzeyine erinceye kadar, bireyin düşünmesi, onun düşünebilmesini sağlayan ama varlığından haberdar bile olunmayan bir takım “yapı”larca yönlendirilecektir. Bu yapıların özelliği, onun salt ne yapabileceği, yani sorun çözme yetisinin sınırlarını değil, aynı zamanda ne yapması gerektiğini yani eldeki sorunun çözümü için hangi tür davranışın uygun olduğunu da belirlemesidir. Burada da ne yapılması gerektiğini bireye gösteren bir takım mantıksal normlar söz konusudur. Piaget’in üzerinde durduğu ve çeşitli deneylerle gösterdiği gibi, “düşünme” ile mutlaka birlikte bulunması gereken bir de mantıksal süreçler vardır.

Piaget, kendileri bilinçli olmasa bile, insanın bilinçli düşüncesine yön veren ve olgunlaşma ile gelişen bu yapılara “bilişsel yapı” adını vermektedir. Bilişsel yapıyı oluşturan bireyin, düşünme süresi içinde kullanabileceği ve düşünmek için kullanmak zorunda olduğu “mantıksal bağlantı sistemleri”dir.

Mantıksal bağların birbirini bütünlemeleriyle, zihinde bir takım “şemalar” oluşur. Çocuk daha doğduğu anda biyolojik donanımı açısından öğrenmeye hazır bir yaratıktır. Bu, her organizma gibi onun da yaşamak için başarıma aracıdır. Uyum salt dış dünyanın koşullarını kabul etmek değil, onunla etkileşimde bulunmak, bir takım tepkiler gösterebilmek demektir. Başlangıçta bu tepkiler birbirlerini bütünleyici bir

biçimde bağlanabilecektir. Bu bağlantıların “neden-sonuç ilişkisi” diyebileceğimiz bütünlükler içinde sistemleşmesiyle de mantık ortaya çıkacaktır.

Bu şemaları çocuğun yaşı ve olgunlaşma derecesi düzeyi ile yakından ilgilidir. Olgunlaşma ile şemalarda birbiriyle ilişkilendirilmeye başlayacak ve daha karmaşık bir hal alacaklardır. Piaget, zihinsel eylemin öğeleri olan şemaların birbirleriyle böylesine bağlantılanma sürecine “örgütlenme” adı verilmektedir.

Birey, bir sorunu çözme çabası içindeyken öncelikle hazır şemalardan yararlanma, yani bilinen çözümleri uygulama eğilimindedir. Ancak aynı zamanda adeta doğal bir biçimde bu şemaların uyum sağlayıcı niteliğini çoğaltmayı, yani çevresiyle daha etkin etkileşim içine girmeyi de amaçlamaktadır. Bu ise ancak şemalar arasındaki bağlantıların git gide daha kapsayıcı biçimde genişlemesi ile mümkündür. Bilişsel yapının daha iyi duruma elverecek biçimde gelişmesi sürecine Piaget “dengeleme” adını vermektedir. Piaget, bu kuramında öğrenme ya da merak güdüsünün insanda doğuştan var olan bir güdü olduğunu ileri sürmektedir. Başka kavramlarda ise, öğrenme güdüsü, insanın temel gereksinimlerini giderme eğiliminin bir türevi olarak ele alınmaktadır. Araştırmalar Piaget’i haklı göstermiştir. İnsandaki öğrenme güdüsü, başka gereksinimlerden bağımsız, kendi başına var olan bir araştırma, inceleme, denetleme ve bilme gereksinmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgütlenme ve dengeleme süreçleri birlikte daha üstün bilişsel yapıların ortaya çıkmasını sağladıkça, organizmanın çevreye uyum yeteneği de artmaktadır. Öte yandan, çevreyle artan etkileşim, bilişsel yapı üzerinden yeni baskılar getirmekte, böylece örgütlenme ve dengeleme süreçleri de yeniden harekete geçmektedir.

Örgütlenme, dengeleme ve uyum süreçleri böylece birleşerek, çocuğun salt motor reflekslere dayalı davranıştan, zihinsel temsile, yani düşünceye dayanan çözümlere doğru gelişmesidir.⁴⁶

⁴⁶ Barlas Tolan, Galip İsa ve Veysel Batmaz, “Sosyal Psikoloji”, 1. Basım, Adım Yayıncılık No: 27, s. 27-28

Piaget'e G6re Bilişsel Gelişmenin D6rt Aşaması

Piaget'e g6re çocuğun entelekt6el gelişimi, birbirinin tamamlayıcısı ve b6t6nleyicisi olan, birbirini izleyen d6rt aşamadan geçmektedir. Yeni bir kavramın ortaya çıkabilmesi ancak bireyi mantıksal olarak o yeni bir kavramı oluşturabilecek olan eski bilgilerin de var olmasıyla m6mk6nd6r.

1.5.6.4.1. Duyusal-Motor Zeka D6nemi

0 – 18 ay, bazen 24 ay arasındaki hen6z konuşmayı bilemeyen çocuklarda zeka vardır, ama d6ř6nce yoktur. Duyu-motor d6nemde zeka, duyularla saptanan çevresel uyarıcılar 6n6nde kasların hareketini d6zenleyen “motor sistem”ce oluşturulan “eylemler” aracılığıyla kullanılmaktadır. Konuşma simgeler aracılığıyla bir takım zihinsel resimlerin oluşmasını sağlayabildiği için, soruna uygulanacak 6z6m “eylemden 6nce” zihinde canlandırılabilmesine olanak vermektedir.

Piaget; 6z6m6n eylemden 6nce zihinde canlandırılmasına “içselleştirilmiş eylem” ya da doğrudan doğruya “işlem” adını vermektedir. İçselleştirilmiş eylem ya da işlemler maddi olarak değil, “simgesel” olarak yapılabilen eylemlerdir.

Ancak zihnin işlem yapabilmesi için, 6nce maddi olarak bir takım eylemleri yerine getirmeyi başarabilmesi gerekir. ocuk maddi olarak, kaslarını kullanarak bir takım eylemlerde bulunmayı 6ęrenmiřse, yapmadığı bu eylemleri zihninde canlandırması, onları “içselleştirmesi”, “simgeleştirmesi” ve “d6ř6nceye d6n6řt6rmesi” de olanaksızdır. D6ř6nceyi sağlayan eylemler ve onların anlamını belirleyen simgelerin kullanılabilmesi için, zihnin sınıflama, d6zenleme, ilişkilendirme gibi bir çok işlemden yararlanması gerekir. Ancak bu işlemleri becerinceye kadar çevresiyle ilişkilerini yalnızca duyusal-motor eylemlerle kuracağı uzun bir d6nem geçirmesi gerekir. Bu eylemlerin içselleştirilerek işleme yani d6ř6nceye d6n6řt6rmeye başlamasıyla ocuk konuşmayı da 6ęrenecektir. Konuşma, eylemlerin dildeki simgelerinden yararlanılarak işlemlere d6n6řt6r6lmesinden başka bir Şey değildir.

1.5.6.4.2. İşlem 6ncesi D6nem

Konuşma, d6ř6nme, çocuğun yapacağı, yapmayı bildiği eylemleri simgeler yoluyla zihinde, “temsili olarak” canlandırılmasını sağlar. Simge kullanmak demek

de zaten herhangi bir şeyin daha başka bir şeyle “temsil edilmesi”nden ibarettir. 18-24 aylık çocuklarda (Bu süreler Batı kültüründe geçerlidir. Piaget’de bu aşamalara kesin süreler belirlemenin doğru olmayacağını belirtmektedir) konuşmayla birlikte bu temsil yeteneğinin kullanılabilir hale geldiğini görüyoruz. Konuşma simge kullanmanın tek yolu da değildir. Çocuğun kendi iç dünyasında canlandırıldığı anlamları iletmek için kullandığı ve kendi buluşu olan simgeler de söz konusudur. Bu dönemde oyun çocuk için simgesel bir eylemdir. Önceki dönemde oyun, motor eylemlerin yapılaşmasını sağlayan “egzersizler”dir. Oyun dışında taklit de bu dönemde kullanılan simge sistemlerinden birisidir. Bu simgeler “düşüncenin” oluşmasını sağlar. Düşünce, yani içselleştirilmiş eylemler, bir mantık çerçevesinde birbirine bağlanıp eşgüdümленerek işlemlerin doğmasına yol açarlar.

Burada süreçlerin tamamlanması, yedi-sekiz yıl kadar sürer. Simgesel işlemlerin ortaya çıkmasıyla bilişsel yapının zihinsel “işlem”lere başvurabilme yeteneğini kazanması arasında, bir hayli uzun zaman dilimleri yer almaktadır. Piaget’e göre bunun nedeni ilk sorun çözme aracı motor-kas eylemlerde kendini gösteren zekadır. Belirli bir çözüm sağlayan belirli eylemler, ancak o an için çocuk tarafından içselleştirilecektir. Bu eylemler arasında henüz mantıksal-şematik bağlantılar kurabilmiş değildir. Simgesel temsil yeteneğinin gelişmesiyle başlayan dönemde çocuk, eylem düzeyindeyken öğrendiği bir takım çözüm yöntemlerini simgeler aracılığıyla zihninde canlandırarak yeniden öğrenmektedir.

Burada söz konusu olan eylemlerin düşünceye çevrilmesi ya da tercümesi değil, eylem düzeyindeyken edinilen bilgilerin, düşünce düzeyinde birbiriyle bağlantılı olarak “bir yapıya kavuşturulması bilişsel yapı içinde bütünleştirilmesi”dir. Bu yapılaşma bir çok özümleme ve uygunlaştırma sürecini kapsayacağı için, oldukça uzun bir sürede gerçekleşebilmektedir.

Örneğin, 18 aylık bir çocuk, bahçede oynarken nasıl gideceğini bilmekte, başladığı yere tekrar dönebilmekte ve bu hareketleri tekrarlayabilmektedir. Dümdüz yürüse de, koşa da başladığı yere dönebilmeyi başarabilmektedir. Ancak bunlar duyuşsal motor düzeyde kazanılmış davranışlardır. Ne yaptığını ve başladığı yere nasıl döndüğünü anlatması istendiğinde bunu beceremeyecektir. Çünkü duyuşsal-motor düzeyde öğrendiğini, henüz temsili düzeyde öğrenmemiştir. Duyusal-motor

eylem şemaları oluştuğu halde, simgesel işlevler henüz eylemde kullanılan zekanın o derecede içselleştirilmesine elverişli ölçüde gelişmemiştir. İkinci dönemin sonuna değin de kolay kolay gelişmeyecektir. Piaget, Szeminska 4-5 yaş çocukları arasında yaptığı bir deneyle bunu da göstermiştir. Deneydeki çocukların hepsi kendi başlarına okullarına giden yolu bildikleri halde, temsili olarak hangi yolu izlediklerini deneycilere açıklayamamışlar, motor düzeyde bir temsili simgeleyen “buradan-el işaretiyle şöyle dönerim” gibi anlatımlarla betimlemişlerdir.

Böylece bilişsel yapının, sonuçları bilince yansıyan çözümlerden değil, belli bir sorunda istenen çözümlere ulaşabilmesini sağlayan eylemlerin birbiriyle ilintili olarak ve zamanla simgesel temsile olanak verecek biçimde mantık silsilesi içinde bağlanarak içselleştirilen zihinsel şemalardan oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Bu şemalar, bireyin bilincine yansıyan, yaşadığı deneyimlerden farklı bir yapı oluşturmaktadır. Bu yapı da onu, belli bir biçimde “davranışa” hazırlayan, götüren hatta zorlayan şemalar arasındaki “işlemsel” bağlantılardır. Şemalar arasındaki ilintilerin ve etkileşimin kapsamı genişletildikçe bilişsel yeniden örgütlenme ve denemeler yoluyla çözümlenebilecek sorunların kapsamı da genişlemektedir. Ancak unutulmaması gereken nokta, bilişsel yapı ve içerdiği şemaların genişlemesinin bir zaman sorunu olduğudur.

1.5.6.4.3. Somut İşlemler Aşaması

Yedi yaşına gelen çocuğun entelektüel yaşamında önemli bir dönem başlar. Bu yaşta bir çocuğun mantığı işler zihinsel canlandırma ile yineleyebilmektedir. 12-13 yaşlarından itibaren insanlar “önergeler yapabilecek” hipotezler kurup, çıkarsamalar yaratabilecek bir mantık düzeyine erişirler. Bu mantığın temel araçlarından biri değildir. Bunu kavramsal anlatım diye de niteleyebiliriz. Bu mantıksal yapıya kavuşmadan önce de geçilmesi gereken aşama “somut işlemler aşaması”dır.

Bu mantık sözel anlatıma değil, somut nesnelere ve bunlarla arasındaki ilişkilerin kontrolüne dayalı bir mantıktır. Çocuk bu yaşlarda nesnelere sınıflayabilmekte, birbirleriyle ilişkilerini kurabilmekte, sayabilmekte ancak bu işlemlerden bir takım önergeler çıkarmamaktadır. Bunlar “somut” bir takım

işlemlerdir. İşlemler, birbirlerini bütünleyen sistemler halinde canlandırılabilen, sistemler içinde gruplandırılabilir.

Çeşitli öğelerin yapısal ilişkilerine dayanarak düzenlenmesi (örneğin taşların bir büyüklük-küçüklük oranına göre dizilmesi) çocuğun yedi yaşından itibaren mantıksal açıdan üstesinden gelebileceği bir sorundur. Piaget buna “dizilme” adını vermektedir. Yedi yaşından küçük çocuk bu soruyu yaptığı işlemlerde mantığa değil, “sınama-yanılma” deneyimleri ile çözerler. Yedi yaşından sonra ise, aynı sorunu sistemli bir mantığa dayanarak çözecek, bu çözümü her zaman yenileyebilecek, çünkü bulduğu çözüm raslantısal deneyimlere değil, mantıksal “dizilme” yapılarına bağlıdır. İkinci bir yapı da “sınıflama” ile ilgilidir. Piaget’in bu kavramdan anladığı, “bir alt kategorinin daha genel bir kategori içinde yer aldığı bilinmesi”dir.

Bu sorunun çocuk için çözümlenmesi 7-8 yaşlarında olabilir. Daha önce çocuk böyle bir ilişkinin varlığını çözecek yapıların yardımından yoksundur.

Yedi yaşından itibaren başlayan bir başka zihinsel süreç de “sakınım” ilkesiyle ilişkilidir. Burada da bir takım oranlar söz konusudur. Örneğin 30 gr’lık bir plasterini sosis biçimine soktukten sonra, aynı plasterini yuvarlayıp top haline getirerek, çocuğa sosisin mi, topun mu ağır olduğu sorulduğunda, yedi yaşından küçük olan çocukların hemen hepsi, aynı miktardaki plasterini sosis gibi uzunken veya top gibi yuvarlakken daha ağır olduğunu söyleyebilecektir. Bilişsel şemalar henüz aynı nesnenin biçiminin değişmesiyle ağırlığından bir şey yitirmeyeceğini kavrayarak işlemsel çözümlerle donatılmış değildir.

1.5.6.4.4. Biçimsel İşlemler Dönemi

Önce şu soruyu yanıtlayın: “Ali, Batuhan’dan uzun. Atakan’dan kısa ise en uzun boylu olan hangisidir?”

Ali, Batuhan ve Atakan arasındaki boy sıralaması bir önceki aşamada, çocuğun somut olarak elinde tuttuğu sopaların boy sırasına dizilmesi sorunundan bir tek yönde ayrılmaktadır. Burada hipotetik, yani varsayımsal bir durum söz konusudur. Çocuğun elinde tuttuğu ve görerek karşılaştığı değişik boy sopaları yerine, kafasında birbirinden boyca farklı nesnelere “canlandırarak” sıralama

durumundadır. Yani bu son aşamada çocuk, artık “somut işlemleri hipotetik, yani somut olmayan durumlara uygulayarak sorun çözebilme” yeteneğine kavuşmuştur. 12-15 yaşlarında başlayan bu son aşamada artık çocuk oransal ilişkileri zihinde canlandırabilecek bir bilişsel donanıma sahiptir. Somut nesnelere akıl yürütebileceğini çıkarsamalarda bulunabileceği gibi “teoriler” yani mantığa dayalı bir takım açıklayıcı “önergeler”de formüle edebilecektir. Daha önceki mantık yapılarının üzerine yeni bir mantık örtüsü kurulmaktadır. Olguları bile anlamasına elverişli varsayımları, sentezleri başarabilmesini sağlayan bir “önergeler mantığı”dır.

Bu dönemden itibaren çocuk artık öğrenmeyecek diye bir şey söz konusu değildir. Artık her türlü bilgiyi soyut olarak kavramlaştırabilecek bir bilişsel-mantık donanımının tüm öğeleri buyruğundadır. Çocuk uyum kapasitesi yüksek bir “bilişsel olgunluk” düzeyine erişmiştir.⁴⁷

1.6. Öğrenme Stilleri

Hepimizin rahat öğrendiği ortam farklıdır. Çalışırken kimimiz en küçük sestene bile rahatsız olurken, kimimiz gürültüleri bile duymayız. Hepimiz için konsantre olma yolları farklıdır. Kimimiz uzanarak çalışmaktan hoşlanır, kimimiz masa başında çalışırız ya da günün bazı saatlerinde dikkatimizi toplarken diğer zamanlarda güçlük çekebiliriz. Bu farklılıklar büyük ölçüde son zamanların dikkat çeken konularından olan öğrenme stilleri ile ilgilidir.

1.6.1. Öğrenme Stilinin Tanımı

Öğrenme stili bu konuda yoğun çalışan yazarlardan biri olan Dunn (1988) tarafından “bir öğretim yöntemini bazıları için harika, diğerleri için korkunç yapan biyolojik ve gelişimsel özellikler” olarak ele almaktadır. Dunn’a göre öğrenme stili bir sınıftaki öğrencilerin; gürültü, aydınlatma, oturma düzeni, hareket ve gruplanma ile ilgili gereksinmelerine göre düzenlenmesi ile ilgilidir. Öğrenme stili öğrencilerin duyarak mı, konuşarak mı, yaparak-yaşayarak mı yoksa bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiğini belirler.

⁴⁷ Barlas Tolun, Galip İsen ve Veysel Batmaz, a.g.e., s. 27-40

Keefe'ye (1988) göre, öğrenme stili “bir öğrencinin nasıl öğrendiğini ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı” ile ilgilidir. Daha ayrıntılı bir tanımda ise Keefe (1982) öğrenme stilinin “öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu çevreye yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellik” olduğunu belirtmektedir. Stil özellikleri, genetik kodlama, kişilik gelişimi, güçlü ve çevresel uyumun etkisindedir. Öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır. Bilişsel öğeler bilgi işleme sisteminin içsel kontrolü ile ilgilidir ve yetiştirmeye değiştirilebilir. Duyuşsal ve çevresel öğeler ise özünde tercihe dayalıdır ve hem yetiştirme hem de öğretimsel eleştirme stratejilerine cevap verir. Öğrenme stilleri değişebilir ancak bu çok yavaş olur.

Gregorc (1985) ise öğrenme stilinin “ruhun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellikler ve hal” olduğunu belirtmektedir. Gregorc insanların gerçek stillerinin saptanabilmesi için onların kendileri gibi davranmaları gerektiği görüşündedir.

Tanımların tümünde öğrenme stilinin kişinin nasıl öğrendiğini etkileyen yollar olduğu belirtilmektedir. Bu noktada çeşitli yazarlarca öğrenme stillerini ölçmek üzere geliştirilen araçlarda yer alan öğrenme stillerinin gözden geçirilmesinin bu konunun açıklığa kavuşturulmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.⁴⁸

1.6.2. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc Style Delineator (Gregorc Stil Saptayıcı'sı) son zamanlarda geliştirilmiş ve yaygın olarak sözü edilen ölçeklerdendir. Bu araç Gregorc'un insanın zihninde bilgiyi alıp açıkladığı kanalların olduğu görüşünü yansıtacak biçimdedir. Buradan hareketle algılama ve düzenleme yetenekleri ölçülmeye çalışılmaktadır. Algılama, bilgiyi edinmede kullandığımız araçlar, düzenleme ise bu bilgileri düzenleme ve sistematize etme yollarıdır. Gregorc'a göre her zihnin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan, dağınık bir biçimde dizme yeteneği vardır. Bazı insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılar. Bazıları da bilgileri daha doğrusal düzenler ya da bunların tersi doğrudur. Algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan

⁴⁸ Kamile Ün, Akçıköz, a.g.e., s. 52-53

bir çizgi üzerinde değişmektedir. Gregorc'a göre somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağınık ve soyut dağınık olmak üzere dört öğrenme stili kanalı vardır.

Somut Doğrusal stile sahip olan insanlar, pratik, yordanabilir, konunun özüne dönük, örgütlü ve yapılandırılmış davranışlar sergilerler. Örneğin somut doğrusal stile sahip bir öğretmen düzenli zamanlamalar yapar ve düzenli kayıtlar tutar. Bu stile sahip olanların davranış örnekleri şunlardır: İçe-dönüklük, güvenilirlik, netlik.

Soyut Doğrusal stile sahip olanlar ise entelektüel, mantıklı, kavramsal, ussal ve çalışkandırlar. Daha çok düşünürler, araştırmacılar bu gruba girerler. Yeteneklerini bilgiyi ve doğruyu aramada kullanırlar. Bu grupta bulunanların sık sık gösterdikleri şunlardır: Okumak için zamanın azlığından şikayet etmek, kitapçıların önünde durmadan ya da kitap almadan geçip gitmeme, kendilerinin düşünür, araştırmacı ve uzman olduğunu düşünme.

Somut Dağınık stilde ise orijinal, deneysel araştırmacı, seçenek üreten ve risk alan insanlar bulunmaktadır. Bu stile sahip kişiler iyi sinemacı olur ve var olanı değiştirici işler yaparlar. Önemli olan yapılmamış olanın yapılması ve yaşamasıdır. Bu grupta yer alan tipik davranışlar ise şunlardır: Rahat ve güzel çevrelerden hoşlanan, ilişkileri başarılarından üstün tutma, yarışmama, sanata özel bir değer verme.

Soyut Dağınık stile sahip olan kişiler, duygusal, yorumlayıcı, hassas, bütüncü ve anlamcıdır. İlişkilere, duygulara dayalı alanlarda çalışırlar. Şarkıcılar, yazarlar, öğrenciyle bütünleşen öğretmenler, duyarlı danışmanlar bu grupta yer alır. Bu gruptakilerin tipik davranışlarına şunlar örnek olabilir. Değişiklikten hoşlanma, risk almaktan kaçınmama, problem çözücülük, değişik düşünceler üretme.

Kuşkusuz insanların yukarıda sayılan kategorilerden yalnızca birine girmesi gerekmez. Ancak Gregorc herkeste bu stillerden birinin baskın diğerlerinin ise çekinik olduğu görüşündedir.⁴⁹

⁴⁹ Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 53-54

1.6.3. NASSP Öğrenme Stilleri Profili

NASSP öğrenme stilleri profili üç yıllık bir çalışma sonucu gerçekleşmiştir. Dört üst düzey etkeni – bilişsel beceriler, algısal tepkiler, çalışma ve öğretim tercihleri- temsil edecek 24 alt ölçek içermektedir. Aşağıda bu ölçekler tanıtılmaktadır.

Bilişsel Beceriler

1. Analiz Becerilerin parçayı bütünden ayırma yeteneği ile ilgilidir. Örneğin, karmaşık bir şeklin içinde yer alan diğer şekillerin tanınması. Bu süreçler özellikle matematik ve fen alanlarında önemlidir.

2. Alan Becerileri genel olarak kabul edilmiş olan şu bileşenlerden oluşmaktadır: Kalıbı tanıma ve alansal dönüştürme. Birincisi, bir kalıbı tanıma, hatırlama ve benzerlerinden ayırtma; alansal dönüşüm ise, nesnelere hayalimizde dönüştürme yeteneğidir. Alansal akıl yürütme yeteneği matematik ve teknik alanlarda etkili olmaktadır.

3. Ayırtma Becerileri dikkati işin gerektirdiği noktalara yoğunlaştırma ve rahatsız edicilerden kurtulma becerileridir.

4. Sınıflama Becerileri dar ve geniş olmak üzere ikiye ayrılır. Dar sınıflama yapanlar geniş sınıflama yapanlara göre daha tam ve daha net kategoriler kullanırlar.

5. Dizme Becerileri öğrencinin bilgiyi adım adım, doğrusal bir biçimde işleme eğilimidir.

6. Bütünü Kavrayarak İşleme Becerileri ile tek tek yaşantı öğelerini bütünleştirme yeteneği kastedilmektedir. Çoğu zaman bu yetenek alansal ya da görsel olsa bile burada vurgulanan bir yaşantının bütün anlamının bir anda kavramasıdır.

7. Bellek Becerilerindeki ana öğe yaşantılardaki belirgin imgeyi bulma ve bilgidaki önemli değişimleri saptamadır.

8. Sözel-Alansal Tercih öğrencinin öğrenirken sözel (örneğin; kitap) ya da alansal (örneğin; film) yollardan hangisini tercih ettiği ile ilgilidir. Sözel-alansal tercih görsel, işitsel ya da duygusal tercihlerle ilişkili olabilir ya da olmayabilir.

Algısal Tepkiler

9. Görsel Algısal Tepki görsel uyarımlarla daha iyi öğrenen öğrencilerle ilgilidir. Görsel öğrenciler yaşantının görsel, resimsel ve grafiksel gösterimini tercih ederler.

10. İşitsel Algısal Tepki öğrencinin işitsel öğrenme yollarını tercih etmesi durumunda söz konusudur.

11. Duygusal Algısal Tepki yeni bilgiye duyguyla karşılık verilmesidir.

Çalışma ve Öğretim Tercihleri

12. Kararlılık Yönelimi bir davranışı gerektiğinden daha uzun süre sürdürmeye istekliliktir. Kararlılık yönelimli kişiler iş bitene kadar uğraşırlar. Diğerleri o işle ilgili dikkatlerini uzun süre toplayamazlar.

13. Sözel Risk Yönelimli öğrencinin sözelleştirme, söyleme ve diğerleri katılmasa bile düşüncelerini söylemeyi istemesidir.

14. İşleme Tercihi öğrencilerin elleriyle bir şeyler yapabileceği öğrenme etkinliklerini tercih etmesidir. Böyle öğrenciler bir şeyleri takip çıkarmaktan, inşa etmekten hoşlanırlar.

Çalışma zamanı Tercihi insanların biyolojik yapısıyla ilgilidir. Bununla ilgili tercihler:

15. Sabah erken saatler

16. Sabah geç saatler

17. Öğleden sonra

18. Akşam olabilir.

19. Gruplama Tercihi öğrencinin küçük gruplarda ya da tek başına çalışmayı tercih etmesidir. Bu tercihler konu alanı, öğrenci tutumları, güdü, öğretmen özellikleri ve sınıf çevresinden etkilenir.

20. Duruş Tercihi vücudun çalışma anındaki durumuyla ilgilidir. Bazılarının sandalyede oturarak, bazılarının uzanarak çalışmayı tercih etmesinde olduğu gibi.

21. Hareket Tercihi öğrenme sırasında ara verme, aralarda hareket etme eğilimidir. Küçük yaşlarda ve erkeklerde daha fazla görülmektedir.

22. Ses Tercihi işitsel uyaranlara gösterilen tepkidir. Bazıları çalışmak için çok sessiz ortam ararken bazıları biraz gürültülü bir ortamı tercih ederler.

23. Aydınlatma Tercihi çalışma ortamının ne kadar aydınlık olmasının istendiği ile ilgilidir. Bazıları parlak ışıkta sinirleri bozulduğu için loş ışığı; diğerleri de loş ışıkta ruhları sıkıldığı için parlak ışığı tercih ederler.

24. Isı Tercihi öğrenenin serin bir ortamda mı yoksa sıcak bir ortamda mı çalışmayı tercih ettiğidir. Isıdaki birkaç derecelik değişimler bile öğrenenin güdüsünü etkiler.

Bu açıklama ve sınıflamalarda yer alan örneklere bakarak öğrenme stillerinin doğuştan getirilen ve öğrenme biçimlerini belirleyen özellikler olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim hiperaktif çocuklarla yapılan çalışmalar çocukların hareket, ses, ışık gibi uyaranları tercih etmesi merkezi sinir sisteminden gelen sinyallerden etkilendiğine ilişkin bulgular ortaya koymuşlardır. Eğitimciler için önemli olan bu stillerden nasıl yararlanılabileceğidir.⁵⁰

1.6.4. Öğrenme Stillерinin Etkililiği

Öğrenme stillerinin etkililiği ile ilgili araştırmaların bir kısmında farklı stillere sahip öğrencilerin başarı düzeylerinin de farklı olup olmadığı incelenmiş ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında ilginç ilişkiler saptanmıştır. Örneğin, Lawrence Mayers – Bigs Tip Saptayıcı'sının yargılama boyutu ile üniversite başarısı arasındaki ilişki saptanmıştır.

O'Brien ise, Gregorc Stil Saptayıcısı'nda yer alan soyut doğrusal boyutun üniversite başarısında ilişkili olduğu, kızların ve erkeklerin öğrenme stilleri arasında önemli farklılıklar bulunduğu, ayrıca çalışma alanı ve eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri arasında sistematik farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme stillerinin okumaya yönelik tutum, alan, akademik başarı, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini inceleyen Posey ve Wollenberg;

⁵⁰ Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 55-58

içerik açısından eşyalarla çalışma, öğrenme yollarından resimle öğrenme, öğrenme koşullarından kişinin kendi amaçlarını saptaması, bağımsız çalışma ve arkadaşla çalışmanın sözü edilen değişkenleri etkilediği sonucu elde etmişlerdir.

Bazılarına değinilen araştırma bulguları, öğrenme stillerinin, genelde öğrenmeyi ve öğrenci-öğretmen etkileşimini etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle öğretim sürecindeki düzenlemelerin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılmasında yarar görülmektedir.⁵¹

Öğrenme Stilleri ve Öğretim

Öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların odak noktasını öğretimin öğrenme stillerine göre nasıl düzenlenebileceğini inceleyen çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları öğretimi öğrenme stillerine göre düzenlenmesinin öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, etkili öğrenmenin öğretim stilleri ve teknolojileri ile öğrenme stilleri arasında uyum olduğu durumlarda ortaya çıktığı saptanmıştır. Böyle olmadığı zaman öğrenciler güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık vb. duygular yaşamakta bu da tükenmişlik, disiplin suçu vb. sonuçlar doğurmaktadır.

Kuşkusuz önemli olan öğretimin öğrenme stillerine nasıl uydurulacağıdır. Gregorc ve Butler'in bu konudaki önerileri Tablo 1.2'deki özetlenmektedir.⁵²

⁵¹ Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 58-59

⁵² Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 59

Tablo 1.2. Gregorc ve Bulter'in Öğretimin Öğrenme Stillere Uydurulmasıyla İlgili Önerileri

Stil	Öneriler
Somut Doğrusal	Alıştırma kitapları, el kitapları, laboratuvar kitapları, gösterim, programlı öğretim, bilgisayarlı öğretim, yapılandırılmış olan gezileri, çoğaltmalar, çalışma paketleri, alıştırma, uygulama, yapma, çalışma.
Soyut Doğrusal	Düz anlatım, kasetler, ders kitapları, telafi okumaları, program çalışma, danışmalı bireysel çalışma, slayt.
Somut Dağınık	Bağımsız çalışma, bilgisayar ve diğer oyunlar, benzeşim açık uçlu problem çözme, mini anlatımlar, araştırma, seçenekli okuma ödevleri.
Soyut Dağınık	Televizyon, film, yönlendirilmiş imge, grup tartışması, müzik eşliği.

Kaynak: Kamile Ün Açıkgöz, "Etkili Öğrenme ve Öğretme", 1.Basım, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996, s. 59-60.

1.7. Öğrenme Stratejileri

Öğrenirken karşılaşılan güçlükler öğrencilerin en çok dile getirdikleri sorunlardır. Bazı öğrenciler istedikleri halde ders çalışamazken, bazıları çok uzun süreler çalıştığı halde öğrenememekten şikayet etmektedir. Öte yandan kısa süre çalışarak, uzun süre çalışanlar kadar başarılı olan öğrenciler de vardır. Bu örneklerdeki sorunlar büyük ölçüde öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanmamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanmaktadır.

Gerek bu tür sorunların yoğunluğu gerekse bilişsel psikolojideki gelişmeler sonucu öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olduğunu görüşünün ağırlık kazanması öğrenme stratejilerini eğitim alanındaki en önemli konulardan biri haline getirmiştir. Bir çok yazar öğretmenin öğretimin en etkili ögesi olduğu halde öğrencinin yerine öğrenemeyeceği, öğrenmenin öğrencinin kafasında gerçekleşen bir süreç ve öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştıran koşulları sağlamakla yükümlü olduğu ve gerisinin öğrenciye kaldığı

görüşündedir. Eğer öğrenci uygun öğrenme stratejilerini kullanmazsa öğrenme gerçekleşmez. Nisbett ve Shucksmith en önemli öğrenmenin, “öğrenmeyi öğrenmek” olduğunu belirtmektedirler.

Öğrenme stratejilerinin önemini artıran bir başka neden öğrenme stratejilerine yaşam boyu gereksinim duyulmasıdır. Bu gereksinimin kaynaklarından biri bilginin hızla artması ve değişmesidir. Bilginin bu özelliği günümüzde kendini yenileyen / gelişen meslek insanları olmayı bir zorunluluk haline getirmektedir. Ayrıca okulda öğrenilmiş olan not alma, malzemeleri düzenli olarak saklama vb. stratejiler daha sonra iş yaşamında da kullanılarak verimi artıracaktır.

Öğrenme stratejilerinin giderek artan bir önem kazanması öğrenme stratejilerinin ne olduğu, etkililiği ve onların öğrenciye nasıl öğretileceği gibi konuları da gündeme getirmiştir.⁵³

1.7.1. Öğrenme Stratejisinin Tanımı

Strateji genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da –askerlikte olduğu gibi- bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak ele alınmaktadır. Buradan yola çıkarak öğrenme stratejisinin öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yollar olduğu söylenebilir. Öğrenme stratejileri için daha açık bir tanım, Weinstein tarafından yapılmıştır. Weinstein’e göre öğrenme stratejisi, “öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler” olarak tanımlamıştır. Buna göre, bir stratejinin amacı öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlenmesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır.

Örneğin, bir parçayı kavrama, parçada anlatılanları göz önünde canlandırma, parçayla ilgili çıkarımda bulunma, ya da parçasıyla ilgili soru çıkarma gibi stratejilerle kolaylaştırılabilir. Bu sayılanlar etkili okuma stratejilerindedir. Öğrenme stratejisinin ne olduğu konusunun açıklığa kavuşmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.⁵⁴

⁵³ Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 61-62

⁵⁴ Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 62

1.7.2. Çalışma Becerileri ve Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejisi öğrenme süreci sırasında işletilen zihinsel süreçlere işaret etmektedir. Bu nedenle öğrenme stratejileri sık sık birlikte kullanıldıkları ve daha çok öğrenmeye hazırlanma ile ilgili olan çalışma becerilerinden farklıdır. Nisbett ve Shucksmith'in de belirttiği gibi çalışma becerileri bir anlamda okul sistemiyle başatma becerileridir. Çalışma becerileri deyince daha çok çalışma koşullarının düzenlenmesi (sessizlik, aydınlatma, ısı, nasıl bir sandalyede oturulacağı), sınavlara hazırlama, konsantre olma, belleği geliştirme vb. hazırlıklar akla gelmektedir. Öğrenme stratejilerinde ise öğrencinin kendinin ve öğrenme süreçlerinin farkına varmasını gerektirir. Örneğin, öğrencinin nerede hata yaptığının, öğrenebilmek için ne yapması gerektiğinin farkında olması öğrenme sürecinin etkililiğini arttıracaktır.

Strateji ve becerilerin farklı olduğunu düşünen bir başka yazar Schmeck'tir. Schmeck, becerilerin alıştırma vb yollarla kazanılıp geliştirilebilecek yeterlilikle, yani yapabildiklerimiz, stratejilerin ise bir beceriyi kullanmakla ilgili kararlar olduğunu belirtmektedir. Bir etkinliğin gerçekleştirilmemesi o konudaki beceri eksikliğinden değil, o konudaki strateji eksikliğinde ya da strateji kullanımının başka etkenler tarafından engellenmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Bu noktada öğrenme stratejileri ile ilgili sınıflamaların gözden geçirilmesi, öğrenme stratejilerinin ne olduğunun, çalışma becerileri ve bilişötesi stratejilerden farklarının açıklığa kavuşturulmasında yardımcı olabilir.⁵⁵

1.7.3. Öğrenme Stratejileri ve Bilişötesi Stratejiler

Bilişötesi, kişinin kendi bilmesi, bilişsel süreçler ve bu süreçlerin nasıl işlediği hakkındaki bilgi ile ilgilidir. Bilişötesi stratejiler öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, kavramayı ya da anlam çıkarmayı yönetme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirme stratejilerini içermektedir. Örneğin, okuduğunu anlama ile ilgili bilişötesi stratejiler arasında ilgili ön bilgiyi hatırlama, konuyla ilgili soru çıkarma ve soruları yanıtlama, ilişkileri bulma, özetleme, örgütleme gibi stratejiler bulunmaktadır.

⁵⁵ Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 62-63

Bilişötesi stratejilerle ilgili tartışmaların çoğu bilişötesi ile bilişsel süreçlerin ilişkileri üzerindedir. Örneğin Cavanaugh ve Borkowsky kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olan ve onlar hakkında konuşabilen çocukların gerçekten düşünme gerektiren işlerde bunu yapamayan çocuklara göre daha başarısız oldukları dolayısıyla bilişötesi ile biliş arasında doğrudan bağ kurulamayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Daha sonra bu ilişkinin tam olarak tanımlanmaması ve yöntemlerin uygun olmaması nedeniyle kurulamamış olabileceği belirtilmiştir.⁵⁶

1.7.4. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sınıflamalar

Bugüne kadar öğrenme stratejileri ile ilgili bir çok sınıflama yapılmıştır. Nisbett ve Shucksmith çeşitli kaynaklarda en çok sözü edilen merkezi, makro ve mikro öğrenme stratejileri olmak üzere üçe ayırmaktadır. Tablo 1.3'te bu stratejiler gösterilmiştir.

Tablo 1.3. Stratejilerin Aşamalı Sınıflandırılması

Öğrenme Stratejileri	Özellikleri	Örnek
Merkezi strateji (Stil, öğrenmeye yaklaşma)	Tutum ya da güdüsel etkenlerle ilgili	Planlılık
Makro stratejiler (Bilişsel bilgiyle yakından ilişkili yönetici stratejiler)	Genellenebilirliği yüksek Yaşla gelişir Yaşantıyla gelişir Zor da olsa yetiştirilmeyle geliştirilebilir	Yönetme Kontrol etme Gözden geçirme Kendi kendini sınama
Mikro Stratejiler (Yönetici süreçler)	Genellenebilirliği düşük Öğretilmesi daha kolay Üst düzey becerilerin devamı niteliğindedir Daha işe ilişkin	Soru sorma Planlama

Kaynak: Kamile Ün Açıkgöz, "Etkili Öğrenme ve Öğretme", 1. Baskı, Kanyılmaz Matbaası, İzmir 1996, s. 65.

⁵⁶ Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 63-64

Shucksmith, merkezi stratejilerin tutum ya da güdüsel süreçlerden etkilendiği ve bu düzeydeki stratejilerin danışma yoluyla etkilenebileceği görüşündedir. Oradaki makro stratejiler oldukça genellenebilir ve yaşla yaşantıyla geliştirilebilirler. Bu düzeydeki stratejiler öğretilir, ancak geleneksel olmayan yöntemler gerektirir.

Öğrenme stratejileri ile ilgili en kapsamlı sınıflama Weinstein ve Mayer tarafından yapılmıştır. Weinstein ve Mayer'in sınıflamasına göre etkili öğrenme stratejileri şu kategorilerde toplanabilir.

a. Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan Devir Stratejileri: Öğrencilerin sunulan malzemeyi ezberleyecek biçimde tekrarlaması ve birimlerin seçilmesinin ve kazanılmasının çalışan belleğe aktarılmasını kapsamaktadır. Weinstein ve Mayer'in bu gruptaki stratejilerle ilgili çeşitli araştırmalardan ulaştıkları sonuca göre, çocuklar 5. ve 6. sınıfa kadar devir mekanizmasını öğrenmektedirler. Küçük yaşlarda farklı işlerde, farklı stratejiler kullanılmıyor. Ancak eğer öğretilirse 6-7 yaşlarından sonra devir stratejilerinin kullanıldığı gözlenmektedir.

b. Karmaşık İşlerde Kullanılan Devir Stratejileri: Bu grupta malzemeyi yüksek sesle tekrarlama, kopyalama, önemli yerleri not etme, önemli yerlerin altına çizme gibi stratejiler yer almaktadır. Bu stratejilerin;

- Seçme; parçanın önemli noktalarına dikkat çekme,
- Tanıma; öğrenilenlerin işleyen belleğe aktarılması.

olmak üzere iki amacı vardır. Bu gruptaki stratejiler üzerine yapılan araştırmalardan Weinstein ve Mayer devir stratejilerinin öğrencinin bilgi seçmesine ve edinmesine yardım ettiği, ancak öğrencilerin iç ilişkileri bulunmasında ya da bilgiyi önceki öğrenilenlere bağlamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

c. Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan İşleme Stratejileri: Genelde işleme stratejilerinin amacı öğrenme malzemesindeki iki ya da daha fazla madde arasında bağ kurmaktır. Bu noktada imgeleme önemli bir strateji oluşturmaktadır. İmgeleri öğrenen kendisi türetebilir ya da dışarıdan sağlanabilir. Küçük yaşlarda türetilen, ileri yaşlarda ise dışarıdan sağlanan imgelerin daha yararı olduğu saptanmıştır. Bellek destekleyici anahtar sözcük yöntemi bu tür stratejilerin kullanıldığı bir yöntemdir.

d. Karmaşık Öğrenmede Kullanılan Öğrenme Stratejileri: Bu grupta yer alan stratejilerin amacı yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurma ve uzun süreli bellekte çalışan belleğe aktarılmasıdır. Bu grupta öğrenilenleri başka ifadelerle çevirme, özetleme, anlam çıkararak not alma, soruları yanıtlama gibi stratejiler yer almaktadır.

e. Basit Öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri: Bir listedeki maddeleri hatırlamada kullanılacak bir strateji sınıflamadır. Yapılan çalışmalar çocukların örgütlenme stratejilerini kullanma becerilerinde yaşla birlikte bir gelişme olduğunu göstermektedir. Genelde bu becerilerin 10-11 yaşlarında orta çıktığı ve sonra arttığı söylenebilir. Ayrıca çocuklar sınıflama stratejisini kullanacak biçimde yetiştirilebilir. Böyle yetiştirme çalışmalarının çocukların hatırlamasını artırdığı görülmüştür.

f. Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri: İleri sınıflarda okuyarak öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Okumanın bir amacı parçadaki ana düşüncüyü ve onu destekleyen düşünceleri kavramaktır. Bunu yapmak için kullanılan özetleme ve örgütlenme stratejilerinin iki amacı vardır:

- 1- Çalışan belleğe aktarılacak bilgileri seçmek,
- 2- Çalışan bellekte düşünceler arasında ilişkiler kurmak.

Araştırmalar öğrenme stratejilerinin de öğretilebileceğini ve bu öğretimin öğrencilere önemli kazanımlar sağlayacağını ortaya koymuştur.

g. Kavramayı Yönetme Stratejileri: Kavramanın yönetilmesi öğrencinin bir öğretim etkinliği ya da birimi için amaçlar koyması, bu amaçlara ulaşılma derecesini saptaması ve gerekirse amaçlara ulaşmada kullanılacak stratejileri belirlemesini içerir. Araştırmaların çoğunda okumada kötü olanların okumayı yönetme stratejilerini kullanmadıkları ancak bu stratejilerin de diğerleri gibi yetiştirmeyle öğretilebileceği ortaya çıkarılmıştır.

h. Duyusal Stratejiler: Öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirecekleri bir çevreyi yaratmalarıyla ilgilidir. Duyusal stratejiler öğrencilerin dikkati toplama, konsantre olma, kaygıyla başetme, güdülenme ve zamanı etkili kullanmasıyla ilgili stratejilerdir. Örneğin, yıllarca test kaygısının çevreden kaynaklandığı düşünülerek

öğrencinin kendi düşünce süreçleri üzerinde fazla durulmadı. Oysa daha sonra öğrencileri kaygılandırmanın kendi kaygıları olduğu ortaya çıkmıştır.

Literatürde öğrenme stratejilerin genelliklerine ya da alana özgü olup olmamasına göre de sınıflandırıldıkları görülmektedir. Örneğin, Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski ve Evans; işle sınırlı ve alanlararası olmak üzere iki tür stratejiden söz etmektedir.

İşle – Sınırlı Stratejiler: Belli alanlarda ve yalnızca bazı işlere özgü olarak kullanılırlar. Örneğin, anlamı çıkarmada bağlamdaki ipuçlarını kullanma, dilde okuma becerilerinin kazanılmasıyla ilgilidir. Ya da bellek destekleyicilerden ilk harf yöntemi yalnızca ilgili olduğu bilginin öğrenilmesi ile ilgilidir.

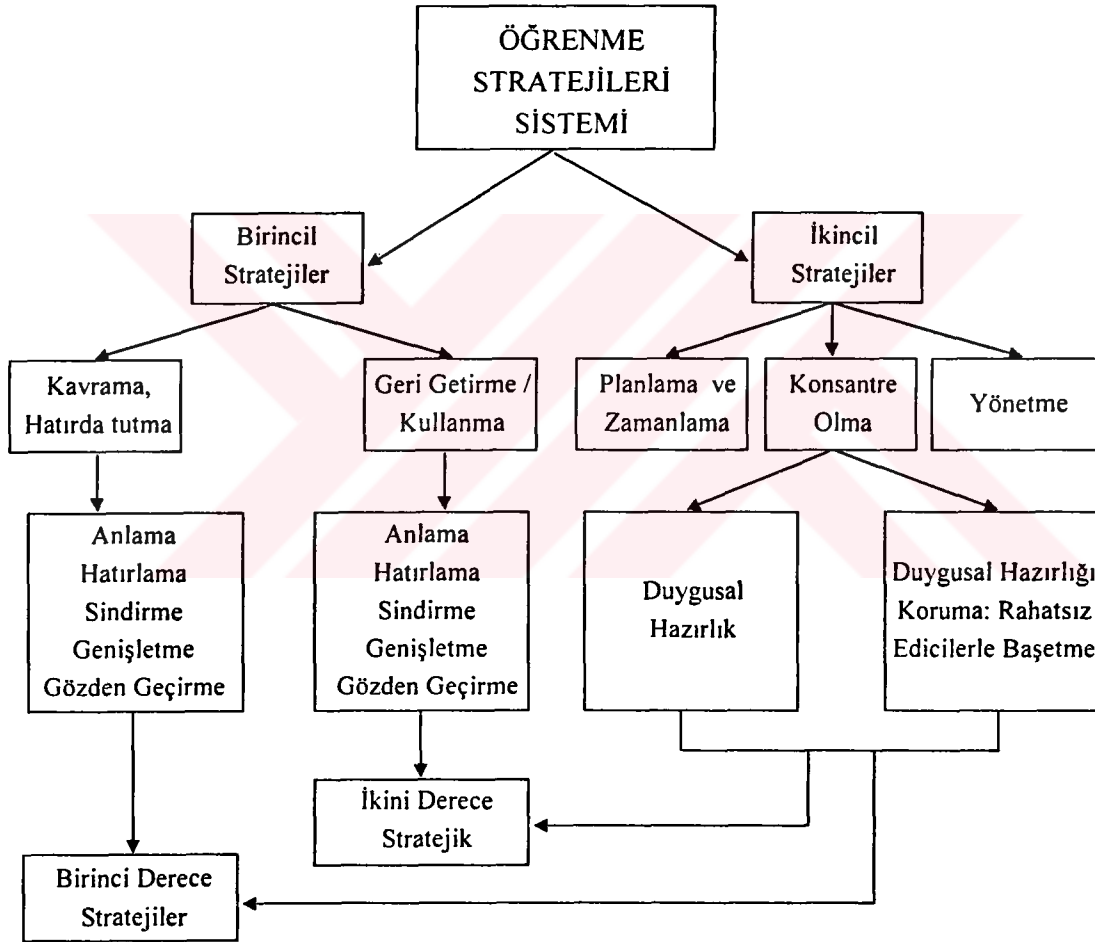
Alanlararası Stratejiler: Amaçla sınırlı ve genel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Adından da anlaşılacağı gibi ikinci gruptakilerin genellenebildiği birinci gruptakilerden fazladır. Her iki grupta bulunan stratejilerin ortak özelliği çeşitli konu alanlarında uygulanabilir olmalarıdır. Amaçla sınırlı stratejiler belli amaçlara ulaşmada (hatırlama, kavrama, problem çözme vb) kullanılır. Örneğin, basit listelerin ezberlenmesinde devir stratejileri kullanılır. Görsel imgeler çeşitli alanlarda kullanılır. Genel stratejiler ise, bütün alanlarda kullanılabilecek stratejilerdir. Örneğin önceden planlama yapma, ön öğrenmelerle sonrakileri birleştirme, ipuçlarına dikkat etme gibi stratejiler bu grupta yer almaktadır.

Pressley ve diğerlerinin sınıflaması Dansereau'nun alan bağımlı ve alan bağımsız biçiminde yaptığı sınıflamaya benzemektedir. Dansereau alan bağımsız stratejileri de kendi içinde birincil stratejiler ve destekleyici stratejiler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Şekil 1.11'de gösterilmiştir. Birincil stratejiler parça üzerinde doğrudan etkisi olan, destekleyici stratejiler ise öğrencinin kendini çalışmaya hazır hissetmesini sağlayan stratejilerdir. Destekleyici stratejiler birincil stratejilerin kullanılmasına elverişli ortamın yaratılmasına yardım eder. Şekil 1.11'de de görüldüğü gibi birinci stratejiler iki, destekleyici stratejiler ise üç kategori içermektedir.

Dansereau bu şekilde yer alan stratejilere hizmet edecek alt stratejilerden de söz etmektedir. Örneğin, öğrencinin okuduğu parçayı hatırlaması için onu başka

sözcük ve ifadelerle anlatması, göz önünde canlandırması, önemli kavram ve düşüncelerden oluşan bir ağın ya da haritanın çıkarılması ve parçadaki anahtar kavramları çıkarıp tanımlayarak ve kavramlar arası ilişkiler kurarak kavram analizi yapması tavsiye edilmektedir. Dansereau'ya göre, bütün sistemin değerlendirilmesi sonucu özetleme, ağ çıkarma, konsantre olma ve işbirlikli öğrenme alt stratejilerinin etkili olduğu anlaşılmıştır.⁵⁷

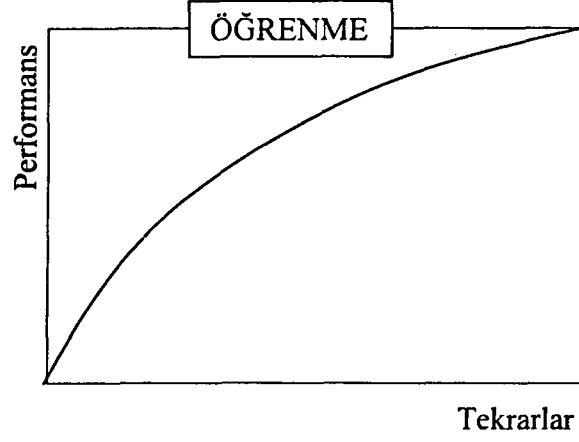
Şekil 1.11. Öğrenme Stratejileri Sistemi



Kaynak: Kamile Ün Açıkgöz, "Etkili Öğrenme ve Öğretme", 1. Basım, Kanyılmaz Matbaası, İzmir 1996, s. 70.

⁵⁷ Kamile Ün Açıkgöz, a.g.e., s. 65-69

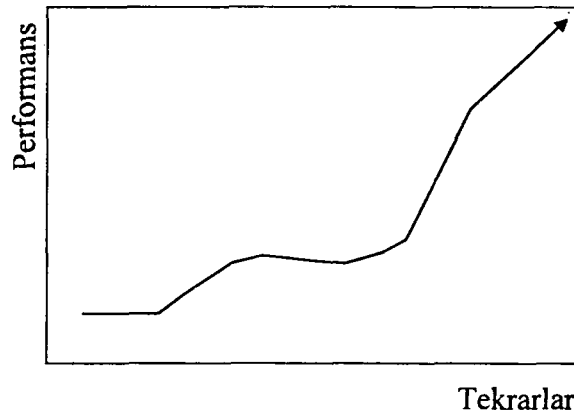
Şekil 1.12. Azalan Verim Eğrisi



Kaynak: A. Can Baysan ve Erdal Tekarslan, "Davranış Bilimleri I-II",
İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul 1987, s. 45

b. Artan Verim Eğrisi: Bu azalan verim eğrisinin tam tersidir. Olumlu yönde hızlanmayı temsil eder. Bu tür öğrenmede birinci öğrenme tipi sık görülmez. Özellikle bireyin hiç bilgisi olmayan konuları öğrenme durumlarında karşılaşılr. Başlangıçta öğrenme yavaştır. Belli bir süre sonra birden hızlanır. Mühendislik, Pazar Araştırmaları, Kurmay İşler ve çok beceri isteyen alt düzeyli işler bu şekilde öğrenilir. Artan verim eğrisi Şekil 1.13'te gösterilmiştir.

Şekil 1.13. Artan Verim Eğrisi



Kaynak: A. Can Baysan ve Erdal Tekarslan, "Davranış Bilimleri I-II",
İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul 1987, s. 45

1.8. Öğrenme İlkeleri

Öğrenme konusundaki yapılan araştırmalardan bir dizi öğrenme ilkesi ortaya çıkmıştır.

1.8.1. Öğrenme Eğrileri

Öğrenme eğrilerinde dikey ekseninde ölçülen performans, yatay ekseninde ise tekrarların ya da deneyimlerin sayısı vardır. Bu miktar deneme sayısı ve zaman olarak belirlenebilir. Her tekrarlanan denemede tepki gücü giderek artar.⁵⁸

Yetilerimizin repertuarının bir parçası olacak şekilde günlük yapılan şeylerdir. Öğrenci beklenildiği şekli gösterebilmesi için görevlerini uygulayabilecek olanaklara sahip olmalıdır. Çalışma metotlarından birisi ne okunacaksa temel hususların yeniden vurgulanmasına dayanır. Bu metot okuyucunun materyali tekrar okumakta harcadığı zamanını daha etkin şekilde kullanacaktır.⁵⁹

Yapılan her tekrarın öğrenmede yararı vardır. Tekrarlama öğrenmeyi zorlaştıran eski alışkanlıkları kırar, doğrusunun ve yenisinin geliştirilmesine yardımcı olur.

Tekrar arka arkaya yapılmamalı belli aralıklarla yapılmalıdır. Tekrarın kısa veya uzun zaman aralıklarına göre yapılması hususu daha çok öğrenilecek konunun niteliğine göre değişmektedir.

Önce konuyu bütünü ile açıkladıktan sonra zor bölümleri tekrar ayrı ayrı inceleyip, en son bütün olarak kısa bir tekrar yapmak genellikle yararlı olabilir. Öğreticiye az miktarda kolay görünen bazı işlemler, yeni öğrenen kimseye zor ve karmaşık gelebilir.⁶⁰

a. Azalan Verim Eğrisi: Bu eğri olumsuz yönde hızlanmayı göstermektedir. Öğrenme genelde Şekil 1.12'de görüldüğü gibi olur. İlk denemelerde performansı giderek hızla artar, sonraları bu hız azalır ve durur. Çoğu zihinsel ve devinimsel işlerin öğrenilmesi bu modeli izler.

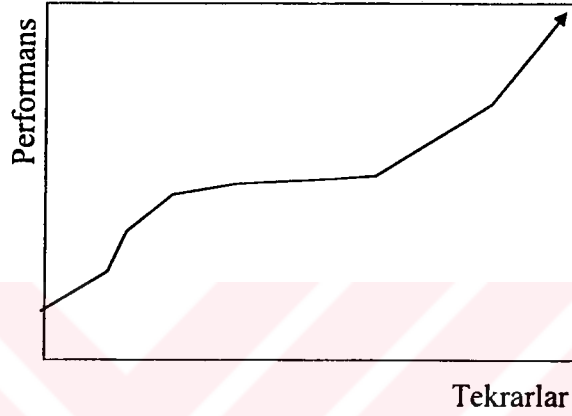
⁵⁸ A. Can Baysal ve Erdal Tekarslan, a.g.e., s. 45

⁵⁹ Herbert J. Churden and Jr. Arthor W. Sherman, "Personel Management ... Utilization of Human Resources California State University Sacramento South Western Publishing Co., Cincinnati Ohio, 1980, s. 193

⁶⁰ Erol Eren, a.g.e., s. 503-504

c. **S Eğrisi:** Bu eğri artan ve azalan verim eğrilerinin bir karışımıdır. Kuramsal olarak tüm öğrenmeler bu tür bir eğri izlerler. Öğrenen birisinin öğrenme ortamına önceden öğrenilmiş hiçbir şey getirmediği oldukça güç, bilinmeyen ve kavrama gerektiren, işlerin öğrenilmesinde (çok beceri gerektiren teknik işler) rastlanır. Bu eğri Şekil 1.14'te gösterilmiştir.

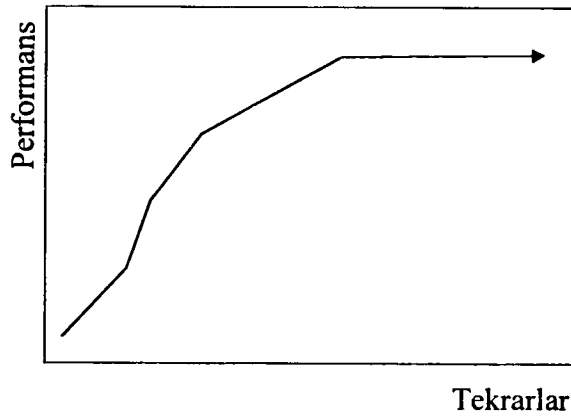
Şekil 1.14. S Eğrisi



Kaynak: A. Can Baysan ve Erdal Tekarslan, "Davranış Bilimleri I-II", İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul 1987, s. 46

d. **Öğrenme Düzlüğü (Platosu):** Bir çok öğrenme durumunda öğrenme belli bir hızla ilerler, sonra öyle bir noktaya gelinir ki, hiçbir şey, yeni şey öğrenilmez. Bir düzlük oluşur. Düşük düzeyli monoton sonu olmayan işlerde görülür.

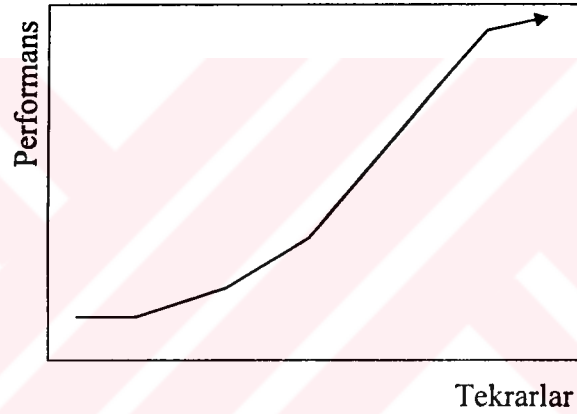
Şekil 1.15. Öğrenme Düzlüğü



Kaynak: A. Can Baysan ve Erdal Tekarslan, "Davranış Bilimleri I-II", İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul 1987, s. 46

e. **Beceri Edinme Eğrisi:** Bu eğri en karmaşık öğrenme şeklini göstermektedir. Diğer eğrilerden içeriden fikirleri biraraya getirmektedir. Platodan sonra artan etkinlik görülür. Öğrenmede bir şey birden aşama yapar ve performansını daha da iyileştirir. Tekrarla birey giderek daha da yetkinleşir. Sürekli tekrar sonucu bir şeyi fazlası ile çok iyi öğrenmesi olasıdır. Bu başarıldığında insanlar o beceriyi sonsuza dek hatırlayabilme eğilimindedir. Araba kullanma becerisi buna örnek olarak verilebilir. Bu beceride birey giderek yetkinleşir, araba sürmeye ara verse bile tekrar başladığında bu beceriyi kısa zamanda hatırlayacaktır.

Şekil 1.16. Beceri Edinme Eğrisi



Kaynak: A. Can Baysan ve Erdal Tekarslan, "Davranış Bilimleri I-II", İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul 1987, s. 46

İş yerinde öğrenme:

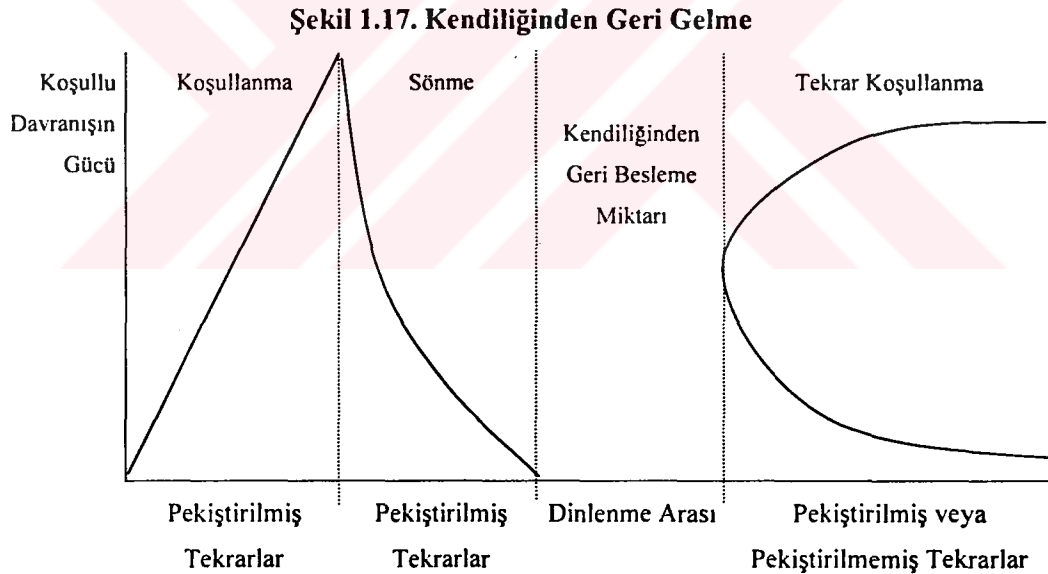
- Öğrenilecek iş ne kadar az biliniyorsa, başlangıçta ilerleme o kadar az olur, sonra yavaş yavaş artar.
- Karmaşık becerilerin öğrenilmesinde, uzun veya kısa belli bir süre ilerleme aynı düzeyde kalır.
- Öğrenmenin en üst düzeyine ulaşıldığında ilerleme yavaşlar ve çok az bir ilerleme kaydetmek için deneme yapmak gerekir.

1.8.2. Sönme (Davranışın Unutulması)

Sönme ilkesi pekiştirme ile yakından ilişkilidir. Klasik koşullanmada koşullu uyarıcıya gösterilen tepki koşulsuz uyarıcı ile pekiştirilmez ise koşullu tepki bir süre sonra yok olur. Edimsel koşullamada da belli davranışı pekiştirme izlemediği takdirde o davranış tekrarlanmaz. Demek ki koşullanmış teki pekiştirilmezse zamanla yok olur.

1.8.3. Kendiliğinden Geri Gelme

Eğer bireylerin bir süre koşullu tepkileri pekiştirilmezse, bu tepkilerde bir sönme olacaktır. Bir dinlenme arası verdikten sonra birey tekrar belli bir düzeyde koşullu tepki göstermeye başlayacaktır. Eğer bu kez pekiştirmeye devam edilirse tekrar koşullanma olur. Aksi durumda sönme olur. Buda gösteriyor ki koşullu tepki sönme sürecinde tamamen kaybolmamakta ancak bastırılmaktadır. Bu durum Şekil 1.17’de gösterilmiştir.



Kaynak: A. Can Baysal ve Erdal Tekarslan, "Davranış Bilimleri I-II", İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul 1987, s. 47

1.8.4. Genelleme

Bireyler uyarıcı genellemesi veya tepki genellemesi yaparlar. Daha önce karşılaşılan bir uyarıcıya bazen bir uyarıcı ile karşılaşılan birey aynı tepkiyi gösterir veya aynı sonuçlara varmak üzere değişik davranışlar kullanabilir. O zaman tepki

genellemesi olur. Genelleme ilkesi önemlidir, genelleme olmadan insan yeni durumlara uymakta güçlük çekebilir. Yeni öğrenme durumlarına eskilerden aktarabilir.

Genellenenin olumsuz yönü hataya yol açabilmesidir. Bir kötü uyarıcı tüm benzer uyarıcılara genellenebilir. Örneğin bir avukatla kötü deneyim geçiren birey tüm diğer avukatlara bunu genelleyebilir ve onlardan kaçmak gerektiğini düşünebilir.

1.8.5. Ayırım

Bu genellenenin tersidir. Uyarıcı veya tepkiler arası benzerlikler değil farklılıkları esas alır. Farklı uyarıcılara, farklı tepki gösterme öğrenilir veya farklı sonuç olmak üzere farklı davranma öğrenilir. Bir gözetici emrinde iki işçi çalışıyor olsa, bunlardan birinin üretim miktarı yüksek ancak kalitesi düşük olsa, diğerinin ise üretim kalitesi yüksek ve hiç hatasız ise gözetilmesi bu ikisi arasında ayırım yapacak birini pekiştirip, diğerini pekiştirmeyecektir.

1.8.6. Pekiştirme

Pekiştirme öğrenmenin temel koşulu olduğu daha öncede belirtilmiştir. Pekiştirme olmadan davranışta hiçbir ölçülebilir değişiklik yapılmayacağını söyleyebiliriz. Öğrenme üzerindeki temel deneylerde, davranışla birlikte giden ya da onu izleyen ödül davranışın pekiştiricisidir. Daha geniş uygulamalı ortamlarda pekiştirme çok çeşitli biçimlerde yer alabilir. Temel bir fiziksel gereksinimin duyulması, uygulamada pek seyrek olarak önemli bir pekiştiricidir. Her günlük olaylarda sosyal pekiştiriciler daha önemlidir.⁶¹

Başlıca üç tür pekiştirici vardır.⁶²

a. Olumlu-Olumsuz Pekiştiriciler: Olumlu pekiştirici istenen bir sonuç sunarak pekiştirir. Belli bir biçimde davranmakla istenilen sonuç elde ediliyorsa bu olumlu bir pekiştiricidir. İstenmeyen bir sonuç elde edildiğinde bu sonuçtan kaçınmak için davranılır. Buna olumsuz pekiştirme denir.

⁶¹ A. Can Baysal ve Erdal Tekarslan, a.g.e., s. 45-49

⁶² Mehmet Tikici, "Örgütsel Davranış", Genişletilmiş 2. Baskı, Özmert Ofset, Malatya 1993, s. 55

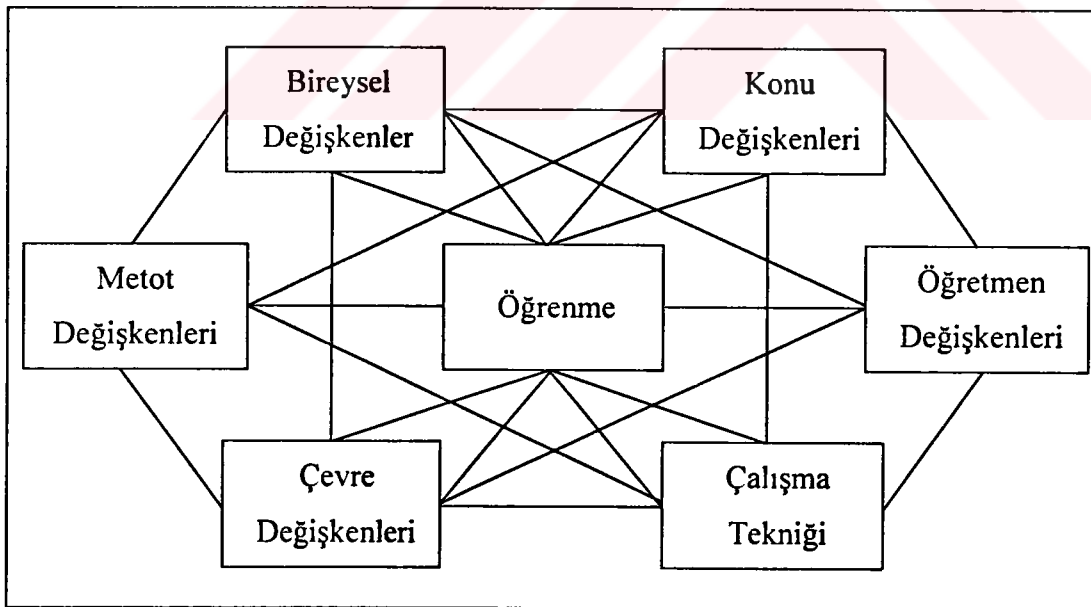
b. Dışsal ve İçsel Pekiştiriciler: İnsanlar bazı dışsal sonuçlar elde etmek için bir takım davranışlarda bulunurlar. Bir çocuğa şeker vererek ödev yaptırmak gibi. Bu dışsal pekiştiricidir. Diğer yandan insanlar bir çok şeyi bilinen dışsal ödül olmadan yaparlar. Buna içsel pekiştirici denir. Enstrüman çalmayı öğrenmek gibi.

c. Birincil – İkincil Pekiştiriciler: Birincil pekiştiriciler öğrenilmiş olmayan pekiştiricilerdir. Aç bir hayvan için yiyecek öğrenilmiş olmayan birincil bir pekiştiricidir. İkincil pekiştiriciler ise öğrenilmiş pekiştiricilerdir. Sosyal uyarıcılar ikincil pekiştiricilerdir.

1.9. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi etkileyen bir çok faktör vardır. Bu faktörler hem doğrudan doğruya, hem de kendi aralarında birbirlerine yaptıkları etkiyle dolaylı olarak öğrenmeye etki yaparlar. Öğrenmeyi etkiyle dolaylı olarak öğrenmeye etki yaparlar. Öğrenmeyi etkileyen faktörler Şekil 1.18’de gösterilmiştir. Burada sadece bireysel değişkenler üzerinde durulacaktır.

Şekil 1.18. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler



Kaynak: İbrahim Ethem Başaran, “Eğitim Psikolojisi”, Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları, Ayyıldız Matbaası A.Ş., Ankara 1966, s. 66

Bireyler doğal olarak genetik psikolojik gerek diğer yönlerden farklıdır. Psikolojik özelliklerden bir kısmı öğrenme yeteneğini çok az etkilerken, bazıları oldukça önemlidir.

1.9.1. Zeka

Öğrenmeye yardım eden etmenlerin başında zeka gelir. Günümüzde, kesin olmamakla birlikte insanın zeka düzeyi, bir takım zeka testleri ile ölçülebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar, insanın zeka düzeyi ile öğrenme edimleri arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öyle ki, kimi psikologlar zekayı öğrenme yeteneğinin ölçüsü olarak tanımlarlar. Zeka etmeni özellikle bütün sözel öğrenmelerde önemli bir faktör durumundadır.

Çocukların okumayı öğrenmeleri zeka yaşlarıyla ilişkilidir. Çocuklar ancak 6-6,5 zeka yaşında okumada çabuk ilerleyebilirler. Bunun altında iken oldukça zorlanırlar.

1.9.2. Yaş

Psikologlara göre sözel öğrenme yeteneği doğuştan sıfırdır. Ancak bu yetenek 17-20 yaşa kadar durmadan gelişir. Daha sonra yaklaşık 50 yaşına kadar sabit kalır.

İnsan yaşamında bir çok davranışlar öğrenme ile olgunlaşmanın bir arada bulunmasını gerekli kılar. Örneğin bir çocuğun çatal bıçak ile yemek yemeyi, okuyup yazmayı öğrenebilmesi için belli bir zihin olgunluğuna ulaşması gereklidir.

Öğrenileni kullanma yeteneğine ağırlık veren zeka testi puanlarına göre, zekada ileriki yaşlarda çok az düşme olur. Demek ki 20 yaş civarında en yüksek düzeye çıkan bu yeteneğin bundan sonra bütün yaşam boyunca hemen hemen pek değişmediği söylenebilir.

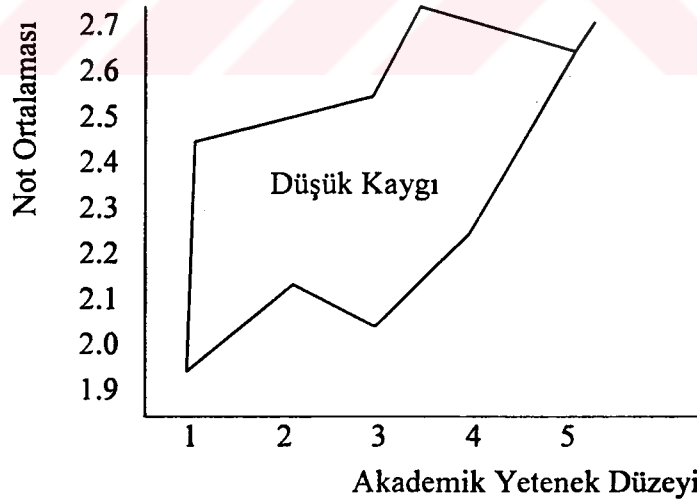
1.9.3. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı

Her iki durumda öğrenmeyle ilgilidir. İnsan, kaygı duymadan da genel uyarılmışlık haline gelebilir. Ama kaygı duyuluyorsa bu durumda çoğunlukla genel uyarılmışlık hali söz konusudur.

Bireyin herhangi bir şeyi öğrenebilmesi için uyarılmış durumda olması gerekir. Özellikle, karmaşık beyin işlemleri söz konusu olduğunda genel uyarılmışlık hali gereklidir. Okul çalışmalarında da öğrenci tamamen uyanık değilse, bütün enerjisini yaptığı iş üzerinde yoğunlaştırmamışsa kendisinden iyi bir öğrenme beklenemez. Herhangi bir gevşeme eğilimi çoğu kişi için öğrenmeyi engelleyici bir durumdur. Çünkü genel uyarılmışlık düzeyi bu durumlarda epey düşer. Örneğin koltuğa uzanıp ya da yerde uzanıp ders çalışmak gibi. Öte yandan çok aşırı uyarılmışlık düzeyi de öğrenmeyi engeller. Örneğin duygusal yönden büyük bir karışıklık içinde olan kimseler iyi bir öğrenme yapamazlar.

Belirsiz, açık ve seçik olmayan bir korku olarak tanımlanan kaygı da, genel uyarılmışlık hali gibi öğrenmede etkilidir. Ama ikisi arasındaki ilişki oldukça karmaşıktır. Değişik kaygı düzeyinde olan lise öğrencilerinin okul başarıları üzerinde yapılmış olan bir araştırma, öğrenme ile kaygı arasındaki ilişkilerin akademik yeteneğe bağlı olduğunu göstermiştir. Bu durum Şekil 1.19’da gösterilmiştir.

Şekil 1.19. Öğrenme İle Kaygı Arasındaki İlişkinin Akademik Yeteneğe Bağlılığı



Kaynak: Leyla Özer, “Psikoloji”, SEK Yayınları: 9, Semih Ofset Ltd. Şti.
Ankara 1992, s. 75

Kaygı testinde yüksek ya da düşük puan alan, farklı yeteneklerdeki lise öğrencilerinin not ortalamaları, çok düşük ve çok yüksek akademik yeteneği olan öğrencilerde kaygı bir fark yaratmamakta, ama orta düzeydeki öğrencilerde yüksek kaygı öğrenmeyi engellemektedir.

Kısaca, iyi bir öğrenme yapabilmek için kişilerin tamamen uyanık ve genel uyarılmışlık halinde olmaları gerekir. Ancak, o zaman bütün enerjilerini öğrenme işine verebilirler. Bunun yanında çok fazla kaygılı olmamak da gerekir; çünkü kaygı verimli öğrenmeyi büyük ölçüde aksatır.

1.9.4. Öğrenmede Transferin Etkisi

İnsanın belli bir uyarıcıya değil de bir uyarıcı türüne şartlanmasına uyarıcı genellemesi denir. Transferde genellemeye çok yakın bir kavramdır. Belli bir alanda edinilen bilgilerden başka alanlarda da yararlanmaya transfer –geçiş- yoluyla öğrenme denir. İki durum arasında birbirine yakın benzer ilkeler ve öğeler ne kadar çoksa transfer de o kadar çok olur.

Geçmişte öğrenilenler yeni öğrenmeleri olumlu bir biçimde etkiliyor, yani onu kolaylaştırıyorsa, buna olumlu transfer denir. Örneğin, traktör kullanmasını bilen bir kişi otomobil kullanmasını çok daha kolay öğrenir.

Daha önce öğrenilenler, yeni öğrenmeleri güçleştiriyor ya da engelliyorsa, bu biçimdeki öğrenmeye de olumsuz transfer denir. Örneğin, iki parmağı ile daktilo yazmayı öğrenmesi, hiç daktilo bilmeyen bir kişiye göre çok daha zordur.

1.9.5. Öğrenmede Hazır Oluşun Etkisi

Organizmanın, herhangi bir konuyu öğrenebilmesi için hem yeterli düzeyde olgunlaşma, hem de konunun öncesi olan temel yaşantıları kazanması gereklidir. Bu özelliklere sahip olan bir insanın yeni bir şey öğrenmeye istekle yönelmesine hazır oluş denir. Bu yönelme öğrenme isteğine bağlıdır. Eğer kişide öğrenmeye yönelmiş bir arzu-istek yoksa, bu durumdaki kişi, istekli olduğu duruma göre, daha az şey öğrenir. Tamamen isteksizse hiçbir şey öğrenemez. Örneğin ailesinin isteği üzerine bir dil kursuna giden kişi, eğer söz konusu dili öğrenmek arzusuyla yola çıkmışsa, bir

süre sonra amacına ulaşacaktır. Ama isteksizse öğrenemeyecektir ya da çok az şey öğrenecektir.⁶³

1.9.6. GÜDÜLENME

Öğrenmeye gelişimi yönünden hazır olan öğrencinin öğrenmeye yönelmesi gerektir. Öğrenciyi öğrenmeye şu üç öge yöneltir.

- Öğrencinin ihtiyaç duyması
- Bu ihtiyacı doyumak için bir amacı görmesi
- Amaca ulaşmak için güdülenmesi

Güdülenme olmadan öğrenme istenilen nitelikte olmaz, böylece güdülenme ihtiyacı doyuracak bir amaca doğru organizmanın harekete geçmesi demektir. Başka bir deyişle güdülenme de şiddetlidir; eğer ihtiyacın şiddeti az ise güdülenmenin şiddeti de azdır. O halde güdülenme ihtiyaca dayanmaktadır.

Bütün öğrenme kuramlarına göre;

– Güdülenmiş öğrenci, güdülenmemiş öğrenciden daha iyi bir şekilde öğrenmektedir.

– Çok şiddetli güdülenme heyecansal gerilim ve şaşırma yaratmaktadır. Böylece şiddetli güdülenme bazı öğrenim görevlerini öğrenmede, özellikle ayrıntılamamanın çok zor olduğu zamanlarda, orta şiddette güdülenmeden daha az etkili olmaktadır.

– Öğrencinin kendi kendine güdülenmesi, dış etkilerle güdülenmesinden daha etkilidir.

– Öğrencinin kendine, gerçeklere uygun bir amaç seçmesi, gerçeklere uygun olmayan amaçlar seçmesinden daha çok güdü doyurucu olmaktadır.

Temel olarak güdülenme; öğrencinin öğrenmesinin daha etkin, canlı ve kuvvetli olmasını sağlamaktadır. Eğer öğrenci başkasının etkisi olmadan kendi ihtiyaçlarını

⁶³ Leyla Özer, a.g.e., s. 73-76

doymak için güdülenmişse bu güdülenmenin çocuğa verdiği enerji daha kuvvetli olmakta öğrenci uzun süre bu güdülenmenin etkisiyle etkin olmaktadır.

1.9.7. İlgiler

Güdülerden daha az etkili, fakat çocuğu bir yere gitmeye, bir iş yapmaya, bir çalışmaya katılmaya yönelten sebeplere ilgi denebilir. Çocuğun düşüncelerinin yönü güdülerinden daha çok ilgileriyle tayin olmuştur. İlgi alanları onun gerçek benliğini bulduğu işlerdir. Bu alanlarda iş yapmak çocuğa haz verir. Yapılan bu işlerin haz vermesi, çocuğun ilgisinin uyanmasına ve o alana doğru yönelmesini sağlar. İlgi yapılan bir davranışın veya işin haz vermesine dayanır. Çocuk ilgilendiği alanda bir çok şeyleri isteyerek ve haz duyarak öğrenir.

1.9.8. Tavırlar

Öğrencinin öğrenmesine, onun tavırları da önemli derecede etki eder. Tavrı öğrencinin olaylar karşısında vaziyet alışdır. Öğrencinin tavrı onun yaşantılarının, iç dünyasından gelen dürtülerinin, kazanılmış alışkanlıklarının ve çevresel etkilerinin eseridir. Tavrı kişinin karakterinin dolayısıyla kişiliğinin bir parçasıdır. Aynı zamanda tavırlar davranışların sonucudur. Böylece tavırlar öğrencinin kendine özgülük taşır. Öğrencinin duygularını, düşüncelerini ve yaşantılarını temsil eder.

1.9.9. Değerler

Öğrenmeye etki eden diğer bir değişken de öğrencinin sahip olduğu değerlerdir. Çocuk sahip olduğu değerlerle dünyayı görür. Başka bir deyimle bir konunun kendine göre değeri olması onun kendi değerlerine uymasına bağlıdır. Bu bakımdan çocuğun değerleri ilgi ve tavırları ile yakından ilgilidir. Çocuğun bir konuda peşin yargılara sahip olması onun değer ölçülerinin henüz gelişmediğini gösterir.⁶⁴

⁶⁴ İbrahim Ethem Başaran, "Eğitim Psikolojisi", Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları, Ayyıldız Matbaası A.Ş., Ankara 1966, s. 69-74

II. BÖLÜM

ÖĞRENEN ORGANİZASYON

2.1. Örgütsel Yenileşme

Tüm sistemler gibi örgütlerde eskirler. Eskiyen bir örgüt giderek yeterliliğini, etkinliğini azaltarak etkililiğini yitirir. Bir örgüt için etkililiğini yitirmenin sonucu ya ölümdür ya da kamu kesiminde görüldüğü gibi asalaklaşmadır. Oysa her canlı gibi, her toplumsal açık sistem gibi örgüt de ne ölmek ne de asalaklaşmak ister. Örgütü bu durumda kurtaracak olan girişim onu yenileştirmektir.

Buna karşılık her canlı gibi, her toplumsal açık sistem gibi örgütte durulum içinde olmak ister, değişmeye karşı koyar. Yenileşmeyi gerekseme ile yenileşmeye direnme birbirine zıt iki güç oluşturur. Örgüt bu iki gücün kısıkcı içinde daha da zor durumlara düşer.

Yönetmen bu zor durumu çözmek, örgütü yeniden yeterli etkin, etkili kılmak zorunda olan kişidir. Bir yönetmen bu zor işi ne denli başarıyla yapabiliyor ise o denli örgüte gerekli bir kişidir. Tersine olduğundan yönetmenin örgütte bulunmasını gerek kalmaz.

Yenileşmeyi gereksemede yenileşmeye direnmede toplumsal açık bir sistemin üyeleri olarak; yönetmence, işgörenlerce bilinçli olarak yapılır. Bilinçsiz olanı, yönetmenin, işgörenlerin, kendilerinin ve örgütün eskimiş olduklarının farkına varmamalıdır. Bu durumda yenileştirmeye yönelik olan iç ve dış zorlamaların nedeni bilinmediğinden, toplu girişimlerden çok geçici, uyuşturucu kimi önlemlerle sorunlar atlatılmaya çalışılır. Böylece örgüt bir kör döğüşü içine girer. Yönetmen de örgüte gereksizliğinin farkına varmadan kendini savunur.⁶⁵

2.1.1. Yenileşmenin Tanımı ve Anlamı

Yenileşme toplumun gereksinmelerini karşılamak için örgütün yeniden örgütlenmesidir.

⁶⁵ İbrahim Ethem Başaran, "Örgütsel Davranışın Yöntemi", 1. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 111, Sevinç Matbaası, Ankara 1982, s. 6

Yenileşme sözcüğünün içeriğinde topluma bağımlılık vardır. Örgüt, toplumun bir gereksinmesini karşılamak için kurulmuştur. Toplumun en gereksinmesi, nitelik değiştirdiğinde örgüt de bu değişikliği karşılamak için değişmek zorundadır. Toplumun bu gereksinmesi ortadan kalkmış ise örgütün de ya ortadan kalkması ya da yeni gereksinmeyi karşılaması için değişmesi gerekir.

Her iki tür değişimde örgütün kısıtlı planlı olarak yeniden örgütlenmesini gerektirdiğinden bu olguya yenileşme denilmektedir.

Örgütün yeniden örgütlenmesi sırasında kimi bölümleri atılabilir, kimi değerler ve düzgüleri değiştirebilir, kimi siyasası geliştirebilir. Böylece yenileştirmenin alanı, örgütün siyasasından, değer ve düzgülerinden yapısına kadar tüm örgütü kapsamaktadır. Yenileştirme süreci ise yerine göre değişim, gelişim, devrim, çağdaşlaşma gibi oluşumları da kapsamaktadır.

Yenileşmede geriye dönüş olanaksızdır. Toplumun geriye dönüşü söz konusu olmadığından, ona bağlı olan örgütün de geriye dönüşü söz konusu değildir.

Yenileşme, topluma dönük bir oluşumu anlattığı için işlevseldir. Yenileşme örgütün hatırı için ya da yenileşmenin kendi hatırı için oluşturulmaz. Böylesine, yapılan bir oluşum yenileşme değildir, oluşumu yaratan erkin isteği doğrultusunda düzenlemedir. Bu tür düzenleme toplumun gereksinmesini karşılayamadığı için kısa sürede eskir, kimi kez de geriye onarılmayacak izler bırakır.⁶⁶

2.1.2. Yenileşme Terimine Benzer Terimler

Yenileşme terimine anlam bakımından yakın ya da benzer görülen kimi terimler vardır. Bu terimler kimi kez yenileşme teriminin yerine kullanılmaktadır. Örgütsel davranış bilimi açısından bu terimlerin anlamlarını vermek bir dereceye kadar bu karışıklığı önleyebilir.

Değişme, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır.

Değişme yenileşmeden birkaç yönde ayrılır. Değişme kendiliğinden oluşabilir, yenileşme ise amaçlı, planlı olarak oluşturulur. Değişme, eskileşme

⁶⁶ İbrahim Ethem Başaran, "Örgütsel Davranışın Yöntemi", s. 170-171

biçiminde geriye dönük olabilir, oysa yenileşmenin yönü ileriye dir. Değişmenin nicelikçe ve nitelikçe olmasına karşılık, yenileşme daha çok nitelikçe bir oluşumu anlatır.

Gelişme, küçüklükten büyüklüğe, yalınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelikçe değişimin oluşumudur.

Gelişmede de kendiliğinden oluşum, kimi kez kötüye doğru gelişim olduğu için yenileşmeden anlam yönünden ayrılmaktadır. Ayrıca büyümek, karmaşılaşmak çoğu kez yenileşmenin olduğunu göstermez. Yenileşmede, küçülme yalınlaşma da söz konusu olabilir.

Çağdaşlaşma, çağdaş olduğu benimsenen özlenen bir uygarlık düzeyinin değer ve düzgülerine ulaşmak için bilim, sanat, düşünce ve yaşamda, değişme sürecidir.

Örgütsel açıdan çağdaşlaşma çoğu kez örgüte yeni teknoloji, bilgi, araç ve gereçlerin sokulması anlamında kullanılmaktadır. Sistemin bütünlüğü, yapısı göz önüne alınmadan örgüte sokulan bu girdiler çoğu kez büyük zararlara yol açabilmektedir.

Çağdaşlaşmada temel sorun hangi uygarlığın hangi değer ve düzgülerinin ölçüt olarak alınacağıdır. Kaldı ki her uygarlığın değer ve düzgüleri kendi içinde bir anlam taşımaktadır. Kültürün bütünlüğü içinde bir yeri olan bu değer ve düzgülerden bir kesimin başka bir kültüre taşınması, o kültür içinde kullanılmaya çalışılması özlenen çağdaşlaşmayı yaratamadığı gibi büyük çatışmalara da yol açabilmektedir.

Örgütsel açıdan çağdaşlaşma istemi çoğunlukla düş kırıklığı ile sonuçlanmaktadır. Örgütlerin topluma bağlılığı yüzünden, yenileşmelerini toplumdaki değişmelere bağlı kılmaları gerektiğinden, toplumun değişmesine koşut olmayan herhangi bir örgütsel yenileşme ters tepmektedir.

İyileşme, bozulan, kötüleşen, sağlıksızlaşan bir durumu düzeltmek, iyileştirmek, sağaltmak sürecidir.

İyileşme süreci örgütü, çoğunlukla eski durumuna getirmeyi anlatır. İyileşme, yenileşme anlamına gelmez. İyileşme tarih içindeki görünümüyle de özlenen eski duruma, aslına dönüşü anlatmıştır.

Devrim, bir sistemin ya da sistemin öğelerinin hızlı, kapsamlı olarak değiştirilmesi, öğelerin ortadan kaldırılarak yerine yenilerinin kurulmasıdır.

Devrimin yenileşmeye benzer yönü amaçlı, planlı yapılanmasıdır. Benzemeyen yönü ise hızlı oluşu, kimi kez de ortadan kaldırmayı, yerine yenisinin kurulmasını içermesidir. Yenileşme devrime bakarak yavaş ama evrime bakarak daha hızlı bir oluşumdur. Yenileşmede bir örgütü ortadan kaldırma hemen hiç olmaz, ama örgütün bölüm, birim ya da alt sistemlerinden birini ortadan kaldırmak olabilir. Eğer bir örgüt devrilir yerine başkası kurulursa bu çoğu kez eski örgütün bir yenileşmesi biçiminde olmaz.

Devrimin bir durumdan başka bir duruma dönme olan anlamı planlı olduğundan yenileşmeye benzer bir anlamdadır.

Büyüme, örgütün dışarıdan ekleme katkı olmadan kendi işleyişi ve kaynakları ile giderek nicelik ve nitelikçe artma göstermesi, örgüt doğuş aşamasında az, yerleşme aşamasında hızlı gelişme aşamasında ise yine yavaş hızda bir büyüme gösterir.

Evrime, ağır, evre evre kendiliğinden oluşan gelişim, değişim sürecini anlatır. Bir canlının, nesnenin, olgunun zamanla, kendi kendini aşarak, geriye dönmeksizin doğrusal olarak gelişmesi değişmesi evrim sürecini anlatır.

Yenileşme evrimden daha hızlı bir süreçtir. Ayrıca evrim amaçlı, planlı olmadan, doğal oluşumu anlatan bir terimdir.

Kalkınma, siyasal bir terimdir. Ülkeyi, bireylerini kültürel, toplumsal, ekonomik yönden en üst düzeye çıkarmayı, halkı gönence ulaştırmayı anlatan, sınırları pek belirli olmayan bir kavramdır.⁶⁷

⁶⁷ İbrahim Ethem Başaran, "Örgütsel Davranış Yöntemi", s. 171-173

2.1.3. Örgütün Yenileşmeye Zorlanması

Örgütün doğası yenileşmeye elverişli nitelikte değildir. Hemen hemen her örgüt, başlangıçta, ileride değişeceği, yenileşeceği düşünülerek kurulsa bile, sonunda değişmeyecek, yenileşmeyecek bir katılığa, kalıplara ulaşılır.

Ayrıca hemen her örgüt değişmeye, yenileşmeye dayanabilmek için içten içe örgütlenir. Değer ve düzgüler geliştirerek; iş, ölçüt, ölçek ve ölçünleri koyarak işgörenlerin davranışlarını güvence altına almaya çalışır. Örgütte yapılacak yenileşmeleri çalışma kümelerinden, kurullardan, kurultaylardan geçirmeye kalkışarak zorlaştırıcı mekanizmalar kurar.

2.1.3.1. Örgütün Yenileşmeye Tepkisi

Bir örgütün yenileşme zorlamalarına karşı üç türlü karşı koyma tepkisi görülür.

1- Örgüt, kimi yenileştirme zorlamalarına yüzeyde kalan, göz boyayıcı önlemler alıp göstererek yenileşmeden kaçmayı başarabilir.

Eğer zorlayıcı kaynaklar, yenileşme için zorlamayı sürdüremezler ise, zamanla etkilerini yitirirler ise, örgütün kaçması başarılı olabilir. Örgütü yenileşmeye zorlayan siyasal baskılar, çoğu kez böyle atlatılır. Siyasal erkin sık sık el değiştirdiği dönemlerde örgüt bunu alışkanlığa dönüştürülür.

Böyle bir örgüt her siyasal erkin gelişinde büyük yenileştirme paketleriyle ortaya çıkar, bunu büyük bir çığırkanlıkla yapar. Siyasal erk çekildiğinde bu yenileşmenin izi kalmaz. Buna çoğu kez bürokrasinin yengisi denilir. Ama toplumdan gelen yenileşme zorlamalarına karşı örgüt, böylesine göz boyayan yüzeyde önlemlerle karşı koyamaz.

2- Örgüt daha baskın, süreklilik gösteren yenileştirme zorlamalarına karşı savaşım verebilir.

Bunun için örgüt, yenileşmeye zorlayan iç ya da dış baskıyı, örgütün yaşamını ortadan kaldırmaya çalışan bir düşman olarak gösterir. Örgütün tüm yönetmen ve işgörenlerinin yaşamlarını ortadan kaldırmaya çalışan bu düşmana karşı birlik olmaları sağlanır. Dışarıdan yandaşlar, yeni güçler sağlanır. Örgütten

yararlananlar, örgütle ilgisi olanlar bu yenileşme girişiminin zararını kamuya yansıtıp kamuoyunu arkalarına almaya çalışırlar.

İç dengesi güçlenen, birlik olan örgüt, bir olasılıkla yenileşmeyi gerektiren sorunları da geçici olarak ortadan kaldırmış olabilir. Böylece, kamuoyunun da desteklemesi, yenileştirme baskısını atlatmasına yol açabilir.

3- Örgüt kendine yapılan yenileştirme baskılarından yukarıdaki yollarla kurtulamaz ise, yenileşmeyi benimsemiş gözükerek, yapılacak yenilikleri kendi yapısı içinde özümleyip etkisizleştirmeye çalışabilir.

Yenileştirme girişimleri için bu yol diğerlerinden daha tehlikelidir. Örgüt, kendi içinden gelen yenileşme zorlamalarını daha kolaylıkla özümleyebilir. Yenileşme isteyen bölüm, birim ya da alt sistemin işgörenlerine ödün, ödül ve ceza verme çoğu kez bu baskıları ortadan kaldırır. Siyasal erkten gelen baskılar ise, istenen yenileşmenin gerçekleştirileceği söylenerek yavaş yavaş eritilir. Büyük yenileşme girişimleri ile başlanan yenileşmeler zamanla örgütün değer ve düzgülerine benzetilerek özümlenir.

Örgütün bu üç tür yenileşmeye karşı koyma tepkisine karşın toplumdan gelen baskılar ağırlaştıkça, örgüt kendini yenileştirmek zorunda kalır. Ancak, yenileşmenin istenen nitelikte olması için örgütün de yenileşmeye hazır olması gerekir.

Örgütün yenileşmesi iç ve dış değişkenleri içeren karmaşık bir oluşumdur. Eğer, örgütün yenileşmesi için dışarıdan elverişli etki sağlanır da örgütün içinde bu etkiyi kullanacak hazırlık yok ise örgüt yenileşmeye eğilimli değil ise, dış baskı örgütte çok az bir kıvılcık yaratır.

Buna karşın örgütün iç kaynakları ne denli yenileşmeyi isterlerse istesinler, dışarıdan yeterli desteği görmezler ise, yenileşme girişimi düş kırıklığına dönüşür. Örgütlerin yenileşmesi üzerinde yapılan araştırmaların bulguları, örgütü yenileşmeye zorlayan iç ve dış etkilerin birbirini destekler nitelikte olmasının gerektiğini, bunlardan birinin eksikliğinin örgütü yenileşmeye götürmediğini göstermektedir.

2.1.3.2. Yenileşmede Dış Etkenler

Örgütü yenileşmeye zorlayan dış etkenler örgütün çevresini oluşturan diğer sistemlerden gelir. Bu sistemler de toplumun gereksinmelerini karşılamak için kurulmuşlardır.

Bir örgüt, girdilerini çevresini oluşturan sistemlerden aldığı gibi çıktılarını da bu sistemlere verir. Böylece örgüt, girdisi çıktısı yoluyla, çevresindeki ekonomik, siyasal, toplumsal, kültürel sistemlerin etkisini benimsemek zorunda kalır. Örgüte girdi yoluyla yapılan etki, girdiyi değiştirerek yapılır. Çıktı yoluyla yapılan etki ise örgütün çıktılarının engellenmesiyle yapılır.

Girdinin Değişmesi: Bir örgütün aldığı dört tür girdi vardır. Bunların her birindeki değişme, gücü oranında örgütü yenileşmeye iter.

İşlenen hammaddenin değişmesi en önemli olanıdır. Çünkü bir örgüt daha başlangıçta belli bir ürünü üretmek için belli bir hammaddeyi işlemek için kurulur. İşlenecek hammadde cansız nesnelere olduğu gibi canlılar da olabilir. Pek çok örgütler maldan çok hizmet üretirler. Bu örgütlerin hammaddesi ya hizmetten yararlanacak olan insanlar ya da onlar için yapılacak işlemlerdir. İşlenecek madde, nesne, bilgi değiştiğinde örgütün yeni girdiye göre yenileşmesi gerekir.

İnsan gücü örgütün bir diğer girdisidir. Her insan örgüte girerken yeterliliğini, tutumunu, değer ve düzgülerini, inanç ve ilgilerini birlikte sokar. Bunun da ötesinde insan sınırsız yaratıcılığı ile örgütün vazgeçilmez bir güç kaynağıdır. İnsan, işgören olarak örgüte alınmasından başlayarak örgüte uyum yapmaya çalışır. İşgören hem örgütün değer ve düzgülerine benimseyerek hem de kendi değer ve düzgülerini onlara katıp değiştirerek uyumunu sağlar. Her işgören kendine özgü, değişik bir kişilikte olduğuna göre, işgörenin örgütü etkilemesi kaçınılmaz olur. Buna ek olarak değişik yaşantıları olan işgörenlerin alınmasına başlanmasıyla, işgörenlerin örgütü yenileşmeye zorlaması da yoğunlaşmış olur.

Teknoloji en hızlı değişen girdidir. Çoğu örgütler yenileşmelerini teknolojinin değişmesiyle yapmak zorunda kalırlar. Bilimin, tekniğin hızla geliştiği çağımızda hemen her örgüt teknolojinin yenileşmeye zorlanmasını duyar.

Araç ve makinalar, teknolojiye uygun olarak hızla değişmektedir. Bilgisayarların çıkması pek çok aracın özdevinimine yol açmıştır. İnsan gücü olmadan çalışan bu makinaların çoğalması örgütlerde devrim yaratacak güce ulaşmıştır.

Fiziksel enerji girdilerinin kaynakları kısıtlıdır. Kıt kaynaklar örgütleri yeni enerjiler bulmaya, eski ucuz enerjileri kullanmaya zorlamaktadır. Fiziksel enerjinin değişmesi de örgütleri yenileşmeye itmektir.

Girdi değişmesinin örgütü yenileşmeye zorlamasına karşılık örgüt, elinden geldiğince eskisine benzer girdiler almaya çalışarak durulumunu korumaya çalışır.

Çıktının Engellenmesi, örgütün ürettiği ürünün alıcı bulamaması sonucunda ortaya çıkar. Örgütün çıktısına pazar bulamaması, girdilerini sağlayacağı kaynakların kurulmasına yol açar.

Ürettiği malı satamayan ürettiği hizmete alıcı bulamayan bir örgüt ya kendini değiştirmek ya da dağılmak zorundadır. Her örgüt çıktısını pazarlayarak kendine yeni girdi sağlamak zorundadır. Üstelik örgütün aşınma ve önleyemediği savurganlığını karşılamak için çıktısından daha fazla değerde girdiye gereksinmesi vardır. Örgütün girdisinin değeri çıktısının değerinden fazla olmadığına büyümesi olanaksızlaşır. Ayrıca örgütün fazla ürün satması etkililiğini yükseltmesi için de gereklidir.

Mal üreten örgütlerde çıktının pazarlanamaması, hizmet üreten örgütlere bakarak, daha büyük sorun yaratır. Mal üreten örgütlerin daha fazla ana parayı, insan gücünü gereksemeleri; daha fazla makine, araç, gereç yatırımı yapmış olmaları çıktılarını yığma, saklama olanaklarının kısıtlı olması yüzünden çıktılarının engellenmesiyle boğulmaya başlamaları daha hızlı olur. Oysa, hizmetin bir süre alıcı bulamaması, hizmet üreten örgütleri pek bunaltmaz.

Özel kesim örgütleri kamu kesimi örgütlerinden daha duyarlıdır. Kamu örgütleri çıktılarını pazar bulamadıklarında çıktıları engellendiğinde bile, devletin desteği ile yaşamlarını sürdürürler. Hele hizmet üreten kamu örgütleri, hizmetlerini hiç gerek kalmadığında bile, bilerek bilmeyerek yaşamlarını sürdürürler.

Kimi kez bir örgütün ürettiği mal-hizmet toplumun gereksinmesine yetmediğinde, örgütte yenileşme girişimlerinin yapıldığı da görülebilir. Örgütün

çıktısını kullanan diğer sistemler, örgütü değiştirmeye zorlarlar. Bu durumda, çoğunlukla örgütün ürettiği hizmetin malın niteliği düşük olur. Ama dış güçlerin baskısıyla ürününü nicelikçe artırmaya çalışan örgütün yenileşmeye yöneldiği görülebilir. Kamu kesiminde dış sistemlerin bu tür baskısının içinde siyasal sistemin yaptığı baskı daha göze batar bir ağırlık gösterir.

Özet olarak eğer bir örgütün yapısı toplumun bir gereksinmesini karşılamak için kurulmuş ise, toplumun gereksinmesi değiştiğinde örgütün yapısının da değişmesi gerekmektedir. Örgütü yenileşmeye iten dış etkenler için şu varsayımları sıralamak olanaklıdır:

1. Örgütün yenileşmesi için temel baskı örgütün dışından gelir.
2. Örgütün yenileşmesinin derecesi, örgüte girdi veren, örgütün çıktısını kullanan diğer sistemlerin örgüte yaptığı etkinin derecesine bağlıdır.
3. Başlangıçta dirik olan çevresi giderek durgunlaştığında örgütün yapısı da giderek katılaşıp bürokratikleşir.
4. Eğer bürokratik bir örgütün çevresi canlanarak belirsizleşmeye başlar ise, örgütün katı kuralları, siyasası, ölçünleri çözülmeye başlar, örgütü çevreye uydurma baskıları doğar.
5. Örgüt, yaşayan bir toplumsal açık sistem olarak, sürekli artan değişme zorlamalarına karşın ilkin tüm gücüyle direnir, sonra savunma düzenekleri geliştirir. Artan baskının giderek yaşamına mal olacağı örgütçe algılandığında ancak örgütün yenileşmek üzere baskıya yanıt verdiği görülür.
6. Örgütü yenileşmeye zorlayan dış etkenler, birden fazla olduğunda, özellikle yasa değişikliğine kadar giden siyasal baskı ile birleştiğinde yenileşmeye daha çok itebilmektedir.

2.1.3.3. Yenileşmede İç Etkenler

Örgütler birer toplumsal sistem olarak, çevreye açık oluşları oranında çevreden gelen yenileşme etkilerine duyarlı olurlar. Bir örgüt çevresine ne denli kapalı ise çevrenin baskılarını da o denli kulak ardı edebilir. Bu tür örgütler, çevrenin

baskılarını duyacak güçte olmadıklarından, amaçlarını ne derecede gerçekleştirdiklerine ilişkin çevre dönütlerini de alamazlar.

Böylece çevre uyarlanma gereksinmesi duymayan bu tür örgütlerde, uyarlama alt sistemleri de kurulamaz, kurulsa bile işlevlerini yapacak durumda etkili olmazlar. Bu tür örgütler, toplumun gerisinde kaldıklarının ayırdımına varmadan bir gün ansızın yaşamlarını yitirirler ya da işlevsiz kalırlar.

Örgütler ne denli çevreye açık iseler, o denli duyarlı, etkin çalışan uyarlama alt sistemleri kurarlar. Bu alt sistemler toplumdaki değişimleri tanımayan, örgüte girdi veren, örgütün girdilerini kullanan sistemlerin isteklerini almaya, pazarlama araştırmaları yapmaya, çıktılarını izlemeye, iç değişkenleri tanımaya çalışarak bunların etkilerini üst yönetime aktarırlar. Bir örgütü yenileşmeye zorlayan etkenler böylesine etkili çalışan uyarlama alt sistemlerden gelir. Böylece örgütü yenileşmeye iten birinci iç kaynak örgütün uyarlama alt sistemidir.

Yenileşmede iç etkenlerin ikinci kaynağı örgüt içinde oluşan çatışmanın niteliği, yeniliği, sürekliliğidir. Bir örgütte oluşan çatışma ne denli kuvvetli, sürekli, kapsamlı ise örgütü o denli yüksek derecede yenileşmeye iter. Çatışma ve yenileşme örgütün dirikliğinde önemli rol oynar. Çatışma yenileşmeye, yenileşme de çatışmaya yol açar. Her ikisinden de örgütün kaçınması kurutulması olanaksızdır.

Çatışma ve yenileşme birbiriyle hem neden bakımından hem etki bakımından ilişkilidir. Ayrıca yenileşmenin süreci ile çatışmanın süreci arasında da benzerlikler vardır. Bu yüzden çatışma iyi yönetildiğinde yönetmence yenileşmenin kaynağı olarak etkili biçimde kullanılabilir.

Yenileşmede iç etkenlerin üçüncü kaynağı alt sistemlerden, özellikle de işgörenlerden gelen yakınmalardır. Bir örgütte işgörenlerin yakınmaları çoğaldıkça örgütün sorunlarının da arttığı varsayılır.

İşgörenlerin yakınmalarının artması çoğunlukla örgütte araç gereçlerin, işlemlerin, çalışma ölçülerinin gereksinmeyi karşılayamaması; işgörenlerin giderek örgüte uyum sorunlarının artması; işgörenler arasında erk, yetki, sorumluluk, orun ilişkilerinin bozulması yöntemlerin elverişsiz duruma gelmesi ile başlar.

Bu sorunların her biri kuvvetliliği oranında yenileşmenin iç etkenleridir. Bunların örgüte zararı arttıkça örgütün yenileşmeyi gereksinmesi de artar. Bu sorunların ortadan kaldırılması ne denli işgörenlerce gerekli görülüyor ise, örgütün yenileşmeye hazır bulunuşluğu da o denli elverişli oluyor demektir. Kuşkusuz işgörenlerin en azından çoğunluğunun istenen yenileşmeyi gerçekleştirebilecek yeterlikte olması da gerekmektedir.

Yenileşmenin dördüncü kaynağı örgütün en üst yönetmenidir. Üst yönetmenin yenileşmeyi gerekmesi, yenileşmeye yanlı olması, yenileşmeye yetecek önderliği yapabilmesi, kendine güvenebilmesi yenileşmenin temel kaynağıdır.

Bir örgütte üst yönetmen istemedikçe hiçbir yenileşme hatta değişme olmaz. Yönetmenin yenileşmeyi gerekmesinin yanı sıra eğer dışarıdan örgütü yenileşmeye zorlayan baskılar doğrudan yönetmeni etkiliyorsa üst yönetmenin yenileşme için yapacağı girişimler daha etkin olur.

Bir örgütte yenileşme aşağıdan yukarıya değil, yukarıdan aşağıya olur. Örgütün yapısı ne denli sıradizinsel ise örgütte yenileşmenin oluşması olasılığı da o denli azalmaktadır. Ayrıca en üst yönetmen yeni ise, yenileşmeye daha çok yandaş olmaktadır. Üst yönetmenin görev süresi uzadıkça yenileşmeye yandaşlığı, yenileşme girişimlerinin sayısı giderek azalmaktadır. Eğer yönetmen dışarıdan atanmış ise yenileşmeye daha çok, içerden yükseltilerek atanmış ise yenileşmeye daha az yandaş olmaktadır.⁶⁸

2.2. Öğrenen Organizasyon

Organizasyonların kendilerini daha iyi duruma getirme ve sonuca gitme çabaları devam ederken sürekli gelişme programları her tarafta filizlenerek yayılıyor. Konu ile ilgili liste oldukça uzun ve farklı çeşitlere ayrılıyor ve bazen öyle görülüyor ki, bunun devam etmesi için ayda bir program yapma gereği hissediliyor. Ne yazık ki başarısız programlar başarılı programlardan sayıca fazladır ve gelişme oranları elem verici bir şekilde düşük kalmaktadır. Niçin? Çünkü kuruluşların çoğu temel bir

⁶⁸ İbrahim Ethem Başaran, "Örgütsel Davranışın Yöntemi", a.g.e., s. 173-180

gerçeği kavramada başarısız olmuşlardır. Sürekli gelişme öğrenme taahhüdünü gerektirir.

Bütün bunlardan sonra bir organizasyon yeni bir şey öğrenmeden gelişebilir mi? Bir problemi çözmek, bir ürün piyasaya sunmak ve bir yöntemin yeniden mühendisliğini yapmak, kısaca bütün bunları başarabilmek için dünyayı yeni bir ışık ile görerek buna uygun hareket etmeyi gerektirir. Öğrenmenin olmadığı bir ortamda şirketler –ve bireyler– genellikle eski uygulamaları tekrar ederler. Mevcut kozmetik ve gelişmeleri değiştirmek hem arizi hem de kısa ömürlüdür.

Birkaç ileri görüşlü yönetici sürekli gelişme ile öğrenme arasındaki ilişkinin farkına varmış ve şirketlerini buna göre ayarlamaya başlamışlardır. Bilginler de bu kervana katılarak "öğrenen organizasyonları" ve "bilgi meydana getiren şirketler" için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Hızlı değişim gösteren yarı lider ve tüketicilere yönelik işlerde bu fikirler hızlı bir şekilde yerleştirilmektedir. Cesaretlendirici işlere rağmen henüz konu bir çok yönüyle karanlık, belirsiz ve kavranılması güç bir konu olarak kalmaktadır.⁶⁹

Her ne kadar organizasyonlar arasındaki farklılıkların hissedilmesi veya anlaşılması mümkün görünse de bunun açıklanması güçtür. Gerçekte ise organizasyondaki bu farklılıkları anlamak için istenilen kavramlar yaratılamaz (Sandilands – Srivatsan).

Sandilands ve Srivatsan organizasyondaki bu güçlükleri hafifletmenin üç yolu olduğunu ileri sürdüler. İlk olarak; modeller, sebep teşkil eden haritalar ve hatta taklitler ispatı mümkün bir objeyle bünyedeki karışıklıklar azaltılabilir. İkinci olarak, "teoriye esaslı bir şekilde tanımlamak" kavramların sınıflandırılmasında etkili olabileceği gibi gözlem konusunda da gözleyen kişinin gözlemi daha net yapmasını sağlar. Sonuç olarak; geleneksel olmayan ölçülerinde firmadaki heyecanın değerini tayin etmede kullanabileceğini ileri sürdüler. Öğrenme bir yöntem olduğu kadar bir sonuçtur. Öğrenmenin hem bir yöntem olması hem de bir sonuç vermesi başarıdır. Bu da "örgütsel öğrenmenin" değişmez tanımının kökenini sarsar.

⁶⁹ David A. Garvin, "Building A Learning Organization", Harvard Business Review, Volume 71, Number 4, July-August 1993, s. 78

Nonaka (1994-1995) sürekli olarak örgütsel öğrenmenin bir örneğini tanımladı. Herhangi bir hususta bireyin öğrenmesi devamlı bir sarmal içinde, diğerlerinin öğrendiğiyle dinamik bir şekilde birleşir. Nonaka bir kişinin başkalarına bilgiyi aktarmasının dört safhası olduğunu düşündü ve böylece firma içindeki öğrenme farklılıklarının ortadan kaldırılabilceğini ileri sürdü. Nonaka'nın öğrenme aşamaları Şekil 2.1'deki gibidir.⁷⁰

GİZLİ **Şekil 2.1. Öğrenmenin Aşamaları** **AÇIK**

GİZLİ	SOSYALİZASYON Gözlem, Taklit İşbaşı Eğitim Paylaşılan Deneyim Takım Oluşturma	DIŞSALLAMA Metafor Kullanma Yardımlaşarak Bitiştirme ve Model Oluşturma Anlamlı Diyaloglar
AÇIK	İÇSELLEŞTİRME Eylem Programları Uyarıcı Cevap Sistemleri Çift Döngülü Öğrenme Örgütsel Öğrenme	BİRLEŞTİRME Veri Değişimi Aracılığı ile Ortak Modellerin Şekillendirilmesi: Ayrıştırma, Ekleme, kavramsallaştırma Bilgi İşleme

John B. Kidd, Makoto Kanda, "Organisational Learning In Praticce: The Behaviour Of Senior Production Managers In Britain & Japan", XIV th Eamsa Conference (Euro Asia Managemenet Studies Association) University of Metz, France, October 23, 24, 25 1997, s. 253

2.2.1. Öğrenen Organizasyon Tanımı

"Örgütsel öğrenme" ve "öğrenen organizasyon" birbiriyle yakın alakalı ve benzer iki terim olup, bazen birbiriyle değiştirilerek kullanılmıştır. Örgütsel öğrenme bir organizasyonda meydana gelen faaliyet çeşitlerinin kesin tanımlamasında kullanılan bir kavram iken öğrenen organizasyon kendini ve organizasyonun özel bir çeşidini vermektedir. Bununla beraber ikisi arasında basit bir ilişki vardır. Bu yüzden

⁷⁰ John B. Kidd, Makoto Kanda, "Organisational Learning In Praticce: The Behaviour Of Senior Production Managers In Britain & Japan", XIV th Eamsa Conference (Euro Asia Managemenet Studies Association) University of Metz, France, October 23, 24, 25 1997, s. 253

bir defa örgütsel öğrenmenin tanımını yerleştirmek, öğrenen organizasyonu takip edecektir. Öğrenen organizasyon çoğunlukla kararlaştırılmış örgütsel öğrenme kavramından karışık ve çok boyutludur. Örgütsel öğrenme terimi içindeki öğrenme sözcüğünde organizasyonda az bilinen fenomenlerden bireysel öğrenmenin nispeten bilinen alanından bilgi transferinin mecaziliği yatar.⁷¹

Yıllarca öğrenmenin net bir tanımının yapılmasının zor olduğu kanıtlanmıştır. Organizasyonel teoristler öğrenme üzerinde uzun zaman kafa yormuşlardır, sonuç hala önemli ayrılıkların mevcut olduğudur.

Eğitimciler ve bilginler belli bir ölçüde suçlanabilirler. Öğrenen organizasyonlar hakkındaki tartışmaları mistik terminoloji ile dolu saygı ile karışık ütopyik olmaktan öteye gidememişlerdir. Cennetin hemen köşede bir yerde olduğuna sizi inandırmaya çalışırlar. Peter Senge “The Fifth Discipline (Beşinci Disiplin)” adlı kitabında öğrenen organizasyonları halkın anlayacağı düzeye indirmeye çalışarak, öğrenen organizasyonları; “insanları arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için kapasitelerini sürekli geliştirdikleri, yeni ve geniş öğrenme modellerinin beslendiği ortak emellerin serbest olduğu ve insanların birlikte öğrenmeyi öğrendikleri yerler” olarak tanımlamıştır. Bu sonuçlara ulaşmak için Senge beş “teknoloji bileşenlerinin” kullanımını önermektedir; sistemli düşünme, kişisel yetenek, zihinsel modeller, paylaşma (katılımcı vizyon) ve takım öğrenme. Buna benzer durumda Ikujiro Nonaka, “bilginin meydana getirdiği şirketleri bilgi icat etmenin uzmanca bir faaliyet olmadığını, bunun yapılması gereken bir davranış olduğunu, çünkü herkesin bilgi işçisi olduğunu” belirtmektedir. Nonaka, şirketlerin düşünme üzerinde yoğunlaşmasını, diyalogun oluşmasını teşvik etmek ve düşünmeden anlaşılan açık fikirleri oluşturmak için istiareler ve organizasyonel fazlalığın kullanılmasını önermektedir.

Öneriler çok soyuttur ve çok fazla soru cevapsız kalıyor. Bununla beraber, örneğin müdürler kendi şirketlerinin ne zaman öğrenen organizasyon olacağını

⁷¹ Eric W. K. Tsang, “Organizational Learning and The Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research”, Human Relations, Volume 50, Number 1, January 1997, s. 74-75

bilecekler mi? Davranışta ne tür somut değişiklikler gerekir? Ne tür politika ve programların mevcut olması gerekir? Burdan oraya nasıl gideceksiniz?

Öğrenen organizasyonlar ile ilgili tartışmaların çoğu bu meseleleri inceliklendirmektedir. Üç kritik mesele çözümsüzlüğe terk edilmiştir. Her biri de etkili bir tamamlama için gereklidir. Birincisi anlama ile ilgili sorudur. Makul ve sağlam temellere dayanmış öğrenen organizasyonların tanımlarına ihtiyacımız var. İkincisi yönetim ile ilgili sorudur. Uygulama için daha açık ve net rehberlere ihtiyacımız var ve üçüncüsü ise ölçme ile ilgili sorudur. Organizasyon gerçekten yapılmış kazançların öğrenme seviyelerini ve oranlarını sağlamak için daha iyi araç ve gereçlere ihtiyacımız var.

Belirtilen bu üç modelle müdürler öğrenen organizasyonla başlamak için daha kesin bir temele dayanmış olurlar. Bu temel çalışma olmadan gelişmenin olması mümkün değil, anlamlı bir amaç olabilmesi için öğrenmenin anlaşılması gerekir.

Bir çok eğitimci (ve bilgin) öğrenen organizasyonu zamana yayılan ve bununla bağlantıyı geliştirilmiş performans ve bilgi kazanımıyla sağlayan bir süreç olarak değerlendirmektedir. Fakat diğer önemli meselelerde ayrılığa düşmektedirler.

Bazıları, örneğin öğrenme için davranışsal değişikliğin gerektiğine inanırlar, diğerleri ise yeni düşünme yöntemlerinin yeterli olduğunu vurgularlar.⁷²

Bilginlerin yapmış olduğu değişik öğrenen organizasyon (örgütsel öğrenme) tanımları şunlardır;

Örgütsel öğrenme (öğrenen organizasyon) örgütün bilgi yapısında bulunan yöntemlere işaret eden değişme ve şekillenmedir. (Shrivastava, 1981)

Örgütsel öğrenme terimi ile biz örgütsel davranışın değişimini anlarız. (Swieringa and Mierdsman, 1992)

Örgütsel öğrenme daha iyi bilgi ve anlama arasındaki eylemlerin gelişim süreci anlamına gelir. (C. Marlene Fiol and Majories A. Lyles, 1985)

⁷² David A.Garvin, "Bulding a Learning Organization", Business Credit, Volume 96, Number 1, January 1994, s. 19-20

Bir varlık eğer kendi potansiyel davranışlarının alanı, bilginin yöntemlerini değiştirirse öğrenir. (George P. Herber, 1991)

Organizasyonlar davranışı yönlendiren rutin şeylerin tarihteki çıkarımları kaideleştirme olarak görülen öğrenme anlamına gelir. (Barbara Levitt and James G. March, 1988).⁷³

Organizasyonel öğrenme, hatayı fark etme ve onu düzeltme sürecidir. (Chris Argyris, 1977)

Organizasyonel öğrenme, paylaşılan sezgiler, bilgi ve zihinsel modeller aracılığıyla olur ve geçmişte hafızadaki bilgi ve deneyimler üzerinde kuruludur. (Ray Stata, 1989)

Bütün bu farklı tanımlar arasında en doğrusunu nasıl bulabiliriz. İlk adım olarak aşağıdaki tanımı dikkate alın;

Öğrenen organizasyon; yaratmada, kazandırmada ve bilgi transferinde vasıflı ve bunun yanında davranışını yeni bilgi ve duygulara yansıtarak değiştirebilen bir organizasyondur.

Bu tanım basit bir gerçek ile başlar. Şayet öğrenme söz konusu ise yeni fikirlerin olması esastır.

Bir çok üniversite bunu nitelemede yetersiz kalmışlardır, danışmanlık yapan firmalar için de pek farklı bir şey söylenemez. Performansı arttırmak için harcadığı bütün çabalara rağmen General Motors bile bunu başaramamıştır. Çabaları sadece isteme aşamasında kalmıştır. Tüm bu organizasyonlar yeni bilgi yaratmada etkili olmuşlar fakat kendi faaliyetlerine uygulamada başarılı oldukları söylenemez. Toplam Kalite Yönetimini (örneğin şu anda bir çok iş eğitimi veren okulda okutulmaktadır) kendi kararlarında rehber olarak kullananların sayısı çok azdır. Organizasyonel danışmanlar, sosyal dinamikler ve küçük grup davranışları müşterilerine tavsiye etmektedir, fakat kendi içlerinde çelişkiye düşüyorlar.

Söz konusu testi geçen organizasyonlar – Honda, Corning ve General Electric hemen akla gelenlerdir- yeni bilgileri yeni davranışlara çevirmeye adapte

⁷³ Eric W. K. Tsang, a.g.e., s. 76

olmuşlardır. Bu şirketler öğrenme sürecinin şanstın çok planlı yapılabileceğinin bilincine ulaşmışlardır. Fakat politikalar ve uygulamalar, sağladıkları başarı ile değerlendirilir, onlar öğrenen organizasyonlarının temel yapı taşlarını oluştururlar.⁷⁴

2.2.2. Öğrenen Organizasyon Hakkında Bilinenler

Öğrenen organizasyon hakkında bazı görüşler tartışılırken bazı şeylerde yeni öğrenilen örneklerin bölümü olarak ortaya çıkmıştır.

1. Öğrenen organizasyon kavramı bazı gruplara ayrılmış yönetim tarihiyle bağlantılıdır.

Frederik Taylor'un çalışmalarına göre, öğrenen organizasyon sisteminin temel kavramlarının taslağı çıkarılabilir. 1900'lü yılların başı Taylor'un bilimsel yönetimin gelişimi sayılabilir. Taylor'un ilkeleri gerçek yönetimin çok açık anlatılması ve okulu olmasıdır. Anlatılan bu bilgiler memurlara (işçilere) anlatılabilir ve bu da organizasyonun randımanını artırabilir. Öğrenen organizasyon için yapılan tarif ve tavsiyeler Corneqie Mollon'da çalışan yazarlara 1950'nin sonlarında ve 1960'larda gelmiştir. Bu özel notlar Herbert Simon ve onun iş arkadaşlarının karar verme modeli üzerindeki çalışmalarıdır. Bahsedilen kişiler uzman satranç oyuncularının satranç taşlarını yerine koymakta acemilere göre daha fazla adapte olduğunu bulmuştur. Çünkü uzmanlar şemayı veya haritayı düzenler, acemiler ise satranç taşlarını tesadüfen dizer. Simon ve arkadaşları karar verme ve uygulama (yapma) ayrıca minimum deneydeki alternatifler ve en üst düzeydeki alternatiflerin seçiminde en parlak noktadaydılar.

Bu alandaki ikinci yardım Harvard Üniversitesinde çalışan Chyris Argyris ve Donald Schon'dan gelmiştir. Birinci yol ile öğrenme ve ikinci yolla öğrenme arasındaki önemli özellik ayırt edebilme özelliğidir. Birinci yolla öğrenme, bilinen hedefleri başarmak için organizasyonun kapasitesini iyileştirmeyi ve rutin yapılan öğrenme hareketlerini kapsar. Bazen Duetoro veya çift döngülü öğrenme olarak isimlendirilen ikinci yolla öğrenme doğal durumun temelini teşkil eden inanç ve değerlerin yeniden incelenmesidir.

⁷⁴ David A.Garvin, "Bulding a Learning", Business Credit, s. 20

İkinci yolla öğrenme organizasyon kültürünün değişimini kapsar. Birinci yolla öğrenme firmada kabul edilen değişiklikleri öğrenmektir. Duetero yolu ile öğrenme kabiliyeti yöneticilerin hangi zorluklarla karşılaştığını ve nasıl öğrendiğini içerir.

Peter Senge ve onun MIT'deki iş arkadaşlarına öğrenme ile ilgili işler gelmiştir. Öğrenme işlemi için uygulanan teori sistemleri yardımıyla Senge ve iş arkadaşları öğrenen organizasyon işleminin planını çıkarabilmişlerdir. Senge'nin temel popülaritesi işi ve etkili yönetimidir. Öğrenen organizasyon çalışmaları iş dünyasını meşgul etmesi gittikçe artmaktadır.

Bazılarına göre öğrenen organizasyon çalışmaları yeni değildir. Yeni olan nedir? Bunun yanında firma yöneticilerinin yaptığı rekabetin öğrenen organizasyon kavramına nasıl yardımcı olabileceği yakın geçmişle ilgilidir.

2. Üç sebepten dolayı öğrenen organizasyon sorunları geçmişe göre daha fazladır. Bu sebepler; işgücü yeterliliği, değişiklik için kapasite ve rekabet edememedir. Özel organizasyonlar için yeterli kazanç, değişiklik yapabilme ve rekabet ihtiyacı başarılı olabilmek için önemli faktörlerdir. Organizasyonun kapasitesini arttırmak, organizasyonu büyütme, başarıyı arttırmak için her birisi ayrı bir yoldur.

İşgücü Yeterliliği: Bazı firmaların yönetiminde nadir rastlanan olanaklardan dolayı işçi ücretleri çok dikkatli bir şekilde ödenir. Nadir rastlanan olanaklardan dolayı uzak yerlere ödenen ücretler daha az meşgul eder ve kapital olmuştur. Aynı zamanda imkanların hazırlanması yeterli derecede anlatılmaktadır. İşçi kolay bulunabilir ve işçilerle görüşme ihtiyacı kolay halledilebilir. Dönüşümlü planların çoğu kapital yeterliliğinin önemini belirtir. Örnek olarak çoğu firmanın plan çabaları finansal ihtiyaçların çok önemli olduğunu gösterir ve finansal ihtiyaçlar insan olanaklarına ve ihtiyaçlarına ödenen ücretlerin meşguliyetinin az olmasını da kapsar.

Son yıllarda işgücü ihtiyacını karşılama yolları değişmiştir. İlk olarak eskiyen işgücünün demografisi ve yeni işe başlayan az miktardaki işçi işgücü yeterliliğini azaltmıştır. Bu bilgiler Amerika için doğru değildir fakat dünyanın endüstrileşmiş bir çok ülkesi için bu geçerlidir. Kuzey Amerika'da belirtilen bir çok kaynak ve eğitim

kalitesi piyasayı düşürmüştür. Nadir olarak ortaya çıkan imkanların artışı reel yeterliliklerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Üçüncü olarak işlerin doğallığı hızla değişmiştir. Peter Drucker'in tanımlamasına göre, "Toplumun ve işçilerin bilgileri firmalar arasındaki rekabetin oluşmasını teşkil eder." (Toplumun ve işçilerin bilgileri rekabetin oluşmasına sebep olur.) Bu bilgiler merkezi bir rekabetin oluşmasına sebep olur ve kazanmak için organizasyonun öğrenmesi ve kişisel yeteneklerinin oluşması gerekir.

Değişme Adımları: İşgücü (işçilerin tümü) değişiyor, hemen hemen tüm işlerin niteliği de değişmektedir. Globalleşme, tüketici beklentileri, büyük rekabet baskısı ve kısa zaman insanların değişik işlere yönelmesini sağlıyor. Değişme adımlarının çok hızlı olması teknoloji ve uygulamaya adapte olmayabilir. Ayrıca geleneklere bağlı kalmakta başarılı olmayabilir. Başarılı firma örnekleri de adapte olmayabilir veya bu firmalarda çok değişiklikler olabilir. Halkla bir çok tartışma meydana gelir. Bu firmalara örnek General Motor, Sears, American Express, Jack Welch, General Elektrik'in CEO son zamanda General Elektrik içerisinde sivrildi. Bu firma teknolojiye adapte olmasaydı ve değişiklik yapmasaydı 30 veya daha fazla yılda elde ettiği şeyleri 2 yıl içerisinde kaybedebilirdi. Welch hızlı fikirleriyle General Elektrik'in servetinin çoğunu telef etmiştir ve çok hızlı kararlarla işçilerin yetkileri arttırılmıştır. General Elektrik hızlı ve zekice pazarlamada ve dönüşüm zamanını kısıtlamaya ön ayak olmuştur. Öğrenirken hızlı adaptasyonu önlemek yeni fikirleri asimile etmek ve bunların aktarımı gibi eylemler rekabet ettiği rakibinden çok daha hızlı olmasını sağlar. Tüketici ihtiyaçlarındaki değişiklikleri ve tüketicinin beklentilerini bilmek için yukarıda anlatılan fikirler ve fiziksel maharetler dışındaki fikirlerle firma başarılı olamaz. Mevcut olan üretimin ilerideki sorunları rekabet eden firmaların başarılarına engel olabilir.

Firmaların rekabet etmesi kısaca bir öğrenme sorunudur. Firmaların öğrenme sorunları firmaların yeni ürünlere ve servis imkanlarına yönelmesini sağlamalıdır. Yeni stratejileri anlatmak firma yöneticileri için bir sorundur. Rütbe (derece) yükseltme ihtiyacı ve yeni (derece) rütbe alma ihtiyacı ise işçiler için sorundur.

3. Organizasyon içindeki kişisel öğrenme ve organizasyonel öğrenme. Kişisel öğrenme ile organizasyonel öğrenme aynı değildir. Anlatılmayan eğitim bilgileri,

deneyler ve tecrübeler kişisel öğrenmeyi ortaya çıkarır. Organizasyonun öğrenme kültür ve sistemi örgütsel öğrenmeyi ortaya çıkarır. Bu kültürün ve sistemin transferi işi kişisel öğrenmeye girer. Bu tip öğrenmede (örgütsel öğrenme) organizasyonun sınırları, zamanı ve hiyerarşisi bölünmüştür. Firma yöneticileri kişisel öğrenme ve örgütsel öğrenmenin odağı olmasını istiyorlar.

4. Öğrenme ya tam ya da yarım olarak ortaya çıkabilir. Yarım öğrenme ile tam öğrenme arasında ne gibi farkların çıkabileceği konusunda araştırmalar yapılmıştır. Şirket yönetimi çalışmalarında, bazı değişikliklere ön ayak olduğu zaman ne gibi şeyler ortaya çıkar. Örnek olarak kalite çemberleri, toplam kalite yönetimi, gelişme sürekliliği gibi. Bu girişimler yöneticilerde telaş yaratır. Bu telaşlar yüzeysel düzeydedir. Anlatılanlar meydana geldiğinde yalnız işçilerine kültür ve değerlerinde değil organizasyon sisteminde de belli başlı sonuçlar alınır. Bu sonuçlar daha iyi öğrenmeye sebep olur. Bu da değişim ve değişim kapasitesi arasındaki fark olarak gösterilebilir.

5. Öğrenmede küçük başarısızlıklar ortaya çıkar. Sim Sitkin'in son zamanlardaki düşüncelerine göre, küçük başarısızlıkların düzenli etkileri öğrenme düzeyini yükseltir. Sabit başarı teşvikleri umursamama, gönül rahatlığı, riskten hoşlanmama ve homojenlik araştırmalarıyla sınırlanmıştır. Küçük başarısızlıklar sık sık ortaya çıktığı zaman öğrenmenin oluşması için çeşitli gereksinimler tedarik edilir. Risk toleransının artması, bilgi arama, problemin bilinmesi, derin araştırma yöntemleri ve adaptasyon motivasyonlarından dolayı başarısızlıkların uzun vadeli performanslarının pozitif etkileri vardır.

Beş vasfı olan “zeki başarısızlık” ne olarak adlandırılabilir:

1. Zeki başarısızlık kesinleşmemiş planların sonucudur.
2. Zeki başarısızlık şüpheli sonuçlara sahiptir.
3. Zeki başarısızlık mütevazî ve ölçülüdür.
4. Zeki başarısızlık açıklıkla başarmak ve cevap vermektir.
5. Zeki başarısızlık vuku bulmasında yeterli miktarda haberdar olan nüfusla etkili öğrenmeye imkan verir.

Organizasyon içerisindeki başarısızlıklar için yöneticileri bu işlerin içeriği hakkındaki bazı bilgilerin açıklanmasına ihtiyacı vardır. Bu insanların kültürleri hissedilir. Bu yöneticiler risk taşıyabilir.

6. Birkaç yazar öğrenme sürecini veya adımlarını tanımlamıştır. İşlemlerin tanımlanması aynı olduğu zaman bu işlemlerin dizilişi farklı olabilir.⁷⁵

Yeni fikirlerin bulunması ve bu fikirlerin yayılmasıyla öğrenmenin sürekliliği gösterilmiştir. Bu işlemler belirli bir sırayla ortaya çıkar. Müessese kurmadan önce yeni fikirler edinmek için bu işlemler çok önemlidir.

2.2.3. Öğrenen Organizasyon Hakkında Bilinmeyenler

Yukarıda anlatılan 6 bölümde öğrenme ve öğrenen organizasyon hakkında bir çok şey belirtilmiştir. Bununla beraber en az üç müdahale durumu vardır.

1. Öğrenen organizasyonlarda tüm insanlar tuzak olabilecek her şeyden sakınmalıdır. Michigan Üniversitesi profesörü Walter Kiechel'in söylediği "öğrenen organizasyon ile ilgili fikirler bizlere yardım edecek çok büyük fikirler olabilir. Hassas olmayan tüketici servislerindeki şeylerle adeta boğuşuyoruz." Kiechel pozitif özelliklerini görürken, biz negatif özelliklerini görürüz. İlgi çekici nokta geçerli öğrenen organizasyon düşüncesi hakkında neler açıkça anlatılmamıştır.

Gerçekte, öğrenen organizasyon fikri Rorschach Test Yöntemini oluşturmuştur. Kalite danışmanlarının öğrenen organizasyon ile ilgili fikirleri gelecekteki kalite çabaları ile aynı gibidir. Değişik temsilciler onların tecrübelerini doğrulamada mecazi öğrenmeyi kullanmıştır. Organizasyonel antropologlar toplu kültür çalışmasının geliştirilmesi gibi kavramı çıkardılar. Bunlar stratejiyi meydana getirme düşüncesinden öğrenmenin mecaziliğini kullanarak stratejiyi yürütmedeki meraklılıktır.

Eğer öğrenen organizasyonun mecaziliği ile ilgili fikirler oluşursa bu fikirler kişinin kendi değerlerine eklenir. Bu tuzaklardan sakınmak için, son 50 yıldaki yönetim kavramlarının gelişme göstermesi, takdir edilen kıymet öğrenen

⁷⁵ Dave Ulrich, Told Jick, Mary Ann Von Glinow, "High Impact Learning: Bulding and Diffusing Learning Capability", Organizational Dynamics, 1993, Volume 22, Number 2, s. 53-57

organizasyon yönetimi ve kültürel değişimin görülmesi ihtiyacı vardır. Yönetim düşüncesi son on yılda kavramları tamamladı, yapılaştırdı ve çoğalttı. Öğrenen organizasyonun temelini teşkil eden kavramlardaki bu düşünce esası ve köklü değildir. Ancak tedarikçi ve evrimseldir.

2. Öğrenen organizasyon karışık kavramları çekinmeden bir araya getirmedir. Öğrenen organizasyon ile ilgili kitapları ve yazıları okuduğumuz zaman öğrenen organizasyon, kültür, değişim, strateji yürütme, iç yetki, organizasyonel kapasite, kalite gibi kavramların fazla olduğunu görürüz. Alan kavramsal ve kullanılmaya hazır olmamakla birlikte karışıktır. Birkaç yorumcu başarılı kültürel değişime sahip olan şirketleri tanımlamada öğrenen organizasyon terimini kullandılar, diğerleri organizasyonları kurmada ilerleme programı yöntemini tamamlamada kullandılar. Bunun zorluğu temel iş için birbirine uymayan kavramların (mecaz kavramların) kullanılmasıdır, resimlere aktarıldığında ise bir belirsizliktir.

3. Yönetim faaliyetleri öğrenme kapasitesinin değerini artırmada çok yönlü araştırma metodlarına bağlanmak, teşhis etmek ve test etme ihtiyacını duymaktadır. Tarihte öğrenme konusunda deneysel araştırmalardan yöneticilerin öğrenme kapasitesini nasıl yapılandırabileceği hakkında uzun fikir yazıları mevcuttur. Araştırmanın çok yönlü çeşitlerine güvendiğimizde yöneticilerin öğrenme kapasitesini geliştirmede önemli yardımlarıdır.⁷⁶

2.2.4. Öğrenen Organizasyon Olmak İçin İlk Yapılması Gerekenler

Öğrenen organizasyonlar bir gecede meydana getirilmez. En başarılı örnekler, yavaş ve düzenli mesaiyi artıran işlenmiş tavırlar, sözler ve yönetim süreçlerinin ürünleridir. Bazı değişiklikler hemen yapılabilir. Öğrenen organizasyon olmak isteyen bir kuruluş buna birkaç adım atmakla başlayabilirler.

İlk adım, öğrenmeye sevk eden bir ortamın oluşmasını sağlamaktır. Stratejik planlar hakkında düşünmek, müşteri ihtiyaçlarını tahlil etmek, bugünkü çalışma yöntemlerini değerlendirmek ve yeni ürünler meydana getirmek için düşünce ve analiz için zaman olmalıdır. Çalışanlara acele ettirildiği zaman öğrenme zorlaşır, o anki baskılar tarafından uzaklaşma eğilimi görülür. Sadece, eğer üst yönetim amaca

⁷⁶ Dave Ulrich, Todd Jick, Mary Ann Von Glinow, a.g.e., s. 57-59

ulaşmak için çalışanların zamanını serbest bırakırsa öğrenme herhangi bir sıklıkta oluşur. Eğer çalışanlar bu süreyi akıllıca kullanma yeteneğine sahip olurlarsa, bu sürecin verimi iki katına çıkar. Beyinsel eksersiz, problem çözme, deneyimleri değerlendirme ve diğer iç öğrenme yetenekleri bunun için gereklidir.

Diğer güçlü bir etkide sınırları kaldırıp, görüş alış verişinde bulunmayı teşvik etmektir. Sınırlar bilgi akışını engeller; beyinleri ve grupları izole edilmiş olarak tutar ve önyargıları güçlendirirler. Hem organizasyonel seviyeleri karşılaştıran hem de şirketi müşterisine bağlayan konferanslar, toplantılar ve proje takımları ile sınırları kaldırmak taze bir düşünce akımı ve rekabet etme perspektifini sağlar.

Öncelikle müdürler öğrenme forumlarını meydana getirmek için daha destekleyici ve açık bir ortam oluşturmuşlar. Bunlar hafızadaki apaçık öğrenme amaçları ile dizayn edilmiş program ve olaylardır ve bir çok durumda olabilirler; değişen rekabet ortamını ve şirketin üretim portfolyosunu inceleyen stratejik araştırmalar, teknoloji ve pazardaki konumunu; büyük, karşı-fonksiyonel süreçler ve teslim sistemlerinin sağlığını araştıran sistem denetimleri; organizasyondaki en iyi faaliyetleri karşılaştıran ve tanımlayan dahili tespitler; kendi performans ve diğer kuruluşlardan farklı yeteneklerini daha iyi anlamak için dünyadaki diğer ileri gelen organizasyonlara gönderilen çalışma heyetleri; fikir alışverişinde bulunmak ve birinin diğerinden bir şeyler öğrenmesi için müşterileri, dışarıdan uzmanları veya dahili grupları bir araya getiren sempozyumlar gibi. Bu faaliyetlerin her biri çalışanlardan yeni bilgi ile mücadele etmeyi ve onun anlamlarını dikkate almalarını isteyerek öğrenmenin gelişmesine yardım eder. Her biri ayrıca işin ihtiyacına göre şekillendirebilir. Örneğin tüketim malını üreten bir şirket Birleşmiş Ortak Pazarındaki yeni dağıtım metodlarını öğrenmek için Avrupa'ya bir heyet göndermelidir, ileri teknoloji donanımlı bir şirket kendi yeni üretim gelişim sürecini incelemek için bir sistem denetimine başlamalıdır.

Bütün bu çabalar öğrenmeyi engelleyen engelleri ortadan kaldırmak için yardımcı olur ve organizasyon gündemindeki öğrenme daha yükseğe çıkmaya başlar.⁷⁷

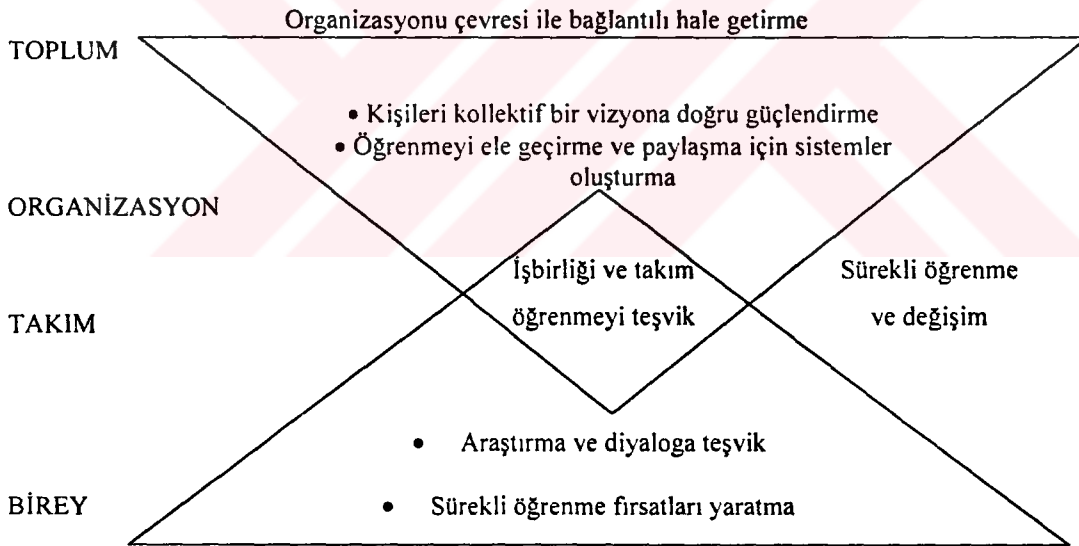
⁷⁷ David A. Garvin, "Building a Learning Organization", Business Credit, s. 78

2.2.5. Öğrenen Organizasyonun Zorunlulukları

Watkins ve Marsick (1993) firmada öğrenmenin eş anlı olarak dört düzeyde ortaya çıktığını ileri sürmektedirler: Birey, grup, organizasyon ve toplum. Şekil 2.2’de öğrenmenin oluştuğu yerde takımın çok önemli bir yer işgal ettiğini gösterir. Onların yapmış olduğu çalışma sürekli öğrenme fırsatlarını ortaya çıkararak altı zorunluluğun mevcut olduğunu ortaya koymuşlardır. Onlara göre firma⁷⁸;

1. Araştırma ve diyaloga teşvik edilmeli
2. İşbirliği ve takım öğrenmesini cesaretlendirmeli
3. Sistemler oluşturmalı
4. Öğrenmeyi ele geçirmeli ve paylaşmalı
5. Kişileri kollektif bir vizyona doğru güçlendirmeli
6. Organizasyonu çevresi ile bağlantılı hale getirmeli

Şekil 2.2. Öğrenen Organizasyonunun Zorunlulukları (Bireyle Toplumu Birleştirme ve Takım Halinde Öğrenme)



Kaynak: John B. Kidd ve Makota Kanda, “Organisational Learning In Practice: The Behaviour Of Senior Production Managers In Britain & Japan”, XIV th Eamsa Conference, University of Metz, France, October 23, 24, 25 1997, s. 245

⁷⁸ John B. Kidd ve Makota Kanda, a.g.e., s. 245

Yöneticiler öğrenme fırsatlarını 6 maddeden oluşan bir ölçüyle sınıflandırmışlardır. Bireysel soru blokları her bir soru için Likert'in 5'li ölçeği kullanılmıştır. Tablo 2.1'de bu altı ölçü ve onların alt işlemleri tanımlanarak gruplandırılmıştır.⁷⁹

Tablo 2.1. Altı Öğrenme İşareti

Madde	Asıl İşaretler	Yardımcı (Bağlı) Sorular
1	Gerekli Bilgileri Toplama	a) Cevap verenlerin firmada yerleştirilmesi b) İş rollerinin resmi sınırları c) Planlama fikirlerindeki gelişmeler
2	Bilginin Yorumlanması	a) Planlara bağlılık b) Personel arasındaki etkileşim c) Planların tarihi geçmişi
3	Astları Harekete Geçirme	a) Planları başkalarına anlatmak
4	Diğer Departmanlardan Destek (Kuvvet) Almak	b) Planları açıklamanın şartları c) Planları açıklamadaki bütünlük
5	Yürütmenin Gözlenmesi	d) Gözlemin genişliği
6	Planı Yeniden Düzenleme	e) Planları yeniden düzenlemedeki yetki (otorite) f) Planlama görüşmelerinin organizasyonel genişliği

Kaynak: John B.kidd, Makoto Kanda,"Organisational Learning in Practice: The Behaviour Of Senior Production Managers In Britain Japan", XIV th Eamse Conference, University of Metz France, October 23,24,25 1997, s.246

2.2.6. Örgütsel Öğrenmenin Altı İkilemi

Örgütsel öğrenmenin altı ikilemi ve bunların uzlaşma durumları Tablo 2.2'de gösterilmiştir.⁸⁰

⁷⁹ John B.kidd, Makoto Kanda, a.g.e., s. 246

⁸⁰ Wendy Robson, "Strategic Management and Information Systems (2nd. Ed.) London, Pitman Publishing, 1997, s. 293

Tablo 2.2. Örgütsel Öğrenmenin Altı İkilemi

İKİLEM	UZLAŞMA
<ul style="list-style-type: none">• Üniversal (evrensel) gerçek özel olayda karşı karşıya	<ul style="list-style-type: none">• Yerel adaptasyon ve uygulamalar ile birlikte merkezi talimatlar
<ul style="list-style-type: none">• Hislerin gösterilip gösterilmemesi tarafsız etkilenmeye karşılık etkileyici ilişki	<ul style="list-style-type: none">• İfadelerimizi kontrol etmeliyiz, böylece kontrol ettiğimizde keza ifade ederiz.
<ul style="list-style-type: none">• Ne düzeyde katılınmalı? Özele karşı yaygın	<ul style="list-style-type: none">• Kişinin özel yönlerinin organizasyon ile bütünleştirilmesi suretiyle daha güçlü bağlılıklar elde edebiliriz.
<ul style="list-style-type: none">• Grup kolektivizmine karşı ben bireyciliği	<ul style="list-style-type: none">• Bireysel gelişim ve başarı/başarısızlıktan dolayı hesap verme yönelimi olan açık bir şekilde tanımlanmış grup amaçlarının verilmesi
<ul style="list-style-type: none">• Statümüz için çalışıyor muyuz? Başarı veya statümüz verilmekte midir?	<ul style="list-style-type: none">• İnsanların buldukları duruma saygı duy ve böylece onların yaptıklarından faydalan
<ul style="list-style-type: none">• Geçmiş, bugün ve geleceğe yönelik olarak mı organize oluyoruz.	<ul style="list-style-type: none">• Bugünkü kabiliyetlerimizden yola çıkarak yeni vizyona yönelten açık planlara ihtiyaç vardır.

Kaynak: Garrett, B. (Ed) Developing Strategic Thought Mc Graw Hill, 1995

2.2.7. Bilgi Yaratan Şirket

Bir ekonomide kesin olan tek şey tereddüttür, rekabete dayanan çıkarların sağlam bir kaynağı bilgidir. Piyasa değiştiğinde, teknolojiler çoğaldığında, rakipler arttığında ve ürünlerin modasının hemen hemen bir gecede geçtiği zaman başarılı şirketler sürekli yeni bilgi yaratır, bunu organizasyonun her yerine yayarak yeni teknolojileri ve ürünleri hızlı bir şekilde somutlaştırır. Bu faaliyetler bilgi yaratan şirketleri tanımlanmaktadır. Bilgi yaratan şirketlerin tek işi ise devamlı yeniliktir.

"Beyin tekniği" ve "zihni kapasite" hakkındaki bütün konuşmalara rağmen henüz çok az yönetici bilgi yaratan şirketlerin gerçek durumunu anlamıştır. Ancak idaresine karışmamıştır.

Frederick Taylor'dan Herbert Simona batı yönetiminin geleneklerinde makine için "bilgi süreçleme" bir organizasyon görüşü olarak derince yerleşmiştir. Bu görüşe göre faydalı bilgi resmi ve sistematiktir. (Evrensel prensiplerde bir sisteme bağlanmış katı veridir).

Fakat bilgi ve onun iş organizasyonundaki rolü hakkında düşünülen başka bir yol vardır. Bilgi; Honda, Conan, Matsushita, NEC Sharp ve Kao gibi yüksek derecede başarılı Japon şirketlerinde kurulmuştur. Bu şirketler kendi yetenekleriyle müşterilere çabucak cevap vermek, yeni pazarlar yaratmak, yeni ürünleri hızlıca geliştirmek ve yeni çıkan teknolojilere sahip olmaları ile tanınmıştır. Onların başarılarının sırrı yeni bilgi yaratmaları ve onu iyi bir şekilde kullanmalarıdır.

Batılı yöneticiler Japon yaklaşımını bambaşka hatta anlaşılmaz görürler ve şu örnekler üzerinde dururlar;

* "Otomobil Evriminin Teorisi" sloganı yeni bir araba için anlamlı bir kavram nasıl planlanabilir? Bu deyim Honda şehrinin yaratılışına yol göstermiştir.

*Niçin bir bira özel kopya makinası için yararlı bir benzerlik olabilir? Canon'un devrimci küçük kopya makinasının planında esaslı bir hamle bunun gibi bir benzerliğe sebep olmuştur.

*Maddi duyguların iyi bir şekilde idare edilmesiyle bir şirketin ürün geliştirme mühendisleri "optoelektronik" gibi sözcükleri düzenleyebilmesi mümkün müdür?

Bu durumların her birindeki örtülü sloganlardan bir batılı yönetici yeni bir bilgi yaratmak için yüksek derecede işe yarayan aletlere ihtiyaç olduğunu kabul etmiştir. Yöneticiler her yerde şirketin, çalışanların ve müşterilerin menfaatlerini yönetir.

Japon yaklaşımının süsleyicisi sadece objektif bilgiyi kullanmak değil yeni bilgiler de yaratmaktır. Daha doğrusu çalışanların yüksek derecedeki duyguları, anlayışları, sezgileri ve gizli bilgileri ile bağlantı kurarak bunları test ederek kullanabilir hale getirmek ve şirketin her yerinde kullanmaktır.

Birçok Japon şirketi holistik yaklaşımla bilgide başka esaslı anlayış bulmuşlardır. Şirket makina değildir, ancak yaşayan bir organizmadır.

Bilgi yaratan şirkette idealler gibi fikirlerde çok önemlidir. Bilginin niteliği özel bir vizyona veya ideale uygun olacak evreni yeniden yaratır .Yeni bilgi yaratmakla da şirket ve çalışanların şahsi yöntemlerini ve organizasyonun kendini devamlı olarak her yönüyle yenilemesi anlaşılır .Bilgi yaratan şirkette yeni bilgi yaratmak tek konu üzerinde çalışmak değildir ve herkes bilgi işçisidir.

Yeni bilgi daima bireysel olarak başlar. Orta kademe yöneticinin pazara yönelme eğiliminin sezgisel olarak öğrenmesi önemli bir yeni ürün kavramı için katalizör oluşturur. Asgari ücret çalışanı yeni bir yenilik yöntemini öne sürmeden önce yıllarca deneyler yapar. Her durumda bireyin bilgisi şirketteki bilgi içinde biçimini değiştirir.

Bilgi yaratan şirketin merkez faaliyeti diğer bilgilerle kullanılabilir özel bilgi yaratmaktır. Bu işlem sürekli ve organizasyonun her yerinde gerçekleşir. Örnek olarak şunu verebiliriz:

1985'de Osaka Matsushita Elektrik şirketindeki ürün geliştiriciler yeni bir ev ekmeği yapma makinasını sıkı çalışmalar sonucu tesis ettiler. Ancak makinayla hamur yoğurmada sıkıntılar yaşadılar . Bütün çabalara rağmen ekmeğin içi güçlükle pişirilirken üst kabuğu fazla pişmişti . Problem çalışanlar tarafından ayrıntılı olarak analiz edildi . Onlar makinayla hamur yoğurmanın X ışınlarını ve profesyonel fırıncının hamur yoğurmasını eşit olarak karşılaştırdılar. Ancak çok az anlamlı veriyi bile ele geçiremediler.

Sonuç olarak kompütüre verilen planların geliştiricisi olan Ikuko Tanaka yaratıcı bir çözüm teklif etti. Osaka Uluslararası Otel Osaka'da en iyi ekmeği yapmada ünlüydü . Niçin bu bir model olarak kullanılmıyordu? Tanaka Otelini şef fırıncısıyla birlikte yoğurma tekniklerini çalışmakla eğitim yaptı. Fırıncı hamuru büyütmenin farklı bir yolunu biliyordu .

Tanaka fırıncının çalışmasını dikkatle gözlemledi. Sonra yıllarca projenin mühendisleri ile birlikte çalıştı. Tanaka fırıncının uzatma tekniğini ve ekmeğin

kalitesini ondan öğrenerek başarılı bir şekilde kopye edip ürünü ayrıntılarıyla ortaya koydu.

Ikuko Tanaka'nın yeniliği bilginin çok farklı iki çeşidi arasındaki hareketliliği anlatır. Bu hareketliliğin son işareti bilgideki açıklıktır; ekmek yapma makinası için ürünün ayrıntılarıyla tanımlanmasıdır. Açık yani kesin bilgi resmi ve sistematiktir. Bundan dolayı kesin bilgiyi ürünün ayrıntılarıyla ortaya konulmasında veya bilimsel yöntemlerde hatta bilgisayar programlarına aktarılması ve paylaşılması daha kolay olabilir.

Ancak Tanaka'nın yeniliğinin hareket noktası bilginin diğer çeşidinin tarif edilmesinin kolay olmamasıdır. Bilginin bu çeşidi ise gizli bilgidir. Gizli bilgi yüksek düzeyde kişiseldir. Gizli bilginin resmileştirilmesi oldukça zordur ve bu yüzden de başka kişilerle paylaşılması zordur. Gizli bilgi bireyin içinde bulunduğu çevre ve şartlara uygun olarak yaptıkları faaliyetlerinde derince yerleşmiştir. Kişiler yıllarca süren deneyimleriyle gizli bilgilerini çoğaltırlar ancak bunu bilimsel veya teknik prensiplerle anlatamazlar.

Aynı zamanda gizli bilgi kavramaya ait önemli bir ölçüdür. Gizli bilgi zihinsel modeller, inançlar ve perspektiflerden meydana gelir ve bu yüzden düzenli bir şekilde birbiriyle birleştirilemez.

Gizli ve açık bilgiyi ayırt etmek için birkaç organizasyonda bilgi yaratımı için dört temel örnek ileri sürüldü.

1-Gizliden Gizliye: Bazen bir birey gizli bilgiyi başkaları ile doğrudan paylaşır. Örneğin Ikuko Tanaka Osaka Uluslararası Otelde baş fırıncıya çıraklık yaptığı zaman, fırıncının sanatını inceleyerek, taklit ederek ve uygulama yaparak öğrenir. Öğrendikleri Tanaka'nın kendi gizli bilgi esasının bir bölümünü oluşturur.

Sosyalleşme bilgi yaratımında sınırlıdır. Gerçekte ise çırak ustanın hünelerini öğrenir. Ne çırak nede usta mesleki bilgileriyle kazanç sağlar. Çünkü onların bilgileri asla açıktır.

2-Açıktan Açığa: Bir birey yeni bir bütün içinde açık bilginin farklı parçalarını birleştirebilir. Örneğin şirketin bir denetleyicisi organizasyonda bilgileri toplar ve bunun bir finansal tabloya yerleştirir. Bu rapor çok farklı kaynaklardan

sentezle birleştirilmiş yeni bilgidir. Fakat bu birleştirme şirkette bulunan bilginin her iki esasını kapsamına almaz.

Ancak gizli ve açık bilgi birbirini etkilediğinde etkili olur. Japon şirketlerinde Gizli ve açık bilgi arasındaki değişim özellikle geliştirilir.

3-Gizliden Açığa: Ikuko Tanaka ekmek yapma ile ilgili gizli bilgisinin esaslarını güçlü bir şekilde birleştirdiği zaman bunu açık bilgiyle değiştirdi, böylece bunu ürün geliştirme takımı ile paylaştı.

4-Açıktan Gizliye: Açık bilgi bir organizasyonda paylaşılır, diğer çalışanlar bunu içselleştirir yani bunun kapsamını genişleterek kendi gizli bilgileri olarak kullanırlar.

Matsushita bilgi sarmalının dinamik şekilde birbirini etkileyen dört modelin olduğunu belirtti. Ikuko Tanaka'da Matsushita'yı destekledi.

a- Osaka Uluslararası Otel Fırıncısının gizli sırlarını öğrendi (Sosyalleştirme).

b- Bu sırları açık bilgiye dönüştürerek kendi takım üyeleri ve Matsushita'daki diğer çalışanlarla bu konuda iletişim kurdu. (Bitiştirme)

c- Takım bu bilgiyi standartlaştırdıktan sonra bir el kitabı veya çalışma kitabı olarak değerlendirdi ve bir ürün olarak şekillendirdi. (Birleştirme)

d-Sonuç yeni bir ürün yaratma deneyleri, Tanaka ve onun takım üyeleri kendi gizli bilgi esaslarını zenginleştirdi. (İçselleştirme) özellikle onlar ekmek yapma makinasında gerçek kaliteyi sağlayabilmek için kuvvetli bir şekilde sezgisel öğrenme yolunu kavramak ve sonra ürünleri yapmak gibi bir karar aldılar.

Bu bilgi sarmalını bütünüyle harekete geçirir. Ev ekmeği yapma makinası planında gerçek kaliteyi geliştirme hakkındaki yeni gizli sezgiler Matsushita'nın diğer çalışanlarına ancak gayri resmi bir yolla aktarıldı.

Onların bu bilgiyi diğer yeni Matsushita ürünleri için eşit kalite standardı olarak kabul ederek kullandılar. Bu yöntemle organizasyonun bilgi esası daima geniş bir şekilde büyüdü.

Bitiştirme (gizli bilgiyi, açık bilgiyle değiştirme) ve içselleştirme (açık bilgiyi kendi gizli bilgi esaslarıyla genişleterek kullanma) bilgi sarmasında tehlikeli adımlardır.

Gizli bilgiyi açık bilgi ile değiştirme açık bir yol ile anlatılamaz. Maalesef en kuvvetli yönetim araçlarından birini yapmak için en büyük kısım daima gözden kaçırıldı: Tasviri dil ve sembollerle biriktirilmiş olan bilgiler yöneticilerin duygu ve sezgileri ile birleştirilmesinde ilgi çekebilir. Japon şirketlerinde bu harekete geçirilir ve bazen ürün geliştirmede özellikle göze çarpacak suretle aşırı derecede şairane bir dille tasvir edilir.

1978 ' de Honda'da üst yönetim yeni bir araba kavramını geliştirerek "Kumar Oynayalım" sloganı ile açılış törenine başladı. Bu deyim Honda'nın kıdemli yöneticilerinin inançlarını tanımladı.

Genç mühendis ve planlamacıdan oluşan yeni ürün geliştirme takımından. Gelen "Kumar Oynayalım" sloganından iş kararları şunları takip etti. Takım üst yönetime sadece iki eğitim yükledi, ilki esaslı bir ürün kavramı öne sürmek, ikinci olarak az masraflı ancak ucuz olmayan bir araba yapmak.

Bu misyon karmaşık gibi görünebilir, ancak gerçekte bu takımın duygularını açık bir şekilde yönlendirmesine yardım etti. Mesela projenin ilk günlerinde bazı takım üyeleri Honda şehrinin görüşlerini açıklayan daha küçük ve daha ucuz planlar yapmayı teklif etti. Ancak takım hızlıca bu yaklaşımın misyonun mantığına tezat teşkil ettiğine karar verdi .Tek alternatif tamamen yeni bir şey icat etmekte.

Proje takım lideri Hiroo Watanable kendi duygularıyla takımın hırslı mücadelesini ifade eden "Otomobil Evriminin Teorisi" sloganını buldu. Bu deyim bir ideali tanımladı .Can sıkıcı soru ise otomobil bir organizma ise bu nasıl geliştirilecekti? Takım üyeleri Watanable'nin sloganını anlayabilmek için tartışma ve görüşme yaptılar. Takım üyeleri başka sloganlardan bir cevap öne sürdüler.

"Maksimum insanı, minimum makina". Takımın inancı geleneksel insan-makine ilişkisinden bir yolunu bulup kurtularak ideal araba kavramını ele geçirmektir.

Japon şirketleri Honda şehrinin hikayesini öne sürerek şirketin bütün düzeylerinde ve ürün geliştirme yöntemlerinin bütün safhalarında tasviri dili kullandılar. Bu daima tasviri dilin farklı çeşitlerini ve ayırt edici rollerin her bir hareketini ileri sürmekle başlar.

Tasviri dilin bir çeşidi mecazilikdir, buda önemlidir. Mecazilikle gramere ait bir yapı veya kinayeli deyim anlaşılır. Daha doğrusu mecazilik anlayışın özellik belirten bir modelidir. O bireylere farklı çevre ve şartlarda esaslı bir şekilde öğretmek için analiz yapmaya veya genellemeye ihtiyaç kalmadan farklı tecrübelerle, sezgileriyle hayal gücünü ve sembollerini kullanmayı anlamada bir yoldur. Mecazilik bilgi yaratımının ilk aşamalarında yaratma yöntemleriyle doğrudan doğruya bağlantı kurulmasında yüksek derecede işe yaramaktadır.

Mecaz iki farklı ve belirsiz deney alanında yalın bir şekilde birleşmeyi başardı. İmaj veya sembolü kapsayan bir deyimde dil bilimci filozof Max Black iki fikri yerinde tanımladı. İki nesne arasında bir bağlantı kurmak sadece anlatılmış görünür, mecaz ise bir ayrılık veya anlaşmazlık çıkarır. Mecazi imajlar mantığa aykırı hatta mantıksız çok yönlü anlamlar meydana çıkarır. Ancak iradesizlik çok daha uzakta başlar, aşırı derecede kuvvetlidir.

Hiroo Watanable'nin slogan örneği olan "Otomobil Evriminin Teorisi" üzerinde düşünmek gerekir. Mecaz her ne kadar iyi görünse de, iki amacı birleştirir, ancak genellikle birlikte düşünülemez. Otomobil bir makina ve evrimin teorisi yaşayan organizmalar olarak değerlendirilir. Bu ayrılık ideal arabanın özellikleri hakkında oluşturulan spekülasyon için bir platform ürünüdür.

Ancak bilgi yaratma yöntemleri mecazilik başlatırken mecaz tek başına bilgiyi tamamlamaya kafi gelmez. Bitişinde olan şey ise benzemedir. Halbuki mecaz çoğu kez birbirinden uzak görünen birkaç fikrin ve sezginin birleştirilmesinde kullanılır, benzerlik ise çelişkileri giderme yönteminin planlamasıdır.⁸¹

⁸¹ Ikujiro Nonaka, "The Knowledge – Creating Company", Harvard Business Review, Volume 69, Number 4-6, November-December 1991, s. 96-101

2.3. Bir Öğrenme Sistemi Olarak Kuruluşlar

21. yy. büyük şirketleri çalışanlarından daha iyi bir verim alamadıkları sürece ayakta durmaları zor olacaktır. Bu daha çok ve fazla çalışma anlamına gelmez. Öğrendiklerini çalışmasına aktif bir şekilde yansıtan, işleri hakkındaki bilgi ve gelişmeleri takip eden, eski problemleri yeni çözümlerle çözen elemanlar anlamına gelir.

Yöneticilerin çoğu sıkı rekabetin şirketteki herkesten etkili öğrenme, geniş yetki ve sorumluluk yüklenmeyi gerektirdiğini anlamış bulunmaktadır. Bununda ötesinde, daha iyi bir performansın anahtarının daha iyi bir iletişimde olduğunu bilirler.

20 yıldan daha fazla, iş adamları; merkezi gruplar, organizasyonel tetkikler yönetimin çevreyi gezerek edindikleri bilgiler vb. yöntemlerle değişim için gerekli bilgi ihtiyacını karşılama gibi pek çok iletişim araçlarını kullanmışlardır.

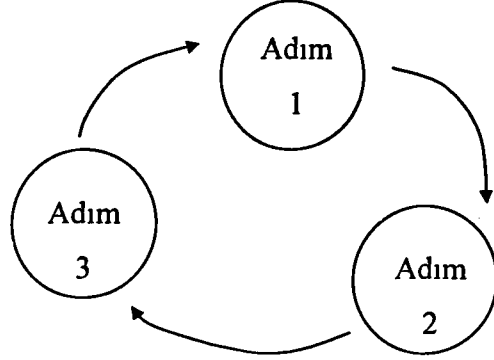
Kayda değer olan bu benzer teknikleri doğru bir şekilde kullanıldığında 21. yüzyılın şirketleri sadece yöneticiler için değil her bir çalışan içinde öğrenme ve iletişimin önemini kavratacaktır. Bireyler gibi örgütlerde öğrenirler ve belirgin öğrenme biçimleri geliştirirler.

Firmadaki öğrenme iki şekilde olur; tek döngülü öğrenme ve çift döngülü öğrenmedir.⁸²

Tek döngülü öğrenme belirli bir takım faaliyet normlarına bakarak hataları belirleme ve düzeltme yeteneği üzerine kurulmuştur. Şekil 2.3'te tek döngülü öğrenme aşamaları gösterilmiştir.

⁸² Chris Argyris, "Good Communication That Blocks Learning", Harvard Business Review, Volume 79, Number 4-6, July-August 1994, s. 77-78

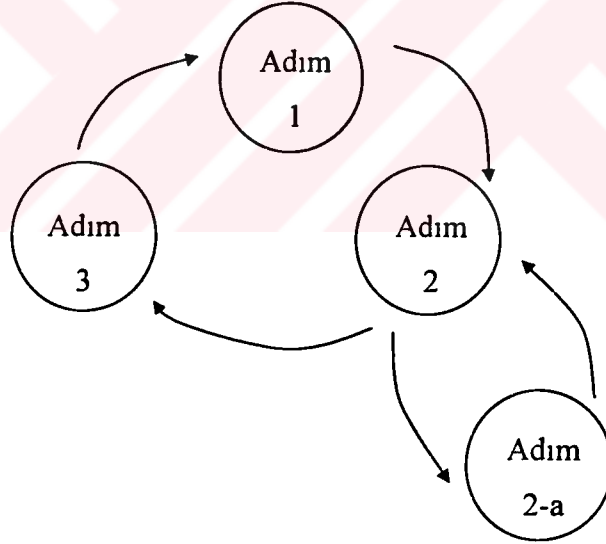
Şekil 2.3. Tek Döngülü Öğrenme



Kaynak: Gareth Morgan, "Images Of Organization, Sage Publications, 1986, s. 88

Çift döngülü öğrenme faaliyet normlarının ilgililiğinin sorgulanması aracılığı ile duruma "ikinci kez bakma" yeteneğine dayanır. Şekil 2.4'te çift döngülü öğrenme aşamaları gösterilmiştir.

Şekil 2.4. Çift Döngülü Öğrenme



Kaynak: Gareth Morgan, "Images Of Organization, Sage Publications, 1986, s. 88

Adım.1: Çevreyi anlama, tarama ve gözlem süreci

Adım.2: Bu bilgilerin faaliyet normları ile mukayese edilmesi

Adım.2-a: Faaliyet normlarının uygun olup olmadığını sorgulama

Adım.3: Uygun eyleme girişme süreci⁸³

Bireyler gibi örgütlerde öğrenmeyi çevreleriyle olan iş ilişkileri ve çevreyle yakınlık kurmak için seçtikleri yöntemler yoluyla gerçekleştirirler. Bu kuruluşların açık sistem görüşü olarak bilinir. Bir çok kuruluş büyük ve karmaşık olduğundan, yakınlık kurdukları çevreler çok ayrılıklı ve ters olur. Kuruluşun bu dış çevreyle uyum sağlayabilmesi, kendini birimlere bölüp her bölümün, şirketin dış işlerinin bir bölümüyle ilgilenmesiyle olur. Pazarlama ve satış bölümü, pazar, müşteri ve rakiplerle ilgili sorunlarla yüz yüzedir. Araştırma bölümü, bilimsel ve teknolojik dünya ile uğraşır. Üretim bölümü, üretim araçları ve hammadde kaynakları ile uğraşır. Personel ve işçi ilişkileri işçi pazarıyla ilgidir.

Çevrenin değişik yanlarıyla yakınlık kurma gereksinmesi yüzünden, işletmenin değişik birimlere, kendine özgü birlikte düşünme ve çalışma yöntemleri, değişik karar verme ve problem çözme yetenekleri geliştirirler. Bu birimler çevrelerinin gerektirdiği yönde sorunları çözen ve karar veren yöneticiler seçer ve yetiştirirler. Lawrence ve Lorsch örgütsel ayrılaşmayı “değişik görev bölümlerindeki yöneticiler arasında algılama ve duygulanma değişiklikleri” olarak tanımlamışlardır.

Eğer kuruluş bir öğrenme sistemi olarak düşünülürse, dış çevrenin bir bölümüyle uyum sağlamakla yükümlü her ayrılaşmış birimin, o çevrenin isteklerini karşılamak için en uygun olan kendine özgü bir öğrenim biçimi olduğu düşünülebilir. Öğrenim Biçim Değerlendirmesi, şirketin değişik görev bölümleri arasındaki bu ayrılaşmayı ölçmeye yarayan bir alet olabilir. Bunu sınamak için Amerika'nın orta batısında bulunan büyük bir endüstri şirketinin beş ayrı görev bölümünden 20 kadar yönetici incelenmiştir. Beş görev grubu aşağıda nitelenmiş olup, yanında ilişkide bulunduğu çevreye göre her gruba özgü öğrenme biçimi hakkındaki varsayımlar çıkarılmıştır.

Pazarlama Bölümü: Bu grup başlıca eski satış elemanlarından meydana gelmiştir. Bu kişilerin işlerine karşı sayısal olmayan sezgici bir yaklaşımları vardır.

⁸³ Gareth Morgan, Images Of Organization, Sage Publications, 1998, s. 88

Müşteri isteklerinin karşılanmasından doğan pratik satış güdüsü nedeniyle uzlaştırıcı öğrenme biçimine sahip olmaları gerekir, örneğin somut ve aktif öğrenme.

Araştırma Bölümü: Bu grubun işi yüzde elli/elli öncü araştırma ve uygulamalı araştırma projeleri arasında bölünmüştür. Üstünde önemle durulan temel araştırmadır. Araştırmacıların en özümleyici grup olmaları gerekir. Örneğin, bilim ve düşünce dünyasına en uygun olan soyut ve düşünsel öğrenme.

Personel İşçi İlişkileri Bölümü: Söz konusu şirkette bu bölümde çalışanlar iki ana işleve hizmet etmektedirler. Personel politikasını yorumlamak, anlaşmazlığı ve sürtüşmeyi azaltmak için değişik gruplar arasındaki ilişkileri arttırmak. “İnsancıl güdüler” yüzünden bu ilişkilerin fazlasıyla ayırıcı, somut ve düşünsel olmaları gerekir.

Mühendislik Uygulamaları (Üretim) Bölümü: Bu grup, oldukça yüksek üretim güdüsü olan proje mühendislerinden oluşmuştur. Bunların en birleştirici alt grup olmaları gerekir. Örneğin, araştırma grubundan daha az soyut olmakla birlikte, gene de soyut ve icracıdırlar. Bunlar kuram ile uygulama arasında bir köprü kurarlar.

Finansman Bölümü: Bu grupta çok güçlü bir bilgisayar, bilgi sistemleri yanlılığı görülür. Bilgi sistemleri planlamasının matematiksel görevleri için yönlendirilmiş olan finans görevlilerinin oldukça soyut olmaları gerekir. Finansman grubu üyeleri birbirine yaklaştırıcı (birleştirici) öğrenme biçimine sahip olmalıdırlar.⁸⁴

2.3.1. Organizasyonların Öğrenme Yetersizlikleri

Büyük şirketlerin azı bir insan ömrünün yarısı kadar yaşar. 1983’de bir Royal Dutch / Shell araştırması Fortuna Dergisinin 1970’de saptadığı 500 büyük şirketten üçte birinin ortadan yok olduğunu belirlemiştir. Shell en büyük sanayi kuruluşlarının ortalama ömrünün 40 yıldan az olduğu tahmininde bulundu.

Başarısızlığa uğrayan bir çok şirkette, firmanın problemlili olduğu yolunda önceden yeterince kanıt vardır. Ne var ki tek tek yöneticiler bu kanıtların farkında

⁸⁴ Erol Eren “Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi”, Yenilenmiş 5. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul 1998, s. 494-495

olsalar bile aldırış etmezler. Organizasyon bir bütün olarak ortadaki tehditleri teşhis edemez, bu tehditlerin anlamını çıkaramaz veya alternatif getiremez.

Belki de “en sağlıklı olanın hayatta kalması” yasına uygun olarak şirketlerin sürekli ölümü toplum için önemli değildir. Çalışanlarla şirket sahipleri acı olsa da olup biten sadece ekonomik değerlerin devredilmesi, üretim kaynaklarının yeni şirketlere ve kültürlere yeniden dağıtılmasıdır. Eğer en başarılı şirketler bile zayıf öğrenci iseler, hayatta kalsalar da potansiyellerini gerçekleştiremiyorlarsa ve organizasyonların olabileceklerinin ışığında “mükemmellik” aslında “aleladelik”ten öteye geçemiyorlarsa o zaman ne olacak.

Çoğu organizasyonun iyi öğrenememesi bir tesadüf değildir. Tasarlama ve yönetilme şekilleri, insanların işlerinin tanımlama şekli ve daha önemlisi öğretilen düşünme ve karşılıklı ilişkiye girme şekli temel öğrenme yetersizliklerini yaratmaktadır. Bu yetersizlikler akıllı, kendini işine adanmış insanların çabalarına rağmen etkinliğini sürdürmektedir. Çoğu kez problemi çözmek için ne kadar çok çaba harcarsa, sonuçlar o kadar kötü olmaktadır. Öğrenme adına olup biten ne varsa, bu öğrenme yetersizliklerine rağmen olmaktadır. Çünkü bu yetersizlikler tüm organizasyonları bir ölçüde istila etmiştir.

Farkına varılmadığında öğrenme yetersizlikleri insanlarda trajik bir boyut taşır. Aynı yetersizliklerin farkına varılmadığı organizasyonlarda da durum daha az trajik değildir. Öğrenme yetersizliği yedi şekilde tespit edilmiştir.

2.3.1.1. Personelin Sadece Kendi Görevinde Yoğunlaşması (Pozisyonum Neyse Ben Oyum)

İşe sadık kalmak insanlara öyle öğretilmiştir ki iş ile kimliği birbirine karıştırırız. Büyük bir Amerikan çelik şirketi 1980'lerin başında fabrikalarını kapatmaya başladığında, yerinden olan çelik işçiler için eğitmeyi önerdi. Eğitim asla “yürümedi”, işçiler işsizliğe sürüklendiler ya da ufak tefek işlere takıldılar. Psikologlar gelip işin nedenini araştırmaya çalıştılar ve çelik işçilerinin ağır bir kimlik bunalımlarından müzdarip olduğunu bulguladılar.

Geçinmek için ne yaptıkları sorulduğunda, çoğu her gün yaptıkları görevleri tarif etmekte, ancak parçası oldukları daha büyük çalışma düzeninin amacına

değınmemektedir. Çoğu kendisini üzerinde çok az ya da yok derecede etkisi olduğu bir “sistemin” içinde görmekteydi. İşlerini yapıyorlar, zamanlarını dolduruyorlar ve kendi kontrolleri dışındaki güçlerle başetmeye çalışıyorlar. Bunun sonucu olarak da sorumluluklarını pozisyonlarının sınırlarıyla sınırlanmış görme eğilimindedirler.

Organizasyonlarda insanlar sadece kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaştıklarında, tüm pozisyonların birlikte iş görmesiyle ortaya çıkan sonuçlar için pek sorumluluk duygusuna sahip olmazlar. Dahası, sonuçlar hayal kırıklığına uğraticı olduğunda, bunun neden kaynaklandığını kestirmek çok zor olabilir. Tüm yapabileceğiniz, “birinin işi bozduğunu” varsaymaktır.

2.3.1.2. Suçluyu Kendi Dışında Arama Eğilimi

Her insanda işler ters gittiğinde bundan bir başkasını sorumlu tutma eğilimi vardır. Kimi organizasyonlar bunu bir Tanrı emri katına yükseltirler: “Her zaman suç üstüne atacak bir dış ajan bulmalısın.” Pazarlama, imalat bölümünde kabahat bulur: “Satış hedeflerini tutturamayışımızın sebebi kalitemizin rekabet edecek düzeyde olmamasıdır.” İmalat mühendislik bölümünü suçlar, mühendislik bölümünde pazarlama bölümünü: “Tasarılarımızı bozup durmayı bıraksalar da üstesinden gelebileceğimiz ürünleri tasarlayabilsek, şimdiye kadar bir endüstri lideri olmuşuk.”

Düşman dışarıda sendromu aslında pozisyonum neyse ben oyum anlayışının ve bu bakışın teşvik ettiği dünyaya systemsiz bakma yollarının bir yan ürünüdür. Sadece kendi pozisyonumuz üzerinde yoğunlaştığımızda, eylemlerimizin bu pozisyonun sınırlarının ötesine uzandığını göremeyiz. Bu eylemlerimiz geri dönüp bize rahatsızlık veren sonuçlar doğurduğunda, bu yeni problemleri yanlış bir algılamayla dışarıdan kaynaklanan problemler olarak düşünürüz.

Düşman dışarıda sendromu, organizasyon içinde başkalarına kabatah yüklemeye sınırlı değildir. Bir zamanların çok başarılı kuruluşu People Express Havayolları son faaliyet yıllarında fiyatları düşürdü, pazarlamaya hız verdi ve Frontie Havayollarını satın aldı; bütün bunlar tahttan düşmesine neden olarak algıladığı, gittikçe artan saldırganlıkla rakiplere karşı durabilmek için çılgınca bir çabayla yapıyordu. Yine de bu çıkışların hiç biri şirketin gittikçe yükselen zararlarını

durdurmadığı gibi asıl problemini de düzeltmedi. Çünkü şirketin hizmet kalitesi o denli düşmüştü ki, düşük bilet ücretleri müşterileri çeken tek şeydi.

Bir çok Amerikan şirketi için “düşman” Japon rekabeti, sendikalar, hükümet müdahaleleri ya da başkasının ürünlerini alarak ihanet etmiş olan müşterilerdir. Ne var ki; “düşman dışarıda” sözü nerdeyse her zaman yarım bir öyküdür. Çünkü “dışarıda” ve “içeride” genel olarak tek bir sistemin parçasıdır. Bu öğrenme yetersizliği, bizimle “dışarıda” olan arasındaki hududa oturan problemlere “içeride” tatbik edilecek kaldıraç gücünü nerdeyse olanaksız kılar.

2.3.1.3. Sorumluluk Üstlenme Kuruntusu

“Önceden etkin olma” şimdi modadır. Yöneticiler sık sık zor problemlerle karşılaştığında sorumluluk üstlenmenin gerekli olduğunu biliyorlar. Bununla anlatılmak istenen, zor sorunları göğüslememiz, bir şeyler yapmak için başkalarını beklemeyi bırakmamız ve problemleri bunalıma dönüşmeden çözmemizdir. Özellikle, önceden etkin olma tepkisel davranmanın, bir adım atmadan önce durumun kontrol edilmez hale gelmesini beklemenin panzehiri olarak görülmekte. Ancak bir dış düşmana karşı saldırgan tutum almak gerçekten önceden etkin olma ile eş anlamlı sayılabilir mi?

Çok sık olarak, önceden etkin olma tepkisel olmanın örtülü halidir. Dışarıdaki düşmanla mücadele ederken giderek daha saldırgan bir tutum alırsak, adını ne koyarsak koyalım, tepkisel davranıyoruzdur. Gerçek önceden etkin olma kendi problemlerimize nasıl katkıda bulunduğumuzu görmekle başlar. Bu kendi düşünme tarzımızın bir ürünüdür, duygusal durumumuzun değil.

2.3.1.4. Olaylara Takılıp Kalma Sendromu

Hayatı bir olaylar dizisi olarak görmeye şartlanmışızdır ve her olay içinde apaçık bir neden olduğunu düşünürüz.

Organizasyonlardaki konuşmalarda olayların doğurduğu kaygılar ağır basar: son ayki satışlar, yeni bütçe kesintileri, son dönem kazançları, kim terfi etti ya da işten atıldı vb. olaylar üzerinde yoğunlaşmak insan, “olay” açıklamalarına götürür. Böylesi açıklamalar bir yere kadar doğru olabilir, ancak bizim olayların gerisindeki

uzun dönemli değişme örgülerini görmekten ve bu örgülerin nedenlerini anlamaktan uzaklaştırır.

Aslında olaylara bu takılışımızın bizim evrimci programlanışımızın bir parçasıdır. Bugün hem organizasyonların, hem de toplumların hayatta kalmasına yönelen birinci tehditler ani olaylardan değil, yavaş ve tetrici kademeli süreçlerden gelmektedir. Silahlanma yarışı, çevresel çöküş, bir toplumun genel eğitim sisteminin erozyonu, gittikçe ömrünü dolduran fiziksel sermaye ve tasarım veya ürün kalitesindeki düşme bunların hepsi ağır ve tetrici süreçlerdir.

İnsanların düşünmesinde kısa dönemli olaylar ağır basıyorsa, bir organizasyonda üretici öğrenme sürdürülmez. Olaylar üzerinde yoğunlaşırsak, yapabileceğimiz en iyi şey bir olayı meydana gelmeden önce tahmin etmektir. Böylece optimal şekilde tepki gösterebiliriz. Ancak yaratmayı öğrenemeyiz.

2.3.1.5. Büyüyen Tehlikelere Ters Anlamda Adapte Olmanın Yaygınlığı

Sistem başarısızlığı üzerine yapılan sistem incelemelerinde hayatta kalmaya yönelik olarak tetricen oluşan tehlikelere ters anlamda adapte olma öylesine yaygındır.

Yavaş seyreden kademeli süreçleri görmeyi öğrenmek telaşımızı yavaşlatıp dramatik olan kadar ince, görülmesi zor olana da dikkat etmeyi gerektirir. Oturup bir gel-git havuzuna bakılırsa başlangıçta olup biten fazla bir şey görülmez. Ancak yeterince uzun bir süre seyredilince gel-git havuzunun canlanmaya başladığı görülür. O güzel yaratıkların dünyası hep oradadır, ama ilk bakışta görülmeyecek kadar ağır seyretmektedir. Yavaşlamayı ve çoğu zaman en büyük tehditleri oluşturan tetrici süreçleri görmeyi öğrenmeliyiz.

2.3.1.6. Tecrübeyle Öğrenme Hayali

En güçlü öğrenme doğrudan tecrübeyle olur. Bir eylem yapar, sonuçlarını görürüz sonra yeni ve farklı bir eyleme gireriz. Ancak eylemlerimizin sonuçlarını gözleyemez hale gelirsek o zaman ne olur? Eylemlerimizin ilk sonuçları uzak bir gelecekte ya da içinde işlev yaptığımız daha büyük sistemin uzak bir köşesinde ortaya çıkıyorsa, o zaman ne olur. Her birimizin bir “öğrenme ufku” içinde

etkinliğimizi ölçtüğümüz zaman ve mekanın bir görüş genişliği vardır. Eğer eylemlerimizin sonuçları öğrenme ufukumuzun ötesinde ortaya çıkıyorsa, dolaysız, doğrudan, tecrübeyle öğrenme olanaksız hale gelir.

Organizasyonların karşı karşıya kaldığı esas öğrenme ikilemi burada yatar. En iyi tecrübeyle öğreniriz, ama hiçbir zaman çok önemli kararlarımızın çoğunun sonucunu doğrudan yaşamayız. Organizasyonlarda alınan en kritik kararların yıllara yayılan ve sistemin tümünde etkili olan sonuçları vardır. Araştırma ve geliştirmede alınan kararların pazarlama ve imalat üzerinde birinci derecede etkili olur. Yeni üretim tesislerine ve süreçlerine yapılan yatırımlar belki on yıl belki daha fazlası için kaliteyi ve teslimat güvenilirliğini etkiler. Doğru insanları liderlik pozisyonuna atamak yıllarca stratejiyi ve organizasyon iklimini belirler. Bunlar öyle kararlardır ki, sınıma-yanılma ile öğrenmeye hiç olanak tanımaz.

Devrelerin görülmesi özellikle zordur ve iki yıldan fazla sürdükleri takdirde onlardan bir şey öğrenilmesi de zordur. Sistem Düşüncesi yazarı Draber Kauffman, Jr.'ın işaret ettiği üzere çoğu insanın belleği fazla güçlü değildir. “Belli bir alanda geçici olarak işçi fazlası oluşunca, herkes büyük fazladan söz etmeye koyulur ve genç insanlar bu alandan uzaklaşır. Birkaç yıl içinde bu bir darlık yaratır ve genç insanlar heyecanla bu alana davet edilir, bu da bir fazla yaratacaktır. Şurası açık ki, bir iş için eğitime başlamak için en iyi zaman, insanların uzun bir süredir bir fazladan söz ettiği ve az sayıda kişinin bu alana geldiği sıradır. Böylece eğitim tam darlığın belirginleştiği anda tamamlanmış olur.”

Geleneksel olarak, organizasyonlar kararların etki genişliği ile baş etme zorluğunu aşmak için kendilerini komponentlere ayırmaya çalışır. Fonksiyonel hiyerarşiler oluştururlar. Böylece insanlar daha kolay iş görürler. Ama işlevsel hiyerarşiler beyliğe dönüşür ve bir zamanlar işe yarar bir iş bölümü olan şey, işlevleri arasındaki teması kesen soba borularına dönüşür. Sonuç, bir şirketteki en önemli problemlerin, fonksiyonel hatları çaprazlama geçen karmaşık sorunların analizi korkulu veya namevcut bir araştırma olur.

2.3.1.7. Yönetici Takım Miti'nin Varlığı

Bu ikilem ve yetersizliklerle “yönetici takım” en önde mücadele edecektir. Yönetici takım organizasyonunun farklı işlevlerini ve uzmanlık alanlarını temsil eden sağduyulu ve tecrübeli yöneticilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Bu kişiler bir araya gelip organizasyon için kritik öneme sahip bulunan ve karmaşık, tüm işlevlere yayılan sorunları seçip toparlayacaklardır. Peki, bu tipik yönetici takımların bu öğrenme yetersizliklerinin üstesinden gelebileceklerine ne kadar güvenimiz var?

Çoğu zaman iş dünyasında takımlar zamanlarını kendilerine ait söz geçirecek alan için mücadele etmekle geçirir, kendilerini kişisel olarak sevimsiz gösterecek şeylerden kaçınır ve herkesin takım kolektif stratejisinin arkasında olduğu izlenimini vermeye çalışırlar. Tutarlı bir takım görüntüsünü korurlar. İmajı bozmamak için aralarındaki anlaşmazlıkları bastırmaya çalışırlar, ciddi itirazlara sahip olanlar bunları açıkça ifade etmekten kaçınırlar ve ortak kararlar ya herkesin kabul edebileceği, sineye çekebileceği ya da bir kişinin gruba yamadığı görüşünü yansıtan sulandırılmış uzlaşmalar olur. Ortada bir anlaşmazlık varsa, bu genel olarak suçlayıcı görüşleri kutuplaştırıcı bir tarzda ifade edilir ve varsayımlarla tecrübedeki farklılıkların takımın bir bütün olarak öğrenebileceği tarzda ortaya serilmesi başarılamaz.

Uzun süre yönetici takımlarla öğrenmenin pratiğini yapmış olan Chris Argyris, bir çok yönetici takımın baskı altında çöktüğünü yazmaktadır. Ona göre, “Takım rutin konularla gayet iyi fonksiyon yapabilir. Ama tehdit edici veya rahatsız edici karmaşık sorunlarla karşılaşınca, “takım olma hali” kalmaz ortada.”⁸⁵

2.3.2. Örgütlerde Öğrenme Biçimini Değerlendirme

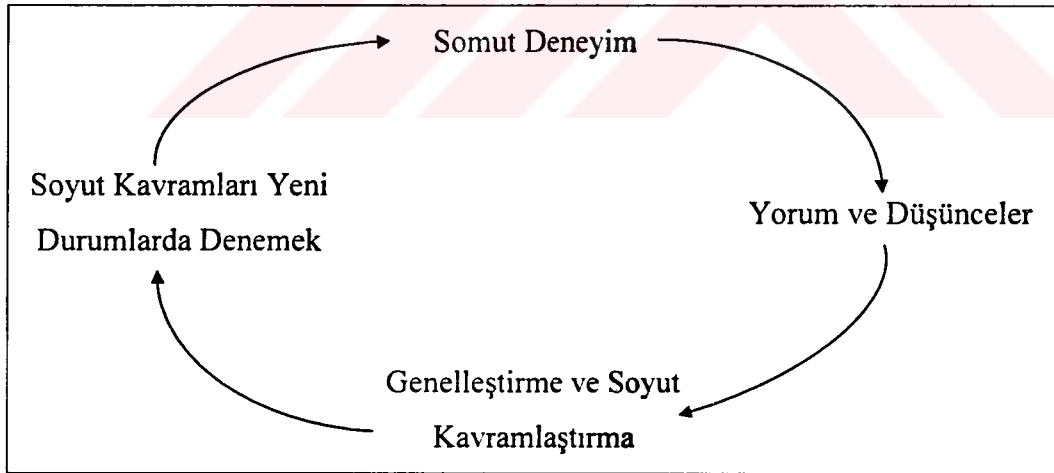
Hepimiz kendimize özgü hem zayıf, hem kuvvetli yönleri olan bir öğrenme biçimi geliştiririz.

D. A. Kolb adlı düşünür bireysel öğrenme süreci üzerinde uzun süreli bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, kişilerin değişik öğrenme ve problem çözme yollarını daha iyi anlamak, böylelikle bireylerin kendi öğrenme biçimlerinin

⁸⁵ Peter Senge, “Beşinci Disiplin Öğrenen Organizasyon Düşüncüsü ve Uygulaması”, Çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan, Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti., İstanbul 1993, s. 26-34

sonuçları üzerinde bilinçlendirmek ve öğrenme biçimlerindeki değişik durumları göz önüne alarak öğrenme deneyimleri şemasını geliştirmektedir. Bu çalışmada basit ve açıklama gerektirmeyen, “Öğrenim Biçimi Değerlendirmesi” (ÖBD) adı altında bir değerlendirme biçimi geliştirmiştir. Bu sistem, bireyin bir öğrenci olarak güçlü ve zayıf yanlarını ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. ÖBD, dört öğrenme yeteneğinden Somut Deneyim (SD), Düşünsel Gözlem (DG), Soyut Kavramlaştırma (SK) ve Aktif Deneyleme (AD) hangisine bireyin daha yatkın olduğunu ölçer. Bunu yaparken de bireyden değişik zamanlarda birkaç kez bu dört yeteneği tanımlayan dört sözcüğü bir öncelik sıralamasına koymasını ister. Örneğin dörtlü bir sözcük grubu: Hissetme (SD), İzleme (DG), Düşünme (SK), Yapma (AD). Bu değerlendirme altı puanlık olup, SD, DG, SK ve AD yanında ayrıca da, bireyin somutluğa ve soyutluğa verdiği önemi (SK – SD) ve aktif deneylemeyi düşünselliği ne derece üstün tuttuğunu (AK – DG) belirleyen bileşik puanlardan ibarettir.

Şekil 2.5. Dört Safhalı Öğrenme Döngüsü



Kaynak: Erol Eren “Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi”, Yenilenmiş 5. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul 1998, s. 498.

Yönetici kadroları kavrayan bir norm oluşturmak için ÖBD, çalışan yöneticilere ve yönetim dalında lisans üstü öğrenim yapan 800 öğrenciye uygulanmıştır. Genel olarak, bu yöneticiler eylemsel deneylemeye, düşünsel gözlemden daha eğilimli olduklarını ortaya koymuşlardır. Buna ek olarak lisans üstü derecelere sahip yöneticilerin soyut öğrenme yetenekleri (SK) daha yüksek puanlama eğilimi göstermişlerdir. Deney yapılan yöneticiler ÖBD’de çok değişik öğrenme kalıpları ortaya koymuşlarsa da, Kolb bunları en çok tekrarlanan başlıca dört tip öğrenme biçimine mal etmeye çalışmıştır.

Bu dört öğrenme biçimine düşünür, birbirine yaklaşıtııcı, birbirinden ayırıcı, özümleyici ve uzlaşıtııcı demektedir.

Birbirlerine yaklaşıtııcı üstün öğrenme yetenekleri soyut kavramlaşıtırma (SK) ve aktif deneyleme (AD) oluyor. Bu kişilerin en güçlü yanları, düşünceleri pratik bir biçimde uygulamaya koyabilmeleridir. Bu öğrenim biçimine birleşıtirici demenin nedeni, bu biçim öğrenme yeteneğine sahip kişinin, bir soruya tek doğru yanıt veya çözüm içeren geleneksel zeka testleri gibi durumlarda en yüksek başarıya erişmesidir. Bu kişilerin bilgisi öyle bir şekilde düzenlenmiştir ki, varsayımlar ve tümünden gelimsel mantık yoluyla, bunun belirli sorunlar üzerinde toplayabilirler. Birbirine yaklaşıtııcıların daha çok insanlar yerine nesnelere uğraşmayı yeğleyen, duygusallıktan uzak tipler olduğu iddia edilebilir. Bunlar teknik konularla ilgileri az olup, fizik bilimlerinde uzmanlaşmayı seçerler. Araştırmalar bu öğrenme biçiminin daha çok mühendislere özgü olduğunu göstermiştir.

Birbirinden ayırıcı tipler yaklaşıtııcıların tam karşıtı olan öğrenme yeteneğine sahiptir. Ayırıcının en başarılı alanlar somut deneyim (SD) ve düşünsel gözlemdir (DG). Onun en büyük gücü tasarım yeteneğinden kaynaklanır. Somut durumları bir çok açıdan gözlemlene yeteneğinde üstüne yoktur. Bu biçimi “ayırıcı” olarak tanımlamanın nedeni, bir öğrenme biçimini benimsemiş kişi eleştirisiz grup tartışması oturumlarında olduğu kadar fikir ve düşünceler yaratmayı gerektiren durumlarda da başarılı olmalarındandır.

Ayırıcı tipler daha çok insanlarla ilgilidir ve tasarımsal ve duysal olmaya eğilimlidirler. Bunlar kültürel, ilgileri çok geniş olup, sanatta uzmanlaşma eğilimi

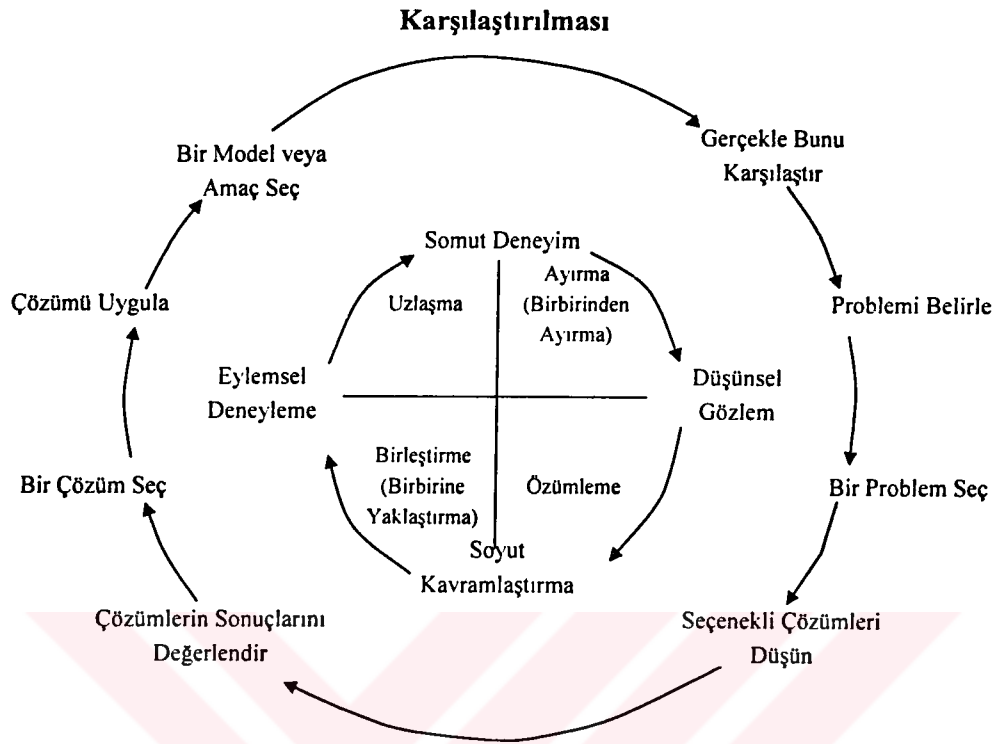
gösterirler. Kolb'un araştırması, bu biçimin beşeri ve serbest sanat dallarındaki yöneticilere özgü olduğunu göstermiştir.

Özümleyicilerin öğrenme yetenekleri soyut kavramsallaştırma (SK) ve düşünsel gözleme (DG) dayalıdır. Gücünü varsayımsal modeller yaratma yeteneğinden alır. Tümevarım mantığıyla değişik gözlemleri özümseyerek tek bir anlatım içinde bütünleştirmede çok gelişmişlerdir. Bir birleştirici gibi, insanlarla daha az ilişkili olup, ilgisini daha çok soyut kavramlar üstünde toplamıştır. Fakat kuramların uygulanmasına daha az önem verir. Onun için kuramların mantıksal, tutarlı ve kesin olması daha önemlidir. Sonuç olarak bu öğrenme biçimi genellikle uygulamalı bilimlerden çok, temel bilim dallarındakilere özgüdür. Bu öğrenme tarzı, kuruluşlarda daha çok araştırma ve planlama bölümlerinde görülür.

Uzlaştırıcının, özümleyiciye karşı olan öğrenme yetenekleri vardır. Bu kişiler somut deneyim (SD) ve aktif deneyleme (AD) bakımından en iyi durumdadırlar. Bir şeyler yapmak, tasarım ve deneyleri uygulamak, yeni deneyimlerde bulunmak en büyük güç kaynağıdır. Diğer üç öğrenme biçimini benimsemiş kişilerden daha çok risk alma özelliği vardır. Bu biçimi uzlaştırıcı diye tanımlamanın nedeni, bu kişilerin belirli koşullar içinde ve kısa zamanda uyum sağlamak söz konusu olduğunda üstünlük göstermesidir. Kuram veya tasarımların gerçeklere uymadığı durumlarda, büyük bir olasılıkla kuram veya tasarımı bir köşeye itebilecektir. (Karşıt olan özümleyici daha çok gerçekleri tekrar gözden geçirir ve gözden uzak tutar) Uzlaştırıcı, insanlarla rahattır, fakat zaman zaman sabırsız ve zorlayıcı olarak görülür. Öğrenimini yönetim gibi daha çok teknik ve pratik alanlarda yapmış olduğu görülür. Bu öğrenme biçimini benimsemiş kişiler pazarlama, satış gibi hareketli işlerde çalışırlar. Deneysel öğrenme modelinde tipik dört öğrenme biçimine göre örgütsel sorun çözme yaklaşımı Şekil 2.6.'da verilmiştir.⁸⁶

⁸⁶ Erol Eren, "Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi", s. 491-493

Şekil 2.6. Deneysel Öğrenme Modeliyle Tipik Bir Problem Çözme Sürecinin



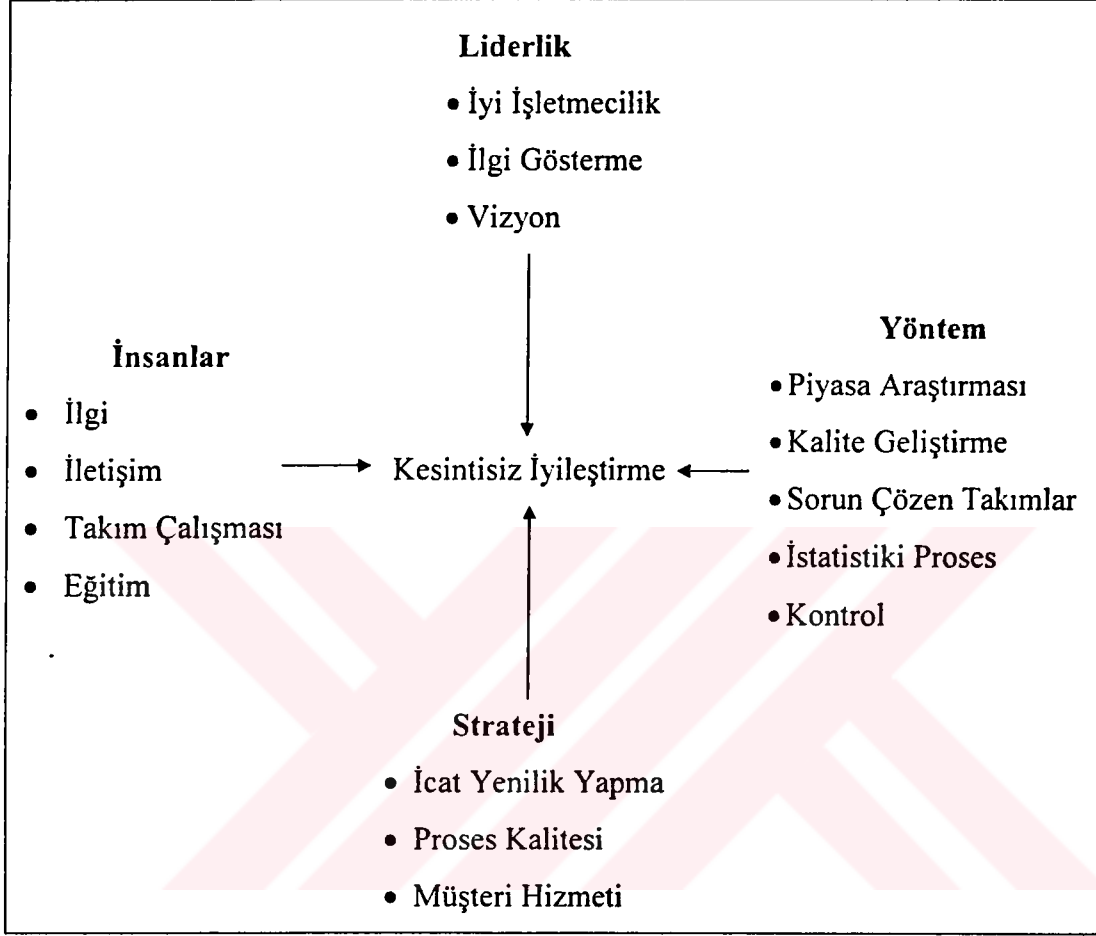
Kaynak: Erol Eren, “Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi”, Yenilenmiş 5. Baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul 1998, s. 494.

2.3.3. Örgütsel Dönüşüm ve Sürekli Geliştirme

Örgütsel Dönüşüm

İşletmelerde kalite ve üretkenliği sürekli artırmak için TEAMS (Training For Excellence in American Manufacturing and Services Inc.) bir model geliştirmiş; kısa vadeli kâr, amaçlayan şirketleri üretken, geleceğe bakan ve rekabetçi işletmelere dönüştürmede kavramsal bir temel sağlayan modelin merkezinde kalite yoluyla kesintisiz üretkenlik sağlamak hedefi vardır. Model birkaç teori ve yöntemin bir sentezidir ve ilham kaynaklarının başında Deming, Juran, Taguchi, Tribus ve Crosby gelmektedir. Bu model Şekil 2.7.’de gösterilmiştir.

Şekil 2.7. TEAMS Örgütsel Dönüşüm Modeli



Kaynak: Mustafa Özel, "Yeni Şafak", 16 Mayıs 1996, s. 7.

Hatalı ve arzu edilen kalitede olmayan ürün ya da hizmetleri kontrol etmeyi hedefleyen üç cari felsefenin (hata tespiti, hata önleme ve kesintisiz iyileştirme) en ileri olanı kesintisiz iyileştirmedir. Hata tespit yöntemi mevcut üretim sistemini olduğu gibi kabul eder; hata önleme yöntemi, üretim sistemini yüksek ama statik bir düzeye çıkarmayı hedefler, kesintisiz iyileştirme ise, üretim sistemini geliştirme sürecinin sonsuz bir süreç olduğunu ileri sürer.

Geçmişte çoğu işletmeler birer hata tespit planı kullanırlardı. Bu yaklaşımda, mevcut üretim prosesine ilişkin, kabul edilebilir bir hata seviyesi olurdu. Her bir malın incelenmesi yoluyla bulunan hatalı mallar ya yeniden işlenir ya da hurdaya

çıkarılır. Geriye kalan mallar ise müşterilere gönderilirdi. Gözden kaçan hataların maliyeti ise azalan getiri, yüksek garanti maliyetleri ya da müşteri tatminsizliği şeklinde belirirdi. Maliyet ile kalite arasında bir “trade off” olduğuna ilişkin yaygın düşünceye uygun olarak; inceleme, kaliteli girdi ya da daha iyi yetişmiş eleman kullanmak suretiyle hata payını azaltmanın maliyetleri artıracığı varsayılır ve bundan sakınılırdı. Hata yüzdesi ortada olursa, yöntemin iş problemi bulmak ve durumu “normal”e yani kabul edilebilir hata seviyesine geri döndürmekti.

Hatalı ürün sorununa diğer bir yaklaşım, en iyi ifadesini Phillip Crosby'nin sıfır hata fikrinde bulan hata önleme yaklaşımıdır. Hata spesifikasyonlarını karşılamaktır. Hata önleme, işletme düşüncesinden daha ileri bir adımdır, hata düzeyinin azaltılmasının maliyetlerde ve müşteri tatmininde iyileşme sağlayacağı gerçeğini görmektir. Hata payını sıfıra indirme, masrafları azaltır. Crosby bunu dillerden düşürmeyen sloganla ifade ediyordu: “Kalite bedavadır.”⁸⁷

Sürekli Geliştirme

İşletmelerde kalite anlayışında hata tespiti ve hata önleme felsefesinden sonra gelen ve daha yüksek kalite bilincini yansıtan yaklaşım kesintisiz geliştirmedir. Bu yaklaşıma göre, işletme şu anda ne kadar iyi işler yapıyor olursa olsun, seneye daha iyisini beş yıl sonra çok daha iyisini yapabilir. Deming'e göre, her üretim prosesinde tasfiye edilmeyen fakat azaltılabilir olan bir “varyasyon” vardır. Deming üretim prosesi terimini şirketteki bütün sistemleri içine alacak şekilde genişletmiştir. İstatistiksel proses kontrol (IPK) ve diğer kalite geliştirme araçları söz konusu varyasyonu ölçme, sistemi inceleme, prostedeki bir değişimin gelişmeye yol açıp açmadığını, tespit etme ve sistemin neresinde gelişmeye ihtiyaç duyulduğunu, neresinde değişim yapmanın en büyük etkiyi doğuracağını belirleme yöntemleri sunmaktadır.

TEAMS modelini kullanan işletmelerin birinci amacı; mal ve hizmetlerin üretim ve dağıtımında söz konusu bütün sistem ve proseslerde sürekli geliştirme sayesinde müşteri tatmininde kesintisiz ilerleme sağlamaktır. Bu hiç şüphesiz uzun vadeli bir perspektiftir ve dolayısıyla uzun vadeli bir işletme stratejisi gerektirir.

⁸⁷ Mustafa Özel, “Yeni Şafak”, 16 Mayıs 1996, s. 7

İşletmeler uzun vadede kârlı olmak zorundadırlar. Uzun vadede ortalama üstü kâr temini için Michael Porter üç strateji öneriyor. Düşük maliyet, farklılaşma ve odaklaşma.

Porter'e göre, düşük maliyet stratejisi yüksek iş hacmi ölçek ekonomileri, öğrenme eğrisinden hızlı hareket, geniş bir ürün hattı ve orta kalite ürün gerekmektedir. Maliyet ile kalite arasında bir trade off olduğu varsayılmaktadır. (İkisinden aynı anda avantaj elde etmek mümkün değildir, kalitenin artması için maliyetin artması gerekir.)

Farklılaşma stratejisi, ürün veya hizmeti benzersiz hale getirme ve marka sadakati yaratma girişimidir ve üç alternatif yolla gerçekleştirilir; yenilik yapma, çok yüksek kalite, müşteri hizmeti odaklama stratejisi ise üreticinin, pazarın küçük bir kesiminde ya en düşük maliyeti ya da en farklı tüketici olmayı seçmesidir.

TEAM modeli, Porter'in düşük maliyet önerisini kabul etmez ve onun karşısına Deming'in "Zincirleme Reaksiyon" alternatifini çıkarır. Bu görüşe göre, üretim prosesindeki gelişme, yüksek kalite daha üretkenlik ve daha düşük maliyete yol açan yüksek kalite ve düşük maliyet pazar payını artırır, bu ise daha yüksek kârlılığa yol açar.⁸⁸

2.3.4. Organizasyonların Öğrenmesi Konusunda Öğrenme (Tecrübe) Eğrisi

Müdürler; "Eğer ölçemezsen, üstesinden gelemezsin" gerçeğini uzun zamanlardan beri öğrenmişler. Geleneksel olarak, çözüm "öğrenme eğrileri" ve "gelişme fonksiyonlarını oluşturma" olmuştur. Bu iki görüş 1920 ve 1930'lardaki gittikçe artan yığınlardaki artışlarla düşen üretim fiyatlarının buluşuna kadar gerilere dayanır. Bu artışlar daha fazla ve büyük bilgi üretimi için emsal olarak değerlendirildi ve daha önceki çalışmalar doğrudan çalışmanın fiyatlar üzerinde etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Daha sonraki çalışmalar merkezi genişletmiştir. Öğrenme oranları % 80 ile % 85 arasında idi. Bu şu anlama geliyor; üretimi iki katına çıkarmakla fiyatlar % 80 ile % 85 seviyesine düşmüştür.

⁸⁸ Mustafa Özel, "Yeni Şafak", 20 Mayıs 1996, s. 7

Boston Danışma Grubu gibi firmalar bu görüşü 1970'lerde daha yüksek bir seviyeye çıkarmışlardır. Öğrenme eğrilerinin mantığının üzerini çizerek, bir bütün olarak endüstrinin deneyim eğrilerine dayandığını savunmuşlar, endüstriler büyürken ve toplam üretimleri artarken, fiyatları beklenen miktarda düşer. Bu gözlemlerle (danışmanların önerdiği) katı bir rekabet kanunu meydana gelir. Deneyimin nimetlerinden faydalanmak için, şirketler pazardan pay almak için üretimlerini artırarak fiyatlarını düşürmelidirler.

Öğrenme ve deneyim eğrilerinin ikisi de; özellikle havacılık, savunma ve elektronik endüstrisinde kullanılmaktadır.

Bu ölçüler öğrenen organizasyon olmayı uman kuruluşlar için tamamlanmamış, sadece tek bir ürünün ölçümünde (miktar ve fiyat) yoğunlaşırlar ve kalite, dağıtım veya yeni ürün takdimleri gibi diğer rekabete ait değişkenleri etkileyen öğrenmeyi gözden kaçırmazlar. Sadece tek bir öğrenme yolunu tavsiye ederler (toplam üretim hacimleri) oturmuş (yerleşmiş) iki olasılığı gözden kaçırmazlar, ikincisi ise öğrenmenin diğer kaynaklar tarafından taşınabilirlik olasılığıdır.

Başka bir ölçme yöntemi bu kaygılara cevap niteliğinde meydana gelmiştir. "Yarı-hayat eğrisi" adını alan bu ölçme, dahili gelişme oranlarının karşılaştırılması olarak Analog Devices tarafından geliştirilmiştir. Yarı-hayat eğrisi, belli bir performans ölçümündeki % 50'lik bir gelişmeyi başarmak için gerekli zamanı ölçer. Grafikselsel olarak temsil edildiği zaman, performans ölçümü (kusur olanları, zamanında teslim, pazara sunma zamanı) logaritmik cetvel kullanılarak dikey eksen üzerine planı çizilir ve zaman cetveli (gün, ay, yıl) yatay eksene planlanır.

Mantık doğrudur. Gelişmeler için daha kısa zaman ihtiyacı olan kuruluşlar, bölümler veya departmanlar kendi emsallerinde daha hızlı öğrenmeleri gerekir. Uzun maratonda, onların kısa süreli öğrenme çemberleri ileri performansa dönüşecektir. % 50'lik etiket uygun bir orandır; geniş bir kuruluşlar silsilesindeki başarılı gelişme süreçlerinin çalışmalarından tecrübelerle dayanılarak türetilmiştir. Yarı hayat eğrileri aynı zamanda esnektir. Öğrenme ve uygulama eğrilerinden farklı olarak, yarı öğrenme eğrileri herhangi bir üretim (verim) oranı üzerinde çalışırlar ve fiyatlarla sınırlandırılmamışlardır.

Yarı-hayat eğrilerinin önemli bir zayıf noktası olmasına rağmen yalnızca sonuçlar üzerine kurulurlar. Bazı bilgi çeşitlerinin uzun dönemlerde performansta görülen bir çok değişikliklerle birlikte sindirilmesi uzun yıllar alır. Toplam Kalite Kültürünü yaratmak veya gelişmeleri üretmek için yeni yaklaşımlar geliştirmek zor sistematik gelişmelerdir. Uzun dönem gebeliği için, yarı-hayat eğrileri veya yalnızca sonuçlara endeksli diğer ölçmeler meydana gelmiş herhangi bir kısa dönemli öğrenmeyi yakalamak içindir. Gelişme yolunun açılması için daha kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç var.

Organizasyonel öğrenme genellikle birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur. Birinci adım malumata sahip olmak ve idraktır. Organizasyonun üyeleri yeni düşüncelerle karşı karşıya bırakılırlar, bilgilerini geliştirirler ve farklı düşünmeye başlarlar. İkinci adım davranışsaldır. Çalışanlar yeni kabiliyetler edinmeye başlarlar ve bunları davranışlarına yansıtırlar. Ve üçüncü adımda sonuçlarda ölçülebilen gelişmelere yansıyan davranıştaki değişikliklerle, gelişmeyi uygulamaktır, daha ileri kalite, daha iyi teslim, artan pazar payı veya diğer somut kazançlar. Çünkü idraksal ve davranışsal değişiklikler performanstaki gelişmelerden önce gelir. Tam bir öğrenme bu üç adımdan oluşmalıdır.

Tetkikler, anketler ve araştırmalar bu amaç için kullanışlıdır. İdrak düzeyinde davranış ve anlama yeteneğinde yoğunlaşırlar. Çalışanlar kişisel yönlendirme ve takım çalışmasını anlamışlar mı yoksa bu terimler hala yeterince açık değil midir?

Davranışsal değişiklikleri değerlendirmek için tetkik ve anketlerin direk gözlemlerle tamamlanması lazım. Burada kanıt mevcut olanlar ve eylem halindeki çalışanların yerini almaz.

Sonunda bir öğrenmeyi etraflıca gözden geçirme performansı ölçer. Yarı hayat eğrileri ve diğer performans ölçümleri gerçek sonuçları meydana getirmede davranış değişimleri ve kavrayışı sağlamak için esastır.⁸⁹

2.4. Öğrenen Organizasyonun Kurulması

Öğrenen organizasyonun kurulması için beş teknoloji bileşeni gerekmektedir.

⁸⁹ David A. Garvin, a.g.e., ss. 89-90

2.4.1. Kişisel Ustalık

2.4.1.1. Öğrenen Organizasyonun Ruhu

Organizasyonlar sadece öğrenen bireyler aracılığı ile öğrenir. Bireysel öğrenme, organizasyonun öğrenmesini garanti etmez. Ancak bireysel öğrenme olmadan da organizasyonel öğrenme meydana gelmez.

Az sayıda örgüt lideri bireysel öğrenmeye kendini verme gerektirdiği şirket felsefesindeki radikal yeniden düşünüşü görmektedir. Kyocera'nın kurucusu ve başkanı Kazuo Inomori şöyle diyor:

“Araştırma – geliştirme, şirket yönetimi veya işin başka bir yönü olsun, etkin güç “insan”dır. İnsanların da kendi iradeleri, akılları ve kendi düşünüş tarzları vardır. Çalışanların kendileri büyüme ve teknolojik gelişme amaçları için yeterince motive edilmemişlerse, o zaman büyüme de, üretkenlik artışı da, teknolojik gelişme de olmayacaktır.

Inomori'nin inancına göre, insanların potansiyelinden yararlanmak “bilinçaltındaki düşünceyi”, “iradeyi”, “kalbin eylemini”, “dünyaya hizmet etme yönündeki samimi isteği” kavramayı gerektirir.

Kişisel ustalık; kişisel yetiştirme ve öğrenme disiplini için kullanılan kelimelerdir. Yüksek kişisel ustalık düzeylerine sahip kişiler hayatta gerçekten aradıkları sonuçları yaratma yeteneği sürekli olarak genişletmektedirler. Onların bu sürekli öğrenme çabasında öğrenen organizasyon ruhu ortaya çıkmaktadır.

2.4.1.2. Ustalık ve Yeterlilik

Yetenek ve beceri üzerine kurulu olmakla birlikte kişisel ustalık, yetenek ve becerinin ötesine geçer. Ruhsal gelişimi gerektirmekle birlikte ruhsal açılışın da ötesine geçer. İnsanın yaratılışına bir yapıt olarak yaklaşması, yaşamın tepkici bir açıdan değil de yaratıcı bir açıdan yaklaşması anlamına gelir.

Kişisel ustalık bir disiplin, hayatımıza entegre ettiğimiz bir faaliyet haline geldiğinde, temelde yatan iki hareketi içinde barındırır. İlki bizim için önemli olanın sürekli olarak aydınlığa kavuşturulmasıdır. Çoğu kez yolumuz üzerindeki problemlerle uğraşırken o kadar çok zaman harcarız ki, her şeyden önce niye o yolu

tuttuğumuzu unuturuz. Sonuç, bizim için gerçekten önemli olan hakkında sadece bulanık, hatta hatalı bir bakışa sahip olmamızdır.

İkincisi ise, mevcut gerçekliği nasıl gittikçe daha açık olarak görebileceğimizi sürekli olarak öğrenmektir. Hepimiz istediklerinin karşıtı sonuçlar doğuran ilişkiler içinde olan ve bu ilişkilerden kendilerini kurtaramayan insanlar tanımışızdır. Neden bu ilişkilerden kendini kurtaramazlar, çünkü hep her şeyin yolundu olduğunu iddia ederler.

İstediğim şeyle mevcut gerçekliğin yan yana getirilmesi, “yaratıcı gerilim” dediğimiz şeyi doğurur. Yaratıcı gerilim bunları yan yana getirecek güçtür ve buna yol açan kararlılık arayan doğal gerilim eğilimidir. Kişisel ustalığın özü, kendi yaşamlarımızda yaratıcı gerilimi nasıl doğurup sürdüreceğimizi öğrenmektir.

Bu bağlamda “öğrenmek” daha fazla bilgi edinmek anlamına gelmez, söz konusu olan hayatta gerçekten istediğimiz sonuçları üretme yeteneğini genişletmektir. Bu hayat boyunca üretici öğrenmedir ve her düzeyde bunu uygulayan insanlara sahip olmadıkça, öğrenen organizasyonlarda mümkün olmaz.

“Ustalık (hakimiyet)” teriminin insanlar veya şeyler üzerinde hakimiyet kazanmayı akla getirmesidir. Ama ustalık aynı zamanda özel bir yeterlilik düzeyi anlamına da gelebilir. Örneğin “usta” bir zanaatkâr çömlekçilik veya dokumacılık üzerinde hakimiyet kurmuş değildir. Ancak zanaatkârın becerisi işlikten hep en iyi çömleklerin veya kumaşların çıkmasını sağlar. Aynı şekilde kişisel ustalık da kişisel veya profesyonel olsun, hayatın her yönünde özel bir yeterlilik düzeyini akla getirmesidir.

Yüksek kişisel ustalık düzeyine sahip insanlarda çeşitli ortak temel karakteristikler bulunur. Vizyon ve hedeflerinin gerisinde yatan özel bir amaç duygusu vardır. Böyle bir insan için vizyon salt iyi bir fikir olmaktan çok bir çağrıdır. Onlar “mevcut gerçekliği” bir düşman olarak değil, bir müttefik olarak görürler. Değişim güçlerine direnmektense, onları kavrayıp birlikte çalışmayı öğrenmişlerdir. Derinden sorgulayıcıdırlar, sürekli olarak gerçekliği hep daha doğru şekilde görme çabasındadırlar. Kendilerini yaşama ve başka insanlara bağlantılı hissederler. Ama benzersizliklerinden hiçbir fedakârlıkta bulunmazlar. Kendilerini

etkileyebildikleri, ama tek taraflı olarak kontrol edemedikleri büyük bir yaratıcı sürecin parçası olarak görürler.

Yüksek kişisel ustalık düzeyindeki insanlar sürekli bir öğrenme halinde yaşarlar. Hiçbir zaman varmazlar. Bazen dil kişisel ustalık teriminde olduğu gibi, yanıltıcı bir kesinlik duygusu uyandırır. Ancak kişisel ustalık sahip olduğumuz şey değil, bir süreçtir. Hayat boyu süren bir disiplindir. Yüksek kişisel ustalığa sahip insanlar bilgisizliklerinin, yetersizliklerinin, yetişme alanlarının bilincindedirler, derinden bir özgüven duygusuna sahiptirler.⁹⁰

2.4.1.3. Kişisel Ustalık Disiplini

Kişisel ustalık duygusu geliştirmeye başlamanın yolu ona bir disiplin, yararlı olması için tatbik edilmesi gereken bir pratikler ve prensipler dizisi olarak yaklaşmaktır. Aşağıdaki prensip ve pratikler kişisel ustalığı sürekli olarak genişletmenin temelini oluşturur.

2.4.1.3.1. Kişisel Vizyon

Kişisel vizyon insanın içinden gelir. Çoğu yetişkinde gerçek vizyon duygusu pek yoktur. Amaçlarımız ve hedeflerimiz vardır, ama bunlar vizyon değildir.

Gerçek vizyon amaç fikrinden soyutlanarak kavranamaz. Amaçtan bir bireyin niçin yaşadığı duygusu anlaşılır. İnsanların bir amacı olduğu saptaması bir kimse tarafından ne kanıtlanabilir ne de çürütülebilir. Bu tartışmaya gitmek bile verimsiz olur. Ancak bir çalıma öncülü olarak bu fikrin büyük gücü vardır.

İnsanlar kişisel amaçtan bahsetmeye çekindikleri yerlerde sahici ilgiden rahatlıkla söz edebilmişlerdir. İnsanlar sahiden ilgileniyorlarsa, o zaman doğal olarak işe kendilerini verirler. Gerçekten yapmak istedikleri şeyi yapıyorlardır. Umut kırıklığına uğrasalar da aksiliklerle karşılaşsalar da sebat ederler, çünkü yaptıkları yapmaları gerekenlerdir. Bu onların işidir.

Herkes işinin akıcı bir şekilde yürüdüğü anları yaşamıştır. İnsanın kendisini bir ödevle akort içinde hissettiği ve gerçek bir araç ekonomisiyle çalıştığı anlardır. Vizyonu onu yabancı bir ülkeye çağırın kişi, kendisini yeni bir dili daha önce

⁹⁰ Peter Senge, a.g.e., s. 155-159

yapabildiğinden çok daha hızlı öğrenirken bulabilir. Çoğu kez kişisel vizyonun böylesi anlar yaratmasından tanınır, tüm çalışmanın buna değer kılan ileriye doğru çeken amaçtır.

Vizyon amaçtan farklıdır. Amaç bir yönelişe, bir genel başlığa benzer. Vizyon ise, spesifik bir istikamet, arzulanan bir geleceğin resmidir. Amaç soyut, vizyon somuttur.

Ortada bir vizyon olana kadar, hiçbir şeyin meydana gelmeyeceği söylenebilir. Ama temelde yatan bir amaç duygusu, bir çağrı olmadan da, bir vizyonun salt iyi bir fikir olarak kalacağı da aynı ölçüde doğrudur. O zaman her şey bir “ses ve öfke” olarak kalacak, bir anlam taşımayacaktır. Buna karşılık vizyonsuz bir amaç da uygun bir ölçek duygusuna sahip olmayacaktır.

Vizyon görelî değil aslıdır. Görelî vizyonlar ara dönem için uygun olabilir, ama büyüklüğe ulaştıkları nadirdir. Aynı şekilde rekabetin de yanlış bir tarafı yoktur. Rekabet her birimizde en iyi tarafı ortaya çıkarmak için insanlığın icat ettiği en iyi yapılardan biridir. Ama rekabet bittikten vizyona ulaştıktan sonra yeni bir vizyona iten amaç duygusudur. İşte bu nedenle kişisel ustalık bir disiplin olma durumundadır. Bu insanın gerçekten istediği şey üzerinde, vizyonları üzerinde sürekli olarak odaklaşması ve yeniden odaklaşması sürecidir.

Vizyon çok cepheli bir olgudur. Vizyonlarımızın maddî, kişisel ve hizmet cepheleri vardır, bütün bunlar gerçekten istediğimiz şeylerin parçasıdır. Modern toplum dikkatimizi maddî yönler'e yönelme eğilimindedir. Ama yanı zamanda maddî arzularımızdan ötürü suçluluk duygusunu teşvik eder.

Yüksek kişisel ustalık düzeylerine sahip kişileri diğerlerinden ayırdeden de insanın vizyonu için tavır alma cesaretidir. Vizyonun açıklığa kavuşturulması kişisel ustalığın en kolay yönlerinden biridir.⁹¹

2.4.1.3.2. Yaratıcı Gerilimi Koruma

Vizyonları açık bile olsa, insanlar çoğu zaman vizyonları hakkında konuşmakta zorlanırlar. Çünkü vizyonla gerçeklik arasındaki boşlukların

⁹¹ Peter Senge, a.g.e., s. 163-166

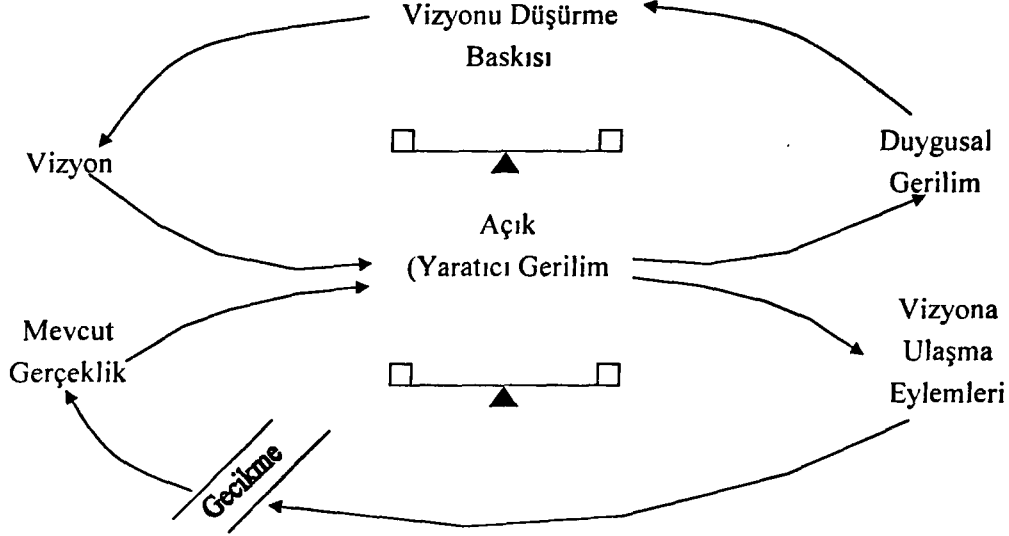
olmasındandır. Bu boşluklar bir vizyonu gerçek dışı veya hayalci gösterebilirler. İnsana çaresizlik duygusu verebilir. Ancak vizyonla gerçeklik arasındaki açık aynı zamanda bir enerji kaynağıdır. Ortada bir açıklık olmasaydı o zaman vizyona doğru ilerlemek için herhangi bir eyleme de ihtiyaç olmazdı. Gerçekten de bu açık yaratıcı enerjinin kaynağının kendisidir. Bu açığa “yaratıcı gerilim” denir.

Yaratıcı gerilim ilkesi kişisel ustalığın merkez ilkesidir ve disiplinin tüm unsurlarını bütünleştirir, yaygın ölçüde de yanlış anlaşılır. Gerilim teriminin kendisi kaygılı hal veya stresi akla getirir. Ama yaratıcı gerilimin belli bir yönde eğilimi yoktur. O bir vizyonun mevcut gerçeklikle uyuşmadığını kabullendiğimiz anda harekete geçen güçtür.

Yine de yaratıcı gerilim çoğu kez üzüntü, cesaretini kaybetme, umutsuzluk veya kaygı gibi stresle ilintilendirilen duygulara yol açar. Bu o kadar sık olur ki, insanlar bu duyguları yaratıcı gerilimle karıştırırlar. İnsanlar yaratıcı sürecin bir stres halinde bulunmaktan ibaret olduğunu düşünmeye başlarlar. Ama bir yaratıcı gerilim bulunduğunu ortaya çıkabilecek bu “negatif” duyguların yaratıcı gerilimin kenedisi olmadığını anlaşılması önemlidir. Bu duygular “duygusal gerilim”dir.

Eğer duygusal gerilimi, yaratıcı gerilimden ayırt etmeyi başaramazsak kendimiz vizyonumuzu düşürme konumuna getiririz. Meydana gelmeyen bir vizyon hakkında derin bir cesaretsizliğe kapılırsak, bu cesaretsizlik yükünü sırtımızdan atmak için güçlü bir dürtü hissedebiliriz. Duygusal gerilime boşaltmanın dinamiği içten sinsi bir şekilde işler ve bu yüzden de farkına varmayız. Duygusal gerilim, hep yaratıcı gerilimin her zaman bizim kontrolümüz altında bulunan kutbunu ayarlayarak hafifletebilir. Bu kutup vizyonumuzdur. Hoşumuza gitmeyen duygular ortadan kalkar, çünkü bunların kaynağı olan yaratıcı gerilim hafifletilmiştir. Şimdi hedeflerimiz mevcut gerçekliğe çok daha yakındır. Duygusal gerilimden kaçmak kolaydır. Yaratıcı gerilim ile duygusal gerilimin etkileşimi bir sıkıntıyı başka tarafa kaydırma dinamiğidir ve Şekil 2.8.’deki gibi sergilenebilir.

Şekil 2.8. Yaratıcı Gerilim İle Duygusal Gerilimin Etkileşimi



Kaynak: Peter Senge, “Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması”, Çev: Ayşegül İLDENİZ ve Ahmet DOĞUKAN, Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti., İstanbul 1993, s. 168

Mevcut gerçeklikten sapan bir vizyona sahip olduğumuzda bir açıklık ortaya çıkar; yaratıcı gerilim. Bu iki şekilde çözülebilir. Şeklin alt kısmında verilen dengeleyici süreç temel çözümü temsil eder. Gerçekliği vizyona yaklaştırmak için eylem yapma, ancak gerçekliği değiştirmek zaman ister. Bu da üstteki dengeleyici süreçte gösterilen umutsuzluk duygusuna ve duygusal gerilime yol açar. Bunun “semptomatik çözümü” mevcut gerçeklikle aynı hizaya getirmek için vizyonu düşürmektir.

Ancak vizyonu bir kerelik düşürmek veya küçültmekle iş bitmez er geç gerçekliği yeni düşürülmüş vizyondan öteye çeken yeni baskılar ortaya çıkacak, bu da vizyonu daha da düşürmek için yeni baskılara yol açacaktır. Klasik “sıkıntıyı başka tarafa kaydırma” dinamiği kendini gösterecek, hedefe ulaşamama-umutsuzlanma- vizyonu düşürme-geçici ferahlama ve yeniden vizyonu daha da küçültme baskısından oluşan karmaşık pekiştirici döngü egemenliğini kuracaktır.

Giderek sıkıntıyı başka tarafa kaydırma dinamiği hep vizyonu küçültme yönünde işleyecektir.

Organizasyonlarda amaçlar duygusal gerilime olan toleransın düşüklüğünden ötürü erozyona uğrar. Duygusal gerilimin dinamiği insan faaliyetlerinin tüm seviyelerinde mevcuttur. Bunlar uzlaşma dinamiğidir. Buda vasatlığın izlediği yoldur. Duygusal gerilimle yaşamak istemediğimizde amaçlarımızın erozyona uğramasına müsaade ediyoruz demektir. Öte yandan, eğer yaratıcı gerilimi kavramışsak ve vizyonumuzu düşürmeyerek onun işlemesine izin verirsek, vizyon aktif bir güç haline gelir.⁹²

2.4.1.3.3. Yapısal Çatışma

Bir çok insan, hatta çok başarılı insanlar bile, kendi kişisel ustalıklarına aykırı olan derin inançları barındırırlar. Çoğu kez bu inançlar bilinç altında yer alır.

Çoğumuz gerçekten istediğimiz şeyi yaratma kabiliyetimizi sınırlandıran iki zıt inanıştan birine sahibizdir. Daha yaygın olanı güçsüzlüğümüze inanıştır. Gerçekten aldırış ettiğimiz şeyleri var etmekteki yetersizliğimize inanırız. Öteki inanış değersizliği merkez alır. Gerçekten arzuladığımız şeye sahip olmayı hak etmiyoruzdur.

Robert Fritz, temelde yatan inanışların bir sistem olarak ne kadar zıt yönde işlediğini ve bizim amaçlarımıza ulaşmamıza aykırı düştüğünü göstermek için bir metafor (eğrettilme) kullanır. Tasavvur edin ki siz hedefinize doğru ilerledikçe yaratıcı gerilimi temsil eden bir lastik bant sizi istenen yönde çekiyor olsun, ama aynı zamanda güçsüzlük ya da değersizlik inanışına demirlenmiş bir ikinci lastik bant var olsun. Birinci lastik bantın hedefe doğru çekmesi gibi, ikincisi de temelde yatan hedefe ulaşmaya muktedir olmadığınız veya bunu hak etmediğiniz inanışına çeker. Fritz, hem bizi hedefimize doğru çeken gerilimi hem de bizi altta yatan inanışa demirleyen gerilimi birden içeren sistemi “yapısal çatışma” olarak adlandırır, çünkü bu çatışan güçlerin oluşturduğu bir yapıdır, bizi istediğimiz şeye eşanlı olarak hem yaklaştırır hem de uzaklaştırır.

⁹² Peter Senge, a.g.e., s. 167-170

Böylece vizyonumuzu elde etmeye ne kadar yaklaşırsak, ikinci lastik bant da bizi vizyonumuzdan o kadar uzağa çeker. Bu güç kendisini açığa vurabilir. Enerjimizi kaybedebiliriz. Vizyonu gerçekten isteyip istemediğimizi sorgulayabiliriz. İş bitirme gittikçe daha zor hale gelebilir. Beklenmedik engeller yolumuza çıkabilir. İnsanlar bizi yolda bırakabilir. Bütün bunlar biz yapısal çatışma sisteminin farkında olmasak bile meydana gelebilir. Çünkü bunların kökünde yatan bizim bilincinde olmadığımız derin inanışlardır. Gerçekte bizim farkında olmayışımız yapısal çatışmanın gücünü artırır.

Güçsüzlüğümüze veya değersizliğimize inancımız veri olunca, yapısal çatışma sistemik güçlerinin her vizyon arayışımızda bizi başarıya ulaştırmaktan alıkoymak için işin içine girdiği anlamına gelir, yine de bazen başarılı oluruz ve gerçekte çoğumuz hiç olmazsa hayatımızın bazı alanlarında hedef belirleme ve bu hedefe ulaşmada uzmanlaşmışızdır.

Fritz, yapısal çatışma güçlerinin üstesinden gelebilmek için üç genel strateji teşhis etmiştir. Bunların sınırlamaları vardır. Vizyonumuzu erozyona bırakmak böyle stratejilerden biridir. İkincisi “çatışma manipülasyonudur.” Bunda istemediğimiz şeyden kaçınmak üzere odaklaşma gibi bir yapay çakışma yaratarak kendimizi istediğimiz şey için daha çok çaba göstermek için manipüle etmeye çalışırız.

Fritz’in üçüncü genel stratejisi “irade” stratejisidir. Burada biz hedefimize ulaşmakta önümüze çıkan tüm direniş biçimlerini ezip geçmek üzere kendimizi ruhsal olarak planlarız. İrade stratejilerinin ardında yatan Fritz’e göre, şu basit varsayımdır: “Kendimizi yükseltmiş irade ile motive ederiz” İrade çok başarılı insanlar arasında o kadar yaygındır ki, çoğu iradenin özelliklerini başarıyla eş anlamlı sayar.⁹³

2.4.1.3.4. Gerçeğe Bağlılık

Yapısal çatışma ile uğraşmak için şaşırtıcı ölçüde basit, ama o ölçüde esasl bir stratejiyle işe başlanılabilir. Gerçeği söylemek.

⁹³ Peter Senge, a.g.e., s. 172-175

Gerçeğe bağıllık çoğu zaman insanlara yetersiz bir strateji gibi gelir. İnsanlar yapısal çatışma problemine tatbik etmek için çoğu kez bir formül, bir teknik, elle tutulur bir şey ister. Ama aslında gerçeğe bağıllık herhangi bir teknikten çok daha güçlüdür.

Gerçeğe bağıllık, “gerçeği” mutlak son sözü veya yüce davayı aramak anlamına gelmez. Bu daha ziyade olanı görmemek için insanları kendilerini nasıl sınırladığını veya kandırdığını ortaya çıkarmaya ve şeylerin niye böyle olduğunu konusundaki teorileri sürekli olarak yeniden almaya acımasızca isteklilik göstermek demektir. Bu bilincimizi sürekli olarak genişletmemiz anlamına gelir. Aynı zamanda şimdiki olayların altında yatan yapıları kavrayışımızı sürekli olarak derinleştirme anlamına gelir. Özellikle kişisel ustalık düzeyine sahip kişiler kendi davranışlarının altında yatan yapısal çatışmaları daha iyi görürler.

Böylelikle yapısal çatışmaları ele alırken ilk kritik ödev onları teşhis etmek, bu çatışmaların etkisi halinde ortaya çıkacak davranışı da teşhis etmektir. Özellikle bunlara eşlik eden gerilim ve baskılardan ötürü bu üstesinden gelme stratejilerini onları uygularken teşhis etmek çok zordur.

Olayların gelişmesinde rolü olan yapıların ortaya çıkarılması yüksek kişisel ustalık düzeylerindeki kişilerin işidir. Bazen bu yapılar kolayca değiştirilebilir. Bazen yapısal çatışmada olduğu gibi tedrici olarak değişir. O zaman yapılacak şey, bu yapılara karşı mücadele etmekten çok kökenlerini bilerek bu yapıların içinde daha yaratıcı şekilde çalışmaktır. Her iki durumda da olayları etkileyen bir yapı teşhis edildiğinde, o yapının kendisi “mevcut gerçekliğin” bir parçası haline gelir. Gerçeğe bağıllığım ne kadar yüksekse, işin içine giren yaratıcı gerilim de o kadar artar. Çünkü mevcut gerçeklik aslında olduğu gibi görülebilmektedir. Yaratıcı gerilim bağlamında gerçeğe bağıllık, tıpkı vizyonun üretici bir güç haline gelmesi türünden bir üretici güç haline gelir.

Gerçekliğin gücü, gerçekliği gittikçe olduğu gibi görmek, algı merceğini temizlemek kendi kendimize yarattığımız gerçeklik çarpıtmalarımızdan uyanmak

bunlar hemen hemen tüm büyük felsefi ve dinsel sistemlerinde ortak olan bir prensibin farklı ifadeleridir.⁹⁴

2.4. Zihni Modeller

Tüm yöneticilerin bildiği bir husus en iyi fikirlerin büyük bir kısmının hiçbir zaman uygulamaya konmayacağıdır. Parlak stratejiler eyleme dönüştürülmeden kalır. Sistemik içgörüler asla çalışma politikalarına nüfuz edemez. Bir pilot deneme yeni bir yaklaşımın daha iyi sonuçlar vereceğini herkese kanıtlayabilir, ama bu yaklaşımın yaygın olarak uygulanması hiçbir zaman gerçekleşmez.

Giderek artan ölçüde şuna inanmaktayız. Bu evdeki halin çarşıya uymama hali güçsüz niyetlerden, irade bocalamasından hatta sistemik olmayan anlayışlardan değil “zihni modellerden” kaynaklanmaktadır. Daha spesifik bir dille söylenirse, yeni içgörülerin pratiğe dönüşmeme nedeni, bu içgörülerin dünyanın işleyişi üzerine sahip olduğumuz, derinde yatan iç imgelerle (imaj) çatışmadır. Bu imgeler bizi bilinen düşünce ve davranış yollarından ayrılmamaya yöneltir. Zihni modelleri yönetme disiplininin öğrenen organizasyonların inşasında önemli bir atılımı olma vadi taşımasının nedeni budur.

Hiç birimiz bir organizasyonu –veya bir aileyi, bir komünoteyi- zihnimizde taşıyamayız. Kafalarımızda taşıdığımız imgeler, varsayımlar ve öykülerdir.

Zihni tasarım düzeyi insan davranışının farklı yönlerinde etkindir. “Zihni modellerimiz” sadece dünyaya nasıl bir anlam verdiğimizizi belirlemekle kalmaz, nasıl eyleme geçtiğimizi de belirler.

Zihni modeller “insanlara güvenilirmez” türünden basit genellemeler veya aile fertlerinin karşılıklı davranış biçimlerinin neden böyle olduğu üzerine varsayımlar türünden karmaşık teoriler olabilir. Ancak kavranması önemli olan zihni modellerin aktif olduğudur. Bizim nasıl davrandığımızı etkilerler. İnsanların güvenilirmez olduğuna inanıyorsak onlara onların güvenilir olduğunu düşünmüş olsaydık davranacağımızdan daha farklı davranırız.

⁹⁴ Peter Senge, a.g.e., s. 176-179

Farklı zihni modellere sahip iki kişi aynı olayı gözlemledikleri halde farklı betimlemelerde bulunabilirler. Çünkü farklı ayrıntılara bakmışlardır. Bir partiye gidildiğinde insanlar aynı temel duyumsal verileri algırlar, ama farklı yüzleri seçerler. Psikologların dediği gibi seçerek gözlem yapılıır.

Zihni modellerin algılarımızı belirleyiş şekli yönetimde de daha az önemli değildir. On yıllar boyunca Detroit'in üç büyüğü insanların otomobili kalite ve güvenilirliğine bakarak değil de stil için aldığına inandılar. Topladıkları kanıtlara göre otomobil üreticileri haklıydılar. Satınalma alışkanlıkları üzerine araştırmalar sürekli olarak Amerikan tüketicilerinin stile kaliteden çok daha fazla önem verdiğini göstermekteydi. Ne var ki bu tercihler Alman ve Japon otomobil üreticilerinin Amerikan tüketicilerini yavaş yavaş kalite ve stilin yararları konusunda eğitmesiyle giderek değişti. Böylece ABD pazarındaki paylarını sıfırdan 1986 yılında % 38'e kadar arttırdılar. Yönetim danışmanı Ian Mitroff'a göre, stil hakkındaki bu inanışlar General Motors'daki başarı üzerine bir dizi yaygın varsayımın parçasıydı.

Mitroff'in işaret ettiği prensipler sektöre uzun yıllar boyunca iyi hizmet etmişti. Ama otomobil endüstrisi bu prensiplere başarının her zaman geçerli sihirli bir formülü gibi baktı. Oysa bulunduğu belli koşullar dizisiydi ve sınırlı bir süre için geçerliydi.

Zihni modellere ilişkin problemler bunların doğru veya yanlış olmasında değildir. Zihni modellere ilişkin problemler bu modeller örtük (zımni) olduğunda, yani bilinç düzeyinin altında var olduğunda ortaya çıkar.

Zihni modellerin tam olarak değerlendirilmemesi sistem düşüncesini teşvik etme yolunda bir çok çabayı baltalamıştır.⁹⁵

Öğrenmede zihni modellerin potansiyel gücünü belki de ilk keşfeden büyük şirket Royal Dutch / Shell olmuştur. 1970'lerde dünya petrol sektöründe yaşanan çalkantılı dönemi yüksek ölçüde ademi merkezîyetçi yapıya sahip şirket olarak atlatma sürecinde Shell, yöneticilere varsayımlarına açıklık kazandırma, bu varsayımlardaki iç çelişkileri keşfetme ve yeni varsayımlara dayalı yeni stratejiler

⁹⁵ Peter Senge, a.g.e., s. 192-195

düşünme çabalarında yardımcı olmakla rekabet üstünlüğü için eşsiz bir kaynak kazandığını keşfetmiştir.

Shell bir çok bakımdan eşsizdir. Bu onu zihni modellerle deneme yapmakta doğal bir ortam haline gelmiştir. Şimdi dünyanın her yanında yüzden fazla faal şirketi vardır ve bu şirketleri yine aynı sayıda farklı kültürden yöneticiler yönetmektedir.

Bu şirketler yüksek derecede özerkliğe ve yerel bağımsızlığa sahiptir. Başlangıçtan beri Shell yöneticileri consensus'la (fikir birliğine varma) çalışmayı öğrenme durumundadırlar. Çünkü farklı ülke ve kültürlerden gelen yöneticilerin birbirlerine ne yapacaklarını söylemelerinin yolu yoktu. Shell büyüyüp daha küresel ve çok kültürlü hale geldikçe, geniş üslup ve anlayış uçurumlarını aşacak consensus'u oluşturma ihtiyacını duydu.

1970'lerin başındaki çalkantılı dönemde Shell'in consensus yönetimi kopma noktasına varacak kadar gerildi. Ortaya çıkan gerçek fikir birliğine varma temelleri üzerine yeni bir anlayış, paylaşılan zihinsel modeller anlayışı oldu.

Prensip olarak Shell'in "Grup Planlama" kadrosu ilerde meydana gelebilecek değişimler üzerine öngörülerini yaymak için ideal bir konumdaydı. Grup planlama merkezi planlama departmanıydı ve Shell'in dünyanın her tarafında faaliyet gösteren şirketlerinin planlama çalışmalarının eşgüdümünden sorumluydu. O zamanlar Grup Planlama, "Senaryo Planlama" adı verilen yeni bir teknik geliştirmekteydi. "Senaryo Planlama" alternatif gelecek eğilimlerini (trend) özetlemek için geliştirilen bir yöntemdi. Shell'deki planlamacılar beklenen süresizlikleri senaryolarına dahil etmeye başlamıştı. Ancak Shell yöneticileri bu yeni senaryoları yıllar içinde kazandıkları tatmin edilebilir büyüme tecrübeleri ile o denli çelişir buldular ki, bunlara pek önem vermediler.

Grup planlama artık yeni bir senaryo dizisi inşa etme durumundaydı. Bu senaryolar dikkatli bir tasarımla Shell yöneticilerinin hali hazır zihni modellerinden yola çıkacak şekilde hazırlandı. Bu senaryolar "petrol işinin alışıldığı gibi devam edeceği" yolundaki yaygın görüşün global jeopolitiğin maliyeti ve petrol endüstrisi hakkında temelde yatan varsayımlara dayandığını gösterdi. Sonra da bu

varsayımların gelmesi beklenen gelecekte muhtemelen işlemeyeceğini gösterdi. Sonra yöneticinin yeni bir zihni model inşa etme sürecine girmelerine yardım etti. Bu yeni dünyada nasıl yönetebilecekleri konusunu derinlemesine düşünmeleri idi.

Shell yöneticilerinin bir çoğu kuşkularını korusalar da, yeni senaryoları ciddiye aldılar, çünkü mevcut anlayışlarının tutunamaz durumda olduğunu görmeye başlamışlardır. Bu alıştırmaya yöneticilerin zihni modellerinin donmuşluğunu çözmeye ve yeni bir dünya görüşüne kuluçkalık etmeye başlamıştı.⁹⁶

2.4.2.1. Zihni Modeller Disiplini

Bir organizasyonun zihni modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek hem yeni becerilerin öğrenilmesini hem de bu becerilerin günlük pratikte yer almasını sağlayacak kurumsal yeniliklerin uygulanmasını gerektirir. Shelle ve Hanover zihni modellerin yönetiminde çok farklı yaklaşımlara sahip olmuş olsalar da, çalışmalarını aynı kritik ödevleri gerektirmişti. İlk önemli iş sorunları hakkında kilit varsayımları su yüzüne çıkartma durumundaydılar. Shell'de baskın olan bu amaç herhangi bir şirket için hayati önem taşır, çünkü herhangi bir organizasyondaki en önemli zihni modeller kilit karar alıcıların paylaştığı zihni modellerdir. Bu modeller eğer sınırlamazsa bir organizasyonun eylem alanını bilinen ve rahat olanla sınırlar. İkinci olarak bu iki şirket yüzyüze öğrenme becerilerini geliştirme durumunda oldular.

Disiplinin her iki tarafı da büyük önem taşır. İş bağlamında öğrenmeye gerek duydukları şeyleri öğrenmeye en çok motive olmuş durumdadırlar. Bastırılan iş sorunlarıyla hiçbir bağlantısı olmadan zihni modeller veya soruşturma ile savunmaya dengeleme ile ilgili eğitime tabi tutmayı çoğu kez reddedeceklerdir veya insanların kullanmadıkları akademik becerilere sahip olmasına yol açacaktır. Öte yandan kişiler arası beceriler olmadan, öğrenme hala temelde uyumcu bir öğrenme olur.⁹⁷

2.4.2.1.1. Öğrenme Olarak Planlama ve Dahili Kurullar

Zihni modeller üzerine düşünme ve bunları su yüzüne çıkarılmasının kurumsallaştırılması bu pratikleri kaçınılmaz kılan mekanizmalar gerektirir. Bugüne kadar ortaya çıkan iki yaklaşım geleneksel planlamanın öğrenme olarak yeniden

⁹⁶ Peter Senge, a.g.e., s. 196-199

⁹⁷ Peter Senge, a.g.e., s. 205-206

şekillendirilmesini ve yerel karar almanın ardındaki düşünmeye meydan okumak ve bunu genişletmek için üst yönetimle yerel yönetimi düzenli olarak bir araya getirmek üzere “dahili yönetim kurulları” tesis etmeyi kapsar.

Shell planlamacıları zihni modellerin ifade edilmesinin önemini teşhis edince, bu ifade etmeyi yüzü aşkın bağımsız çalışan şirkette birden geliştirmek için yollar geliştirmek zorunda kaldı. Bu global erişim ihtiyacı Shell’in zihni modellere benzer olmayan yaklaşımının ardında yatan faktörlerden biridir ve Londra’daki Grup Planlama’da bir dizi farklı aracın geliştirilmesini ve sınanmasını sonra da bunların tüm şirketlere yayılmasını kapsar. Giderek yerel planlamacılar da bu araçları yerel şirketlerdeki yöneticilerle kullanmayı başarırlar.

Shell’in zihni modellerin peşindeyken uyguladığı ilk araç olan senaryolar yöneticileri geleceğe yönelten farklı alternatif yollar altında nasıl bir yönetim uygulayabileceklerini düşünmeye zorlar. Bu yöneticilerin örtük olarak tek bir gelecek varsayma eğilimini telafi eder. Yönetici grupları zihni modellerden bir dizi alternatif gelecek paylaşırlarsa, iş ortamındaki değişimleri daha bir algılayıcı ve dolayısıyla bu değişimlere daha bir karşılık verici hale gelirler.

Shell zihni modellerin yönetimini planlama süreci ile kurumsallaştırmıştır. Shell yöneticileri hala geleneksel bütçe ve kontrol planlarını yaratırlar. Ancak De Geus ve arkadaşları büyük kuruluşlarda planlamanın rolünü yeniden düşünme fırsatını bulmuşlardır. Vardıkları sonuca göre, mükemmel planlar hazırlamaktan çok, planlamayı bir bütün olarak öğrenmeyi hızlandırmak için kullanmak önemlidir. De Geus’a göre, uzun dönemli başarı yönetim ekipleri kendi şirketleri, piyasaları ve rakipleri hakkında paylaştıkları zihni modelleri değiştirme sürecine bağlıdır. Bu nedenle planlamayı öğrenme ve şirket planlamasını da kurumsal öğrenme olarak düşünürler.

Hanover zihni modelleri kurumsallaştırmakta kendine özgü bir yol izlemiştir. Burada sürece rehberlik eden bir dizi çalışma prensibidir ve süreç yeni bir organizasyon yapısı içinde gerçekleştirilmektedir. Dahili kurullar yerel genel müdürlere tavsiyeler veren iki ile dört üst yöneticiden oluşur. Dahili kurullar şirket yönetim kurullarınıninkine benzer bir mekanizma aracılığı ile yerel yönetimi

güçlendirmek üzere dış perspektifler ve görüş genişliği sağlarlar. Öncelikli fonksiyonları, yerel karar alıcılara danışmanlık yapıp tavsiyelerde bulunmaktır.⁹⁸

2.4.2.1.2. Düşünme ve Sorgulama Becerileri

Chris Argyris gibi “eylem bilimi” uygulamacılarının öğrenme becerileri iki büyük gruba ayrılır. **Düşünme becerileri**, kendi düşünme süreçlerimizi yavaşlatıp zihni modellerimizi nasıl oluşturduğumuzun ve bunların eylemlerimizi etkileme yollarının farkına varmayı kapsar. **Sorgulama**, becerileri de başkalarıyla yüz yüze ilişkilerde, özellikle karmaşık ve çatışmalı sorunlarla uğraşırken nasıl davranacağımızı ilgilendirir.

Düşünme becerileri “soyutlama sıçramalarını” teşhis etmekle başlar.

Soyutlama Sıçramaları: Zihnimiz yıldırım hızıyla hareket eder. İronik olan şu ki, bu çoğu kez bizim öğrenmemizi yavaşlatır. Çünkü öylesine hızlı bir şekilde genellemelere sıçrarız ki bunları sınamayı hiçbir zaman düşünmeyiz.

Bilinçli zihin çok sayıda somut ayrıntı ile uğraşmak için yeterince donanmış değildir. Yüzlerce insan fotoğrafı gösterildiğinde çoğumuz her bir yüzü hatırlamakta güçlük çekeriz, ama kategorileri hatırlarız.

Soyutlama sıçrayışları doğrudan gözlemlerimizden (somut veriler) sınamadan genellemelere doğru ilerlememizle ortaya çıkar. Soyutlama sıçramaları öğrenmeyi engeller, çünkü aksiyom niteliği kazanmışlardır. Bir zamanlar varsayım olan şey şimdi bir gerçek muamelesi görmektedir.

Soyutlama sıçrayışlarını nasıl tespit ederiz. Birincisi kendimize dünyanın nasıl işlediği –işin niteliği, genel olarak insanlar ve belli kişiler– hakkında nelere inandığımızı sorarak başlarız. “Bu genellemelerin dayandığı veriler nelerdir?” diye sorarız. Sonra kendimize “bu genellenenin doğru olmayabileceği ya da yanıltıcı olabileceği üzerine düşünmek istiyor muyum? demeliyiz. Bu son soruyu bilinçli olarak sormak önemlidir, çünkü eğer cevap hayırsa devam etmekte mana yoktur.

Eğer bir genellemeyi sorgulamayı istiyorsak, bu genellemeyi ona yol açan verilerden açık bir şekilde ayrılması gereklidir.

⁹⁸ Peter Senge, a.g.e., s. 206-208

Eylem biliminin ikinci bir tekniği olan “sol sütun”, bu disiplini başlatmak ve derinleştirmekte özellikle yararlıdır.

Sol sütun, zihni modellerimizin belli durumlarda nasıl işlediğini “görmeye” başlamak için güçlü bir tekniktir. Aslında nasıl düşündüğümüzü ve duyduğumuzla ilgili olarak düşünmekten kaçınmak için durumları kimi yollardan nasıl manipüle ettiğimizi ve böylece istediğimize karşıt sonuçlar veren bir durumu düzeltmekten alıkoyduğumuzu ortaya serer.

Sol sütun alıştırması yöneticilere zihni modelleri olduğunu ve bu zihni modellerin yönetim pratiğinde aktif, bazen de istenmeyen bir rol oynadığını gösterebilir. Bir grup yönetici bu alıştırmalardan geçince sadece kendi zihni modellerinin rolünün bilincine varmakla kalmaz, kendi varsayımlarıyla daha dolaysız uğraşmanın neden önemli olduğunu da kavramaya başlarlar.

Savunma İle Sorgulamayı Dengeleme: Yöneticilerin çoğu savunmacı olarak eğitilmiştir. Gerçekten bir çok şirkette yetenekli bir yönetici olmak problem zebilme anlamına gelir. Kişiler, kısmen güçlü bir şekilde tartışma ve başkalarını etkileme yeteneklerinden ötürü başarılı olurlar. Bu arada sorgulama becerileri teşhis edilmeden ve dllendirilmeden kalır. Ama yöneticiler daha üst pozisyonlara yükseldikçe kişisel deneyimlerinde mevcut olanlara göre çok daha karmaşık ve farklı türden sorunlarla karşılaşıyorlar. Birden başka insanların igrlerinden yararlanma gereği duyarlar. ğrenmeye ihtiyaçları vardır. O zaman yöneticilerin savunma becerileri istenilenin karşıtı sonuçlar üretir hale gelir, bizi fiilen birbirimizden öğrenme olayına kapalı bırakabilirler. Gerek duyulan şey,savunma ile sorgulamayı işbirliği içinde öğrenmeyi ilerletecek şekilde harmanlamaktır.

İki savunmacı açık, içten bir görüş alışverişi için bir araya geldiğinde bile, normal olarak pek az öğrenme olur. Birbirlerinin görüşleriyle gerçekten ilgileniyor olabilirler, ama salt savunmacılık konuşmaya farklı bir yapı kazandırır.

Her iki taraf da makul ve sakin bir şekilde kendi görüş noktasını biraz daha güçlü savunduka, pozisyonlar giderek katılaşır. Sorgulamadan yapılan savunma daha çok savunmaya yol açar. Gerçekte de bundan sonra olanı betimleyen bir sistem ilk rneği vardır ve buna “tırmanma” denir.

Salt sorgulama sınırlı bir iştir. Pekiştirici savunma sarmalını koparmak için sorgulama hayati önemde olabilir, ancak bir ekip veya bir kişi sorgulama ile savunmayı birleştirmeyi öğrenene kadar, öğrenme becerileri çok sınırlı kalır. Salt sorgulamanın sınırlı olmasının nedeni daima bir görüşümüzün bulunmasıdır.

En verimli öğrenme yöneticilerin savunma ile sorgulama becerilerini birleştirmeleriyle ortaya çıkar. Bunu söylemenin bir başka yolu “karşılıklı sorgulama”dır. Bununla herkesin kendi düşüncesini açıkça ifade edip başkalarını sınamasına sunmasını anlatmak istenir. Bu gerçek bir yararlanabilirlik atmosferi yaratır. Hiç kimse kanıtlamayı veya akıl yürütmeyi görüşlerinin ardında gizlemekte, görüşlerini dikkatli bir incelemeye açmadan ortaya atmamaktadır.

Kullanımdaki Teoriye Karşı Benimsendiği Söylenen Teori: Öğrenme, sadece yeni bilgiler alıp yeni fikirler oluşturmak olarak kalmayacak er geç eylemde değişikliklerle sonuçlanacaktır. İşte bu nedenle benimsediğimizi söylediğimiz teorilerle “kullanımdaki teorilerimiz arasındaki açığı görmek hayati önem taşır”. Aksi halde, davranışımızda hiçbir değişiklik olması bile, salt kullanacak yeni bir dili veya kavramları edindik diye bir şeyler öğrendiğimize inanırız.

Benimsendiği söylenen teorilerle kullanımdaki teoriler arasındaki açıklar insanın cesaretinin kırılmasına yol açabilir. Oysa böyle olması gerekmez. Çünkü çoğu kez ikiyüzlülüğün değil, vizyonun bir sonucu olarak ortaya çıkarlar.⁹⁹

2.4.3. Paylaşılan Vizyon

Spartaküs filmi M.Ö. 71 yılında bir isyanda bir köle ordusuna önderlik eden Romalı gladyatör/kölenin öyküsünün uyarlamasıdır. Roma ordularını iki defa yenilgiye uğratmış, ama sonunda uzun bir kuşatma ve savaştan sonra General Marcus Crassus tarafından yenilmişlerdir. Filmde Crassus, Spartaküs’ün ordusunun sağ kalan bir savaşçısına şöyle der: “Köleydiniz yine köle olacaksınız. Ama yasal cezanız olan çarmıha gerilmekten Roma lejyonlarının merhametiyle bağışlanacaksınız. Tüm yapacağınız bana o Spartaküs adlı köleyi teslim etmektir. Çünkü onu görünüşünden tanımıyoruz.”

⁹⁹ Peter Senge, a.g.e., s. 211-222

Uzun bir duraklamadan sonra, Spartaküs ayağa kalkar ve “Spartaküs benim” der. Sonra yanındaki adam kalkar ve “Spartaküs benim” der. Bir süre sonra ordudaki herkes ayakta.

Bu öykü derin bir gerçekliği vurgulamaktadır. Spartaküs’ün ordusundan sağ kalanların her biri ayağa kalkmakla ölümü seçmiştir. Ancak Spartaküs’ün ordusunun sadakati, kişi olarak Spartaküs’e yönelik değildir. Bu sadakat Spartaküs’ün esinlediği bir ortak (paylaşılan) vizyona –özgür insan olma idealine– yöneliktir. Bu vizyon öylesine zorlayıcı idi ki hiç biri ondan vazgeçip köleliğe dönmeye dayanamazdı.

Ortak vizyon bir fikir değildir. Daha ziyade inanların yüreklerinde tutuşan bir güç, etkili bir güçtür. Bu gücü esinleyen bir fikir olabilir, ama bir kere yol açınca –birden fazla kişinin desteğini kazanacak kadar zorlayıcıysa– o zaman artık bir soyutlama olmaktan çıkar. Elle tutulur, somut bir şey olur. İnsanlar onu var olan bir şeymiş gibi görmeye başlar. İnsan ilişkilerinde ortak vizyon kadar güçlü pek az etken vardır.

En basit düzeyinde bir paylaşılan vizyon, “Ne yaratmak istiyoruz?” sorusunun cevabıdır. Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse, paylaşılan vizyonlar aynı şekilde bir organizasyonun her tarafındaki insanların taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler organizasyona nüfuz eden ve farklı türden faaliyetlere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır.

İnsanlar gerçekten bir vizyonu paylaşıyorlarsa, ortak bir özlemlerle birbirine bağlıdırlar. Kişisel vizyonlar güçlerini, bir kişinin o vizyonu derinden dert edinmesinden alırlar. Paylaşılan vizyonlar güçlerini ortaklaşa bir dert edinmeden alırlar. Gerçekten, insanların paylaşılan vizyonlar oluşturma çabasının nedenlerinden birinin önemli bir girişimde birbirine bağlanma arzuları olduğuna inanma durumundayız.

Paylaşılan vizyon öğrenen organizasyon için hayati bir önem taşır, çünkü öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerji sağlar. Başkalarına uymayı öğrenmek vizyon olmadan mümkün olsa da, yaratıcı öğrenme ancak insanların kendileri için derinden önem taşıyan bir şeyi başarmak için çaba göstermeleri halinde gerçekleşir.

Gerçekten de, tüm yaratıcı öğrenme fikri “yaratma yeteneğimizi genişletme” soyut ve anlamsız görünürdü, ta ki insanlar gerçekten başarmayı istedikleri bir vizyonla heyecanlanana kadar.

Günümüzde “vizyon” şirket liderliğinde bilinen bir kavramdır. Ama dikkatli bakıldığında çoğu “vizyon”un tek bir kişinin bir organizasyona empoze ettiği kendi vizyonu olduğu görülür. Böylesi vizyonlar en iyi halde uyum sağlar, ama bağımlık değil. Paylaşılan bir vizyon bir çok insanın gerçekten bağlı olduğu bir vizyondur, çünkü onların kendi kişisel vizyonlarını yansıtır.¹⁰⁰

Neden Paylaşılan Vizyonlar Önemlidir?

Paylaşılan vizyonun yokluğunda AT & T, Ford veya Apple'nin inşa edilme başarılarını tasavvur etmek mümkün değildir. Theodor Vail ortaya çıkması elli yılı alacak evrensel bir telefon sistemi vizyonuna sahipti. Henry Ford sadece zenginlerin değil, sıradan insanların da kendi otomobillerine sahip bulunacağı bir dünyayı tasavvur ediyordu. Steven Jobs, Steve Wozniak ve onlarla birlikte Apple'ı kuranlar bilgisayarın insanları güçlendirici gücünü gördüler. Komatsu gibi, Canon gibi veya Honda gibi Japon firmalarının hızla yükselişini tasavvur etmek yine mümkün olmazdı, eğer hepsi de global başarı vizyonunun ardından gitmeselerdi. En önemlisi bu kişilerin vizyonlarının şirketlerinin her tarafında her seviyeden insanlarca gerçekten paylaşılmış ve böylece binlerce kişinin enerjisinin bir hedef üzerinde odaklanmış ve son derece farklı insanlar arasında ortak bir kimliğin yaratılmış olmasıdır.

Paylaşılan bir çok vizyon dıştan gelir, yani bir başkasına, örneği bir rakibe göre, bir şeye ulaşma üzerinde odaklaşır. Pepsi'nin vizyonu tamamen Cola Cola'ya geçmeye yönelmiştir. Bir rakibi geçmekle sınırlı bir amaç geçici bir amaçtır. Vizyona ulaşıncaya kolayca savunmacı bir tavra dönebilir. Ancak sadece bir rakibi yenme üzerine kurulu bir vizyona dayanmak uzun dönemde bir organizasyonu zayıflatabilir.

Paylaşılan bir vizyon, özellikle de içten gelen bir vizyon insanların özlemlerini yükseltir. Çalışma organizasyonların ürün ve hizmetlerinde cisimleşen

¹⁰⁰ Peter Senge, a.g.e., s. 226-227

daha büyük bir amacı izlemenin bir parçası haline gelir. Daha büyük amaç organizasyonun stil, iklim ve ruhunda da içerilmiş olabilir.

Bir şirkette paylaşılan vizyon insanların şirketle ilişkisini değiştirir. Artık “onların şirketi” olmaktan çıkar “bizim şirketimiz”e dönüşür. Paylaşılan bir vizyon birbirlerine güvensizlik duymuş olan insanları birlikte çalışmaya başlamaya yöneltmek için atılan ilk adımdır. Bir ortak kimlik yaratır. Gerçekten bir organizasyonun paylaşılan amaç duygusu, vizyonu ve çalışma değerleri ortaklığın en temel düzeyini oluşturur.

Paylaşılan vizyon risk almayı ve denemeyi teşvik ederken yönetimde sistem düşüncesini geliştirme çabalarını sonuçsuz bırakan başlıca bilmecelerden birin hedef alır. “Uzun döneme bağlanma nasıl teşvik edilebilir?”¹⁰¹

2.4.3.1. Paylaşılan Vizyon İnşa Etme Disiplini

2.4.3.1.1. Kişisel Vizyonu Teşvik Etme

Paylaşılan vizyon kişisel vizyonlardan ortaya çıkar. Enerjilerini böyle sağlar ve bağlanmayı böyle teşvik ederler.

Paylaşılan vizyon oluşturmaya önem veren organizasyonlar sürekli olarak mensuplarını kendi kişisel vizyonlarını geliştirmeye yüreklendirirler. İnsanların kendi vizyonları yoksa, bütün yapabilecekleri bir başkasınınkini sahiplenmektir. Bunun sonucu ise, bağlılık değil, uyum olur. Öte yandan güçlü bir kişisel yönelim duygusuna sahip kişisel gerçekten istenen bir şey için güçlü bir sinerji yaratmak üzere bir araya gelebilirler.

Kişisel ustalık, paylaşılan vizyonlar geliştirmenin temelidir. Bu sadece kişisel vizyon demek değil, aynı zamanda gerçeğe bağlılık ve yaratıcılık eğilim demektir. Paylaşılan vizyonun yol açtığı yaratıcı gerilim düzeyleri insanların “rahatlık seviyelerinin” çok ötesine geçebilir. Yüce bir vizyonun gerçekleşmesine en çok katkıda bulunabilecekler bu yaratıcı gerilime dayanabilecekler olacaktır. Vizyon açık olacak ve mevcut gerçek ile sorgulanmaya devam edecek, onlar kendi geleceklerini

¹⁰¹ Peter Senge, a.g.e., s. 228-230

yaratma yeteneklerine derinden inanan kişiler olacaktır, çünkü bu onların kişisel olarak yaşadıkları bir şeydir.¹⁰²

2.4.3.1.2. Kişisel Vizyonlardan Paylaşılan Vizyonlara

Bireysel vizyonlar paylaşılan vizyonlar yaratmak üzere nasıl bir araya gelir? Bunun yararlı bir eğretilmesi hologramdır. Hologram, ışık kaynaklarını etkileşime sokarak yaratılan üç boyutlu imgedir.

Bir fotoğrafı ortadan ikiye keserseniz, her bir kesik parça tüm imgenin sadece bir kısmını gösterir. Ama bir hologramı bölerseniz her bir parça tüm imgeyi tam olarak gösterir. Yine bunun gibi eğer bir grup insan organizasyon içinde bir vizyonu paylaşma durumuna gelirse, her biri kendi organizasyonunu en iyi haliyle görür. Her biri bütünümlü sorumluluğunu taşır, sadece kendi parçasının değil. Her bireyin vizyonu benzersizdir. Her birinin büyük vizyonu görmek için kendi yolu vardır.

Daha çok sayıda insan ortak bir vizyonu paylaşmaya başlarsa, vizyon temelde bir değişiklik göstermeyebilir. Ama daha canlı hale gelir, insanların gerçekten ulaşmayı tasavvur edebilecekleri zihni bir gerçeklik anlamında daha somutluk kazanır.

Paylaşılan vizyonlar inşa etme disiplini uygulamada ilk adım, vizyonların daima “yukardan” ilan edildiği veya bir organizasyonun kurumsallaşmış planlama süreçlerinden geldiği yolundaki geleneksel anlayışları bir kenara atmaktır.

Bu “yukardan aşağıya” vizyonu, son yıllarda popülerlik kazanan bir süreçten çok farklı değildir. Üst yönetim gider, kendi vizyon bildirisini yazar. Düşük çalışma morali veya stratejik yön eksikliği problemini çözmek için bu yapılabilir. Bazen süreç daha çok konu üzerinde düşünmeyi içerir, bazen firmanın rakiplerinin, pazar konumunun ve organizasyon olarak güçlü ve zayıf noktalarının kapsamlı analizini içerir.

Birincisi, böylesi bir vizyon çoğu kez “bir atımlık” vizyondur, firmanın stratejisine her şeyi birden kapsayan bir yön ve anlam kazandırmak için tekil bir

¹⁰² Peter Senge, a.g.e., s. 231-232

çabadır. Bir kere kaleme alındıktan sonra, yönetim vizyona ilişkin görevlerini ifa etmiş olduğunu varsayar.

Üst yönetimin kendi vizyon bildirisini yazmak için harekete geçmesinin doğurduğu ikinci problem, ortaya çıkan vizyonun insanların kişisel vizyonları üzerinde yükselmemesidir. Çoğu kez “stratejik vizyon” sadece bir iki kişinin kişisel vizyonunu yansıtır. İnsanların vizyonu anlayıp sahiplenmesi için her seviyede sorgulama ve sınama için çok az fırsat olur. Bunun sonucu yeni resmi vizyon enerji ve bağlılık teşvik etmekte de yetersiz kalır.

Son olarak vizyon “bir problemin çözümü” değildir. Böyle görülürse, düşük çalışma morali veya belirgin bir stratejik yönün bulunmayışı problemin ortadan kalkması durumunda, vizyonun arkasındaki enerji de gidecektir. Paylaşılan vizyon oluşturma, liderlerin günlük çalışmalarının merkezi bir unsuru olarak görülmelidir.

Bazen yöneticiler paylaşılan vizyonların bir şirketin sistemi ile planlama sürecinden ortaya çıkmasını beklerler. Ama çoğu “yukardan aşağı” vizyon kurma süreçleri neden başarısızlığa uğruyorsa, çoğu stratejik planlamada aynı nedenle gerçek vizyonu besleyip geliştirmekte başarısız olur.¹⁰³

2.4.3.1.3. Vizyonları Yayma

Günümüzde yöneticilerin insanlara bir vizyonu benimsetme işini bir fikri satma şeklinde açıkladıklarını biliriz. Bir çok kişi bunu birinin sattığı öbürünün de aldığı bir süreç olarak görmektedir. Oysa satma ile alma arasında dünyalar kadar fark vardır. “Satma” genel olarak birine gerçeklerin tümünü bilecek durumda olsaydı, yapamayacağı bir şeyi yaptırma anlamına gelir. Bunun karşıtı olarak “yazma” ise sözlük anlamıyla “birinin adını kütüğe yazma” demektir. Yazma ya da yazılma serbest seçimi anlatır, oysa “satılmış olma” çoğu kez öyle değildir.

Günümüz organizasyonlarının çoğunda nispeten az sayıda yazılmış insan ve çok az sayıda bağlanmış insan vardır. İnsanların büyük çoğunluğu bir “uyuma” hali içindedir. “Uysal” takipçiler bir vizyonla birlikte giderler. Kendilerinden bekleneni

¹⁰³ Peter Senge, a.g.e., s. 239-241

yaparlar. Bir dereceye kadar vizyonu desteklerler. Ama gerçek anlamda yazılmış ve bağlanmış değildirler.

Uyma çoğu kez yazılma ve bağlanma ile karıştırılır. Kısmen bu, uymanın o kadar uzun süre çoğu organizasyonda yaygın bulunmuş olmasından ve bu nedenle gerçek bağlanmayı nasıl teşhis edileceğinin bilinmemesinden ileri gelir.

Çoğu organizasyonda bir çok kişi organizasyonun amaçları ve temel kuralları bakımından formel ya da gerçek uyma halindedir. “Programa” göre davranırlar ve içtenlikle katkıda bulunmaya çalışırlar. Çeşitli uyma halleri arasında farklar çok ince olabilir. En problemlisi gerçek uyma halidir. Çünkü çoğu kez yazılma veya bağlanma ile karıştırılır.

2.4.3.1.4. Vizyonun Bir Yönlendirici Fikirler Dizisine Yerleştirilmesi

Ortak vizyonun kurulması aslında daha büyük bir faaliyetin sadece bir parçasıdır. Bu kuruluşun “yönlendirici fikirlerini”, vizyonunu, amacı veya misyonunu ve çekirdek değerlerini geliştirme faaliyeti. İnsanların gün be gün yaşadıkları değerlerle tutarlı olmayan bir vizyon sadece gerçek bir heves esinlemeyi başaramamakla kalmayacak, çoğu kez açıktan açığa sinisizmi körükleyecektir.

Bu yönlendirici fikirler üç kritik soruyu yanıtlar: “Ne?, Niçin? ve Nasıl?”

- Vizyon, “Ne?” sorusunun yanıtıdır. Yaratılmaya çalışılan geleceğin resmidir.
- Amaç (veya misyon), “Niçin?” sorusunun yanıtıdır. Kuruluşun “biz niçin varız?” sorusuna cevabıdır. Büyük kuruluşlar, hissedarların ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamının ötesine geçen daha büyük bir amaç duygusuna sahiptirler. Dünyaya başkalarınınkine benzemeyen bir şekilde katkıda bulunmaya, belirgin bir değer kaynağı eklemeye çalışırlar.
- Çekirdek değerler, “Misyonu tutarlı olarak vizyona ulaşmak için çıkılan yolda nasıl davranmak gerekir?” sorusuna cevap verirler.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Peter Senge, a.g.e., s. 244-245

2.4.3.1.5. Olumlu Vizyona Karşı Olumsuz Vizyon

Gerçekte olumsuz vizyonlar olumlu vizyonlardan daha yaygındır. Bir çok organizasyon ancak varlığı tehlikeye girince kendini toparlar. Çabalarını insanların istemedikleri şeylerden kaçınmaya yoğunlaştırırlar, bir başka şirket tarafından ele geçirilmek, iflas etmek, işini kaybetmek, Pazar payını kaybetmek, gelirlerde düşme olması gibi. Olumsuz vizyonlar en çok kamuya önderlik etme çabasında olanlarda yaygındır.

Olumsuz vizyonlar üç nedenle kısıtlayıcıdır; birincisi, yeni bir şey kurmaya yöneltebilecek enerji, olmasını istemediğimiz bir şeyi önlemeye saptırır. İkincisi, olumsuz vizyonlar ince ama aşikar bir güçsüzlük mesajı taşır. Son olarak olumsuz vizyonlar kaçınılmaz olarak kısa sürelidir. Organizasyon ancak tehdit sürdüğü sürece motivasyonunu koruyabilir. Ortada tehdit kalmayınca organizasyonun vizyon ve enerjisi de kalmaz.

Organizasyonları motive edebilen iki temel enerji kaynağı vardır. Korku ve özlem. Olumsuz vizyonların temelinde korkunun gücü vardır. Olumlu vizyonları güdülemeyen ise özlemin gücüdür. Korku kısa dönemlerde olağanüstü değişikliklere yol açabilir, ama özlem sürekli bir öğrenme ve yetiştirme kaynağı olarak kalır.¹⁰⁵

2.4.4. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Ortak vizyonu geliştirme disiplini üzerine kurulur. Aynı zamanda kişisel ustalık üzerine de kurulur, çünkü yetenekli takımlar yetenekli bireylerden oluşur. Ancak ortak vizyon ve yetenek yeterli değildir. Dünya yetenekli bireylerden oluşan ve bir süre için aynı vizyonu paylaşıp da öğrenmeyi yine de başaramayan takımlarla doludur.

Organizasyonlarda takım oyununu becermeye duyulan gereksinme hiçbir zaman bugünkü kadar büyük olmamıştı. İster yönetim ekipleri, ister ürün geliştirme veya değişik fonksiyonlar arası özel görev grupları olsun, eylem için birbirlerine ihtiyaç duyan kişiler organizasyonlarda kilit öğrenme birimi haline gelmektedir.

¹⁰⁵ Peter Senge, a.g.e., s. 246-247

Çünkü artık nerdeyse tüm önemli kararlar takımlar içinde alınmaktadır. Bu ya doğrudan olmakta, ya da bireysel kararları eyleme dönüştürmek için takımlara gerek duyulmaktadır. Bir düzeyden sonra bireysel öğrenme, örgütsel öğrenme için pek önemli değildir. Bireyler sürekli öğrenirler, ama yine de ortaya bir örgütsel öğrenme çıkmaz, ama takımlar öğrenirse tüm organizasyon içinde öğrenme için bir mikrokozmos (küçük-evren) haline gelirler. Kazanılan içgörüler eyleme dönüştürülür. Geliştirilen beceriler başka bireylere ve başka takımlara propaganda yapabilir. Takımların başarıları organizasyonun tümü için birlikte öğrenme standardını belirleyebilir.

Organizasyonlarda takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır. Birincisi, karmaşık sorular üzerine içgörüselsel bir düşünme ihtiyacı vardır. Burada takımlar bir çok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyellerinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidir. Bunu söylemesi kolay olmakla birlikte, organizasyonlarda takımın zekasının tek tek takım mensuplarının zekasından daha çok değil, daha az kılma eğiliminde olan etkili güçler bulunur. Bu güçlerin çoğu takım mensuplarının doğrudan kontrolündedir.

İkincisi, yenilikçi, eşgüdümlü eyleme ihtiyaç vardır. Şampiyon spor takımlarıyla büyük caz toplulukları kendiliğinden ama eşgüdümlü şekilde faaliyet göstermenin eğretilmelerini sağlarlar. Organizasyonlara temayüz eden takımlar aynı türden ilişkiyi geliştirir, ortada bir “operasyonel güven” vardır. Takımın her mensubu takımın öbür üyelerinin bilincinde kalır ve birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekillerde davranacaklarına güvenilir.

Üçüncüsü, takım mensuplarının diğer takımlar üzerindeki rolüdür. Örneğin üst düzeylerdeki kişilerden oluşan takımların eylemlerinin çoğu başka takımlar aracılığıyla yürütülür. Böylece bir öğrenen takım diğer öğrenen takımları sürekli olarak geliştirir ve bunu takım halinde öğrenme, pratik ve becerilerine daha geniş bir şekilde telkin ederek yapar.

Bireysel becerileri ve anlayış alanlarını işin içine katsa da, takım olarak öğrenme kolektif bir disiplindir. Bu nedenle, bir birey olarak, “ben takım olarak

öğrenme disiplini beceriyorum” demek, “ben büyük bir caz topluluğu olma pratiğini beceriyorum” demek kadar anlamsızdır.

Takım olarak öğrenme disiplini, takımların konuşmasının iki ayrı yolu olan diyalog ve tartışma pratiklerini layığıyla uygulayabilmeyi de gerektirir. Diyalogda karmaşık ve incelikli sorunların özgür ve yaratıcı araştırılması, birbirine derin bir “kulak verme” ve kendi görüşlerini “askıya alma” vardır. Bunun karşıtı olarak, tartışmada farklı görüşler sunulur ve savunulur. Ortada alınması gerekli kararları destekleyecek en iyi görüş için bir arayış vardır. Diyalog ve tartışma potansiyel olarak birbirini tamamlayıcıdır, ama çoğu takımda bu ikisini birbirinden ayırdetme ve ikisi arasında da bilinçli olarak, gidip gelme yeteneğinin eksikliği duyulur.

Takım halinde öğrenme aynı zamanda çalışma ekipleri içinde üretken diyalog ve tartışmaya karşı duran etkili güçlerle yaratıcı bir şekilde uğraşmayı öğrenmeyi de gerektirir. Bunların arasında başta gelen Chris Argyris’in “defansif (savunmacı) rutinler” adını verdiği, alışkanlığa dayanan karşılıklı sıkıntılı durumlardan korur, ama aynı zamanda öğrenmekten de alıkoyar. Öğrenmeyi köstekleyen savunmacı rutinler aynı zamanda öğrenmeyi teşvik etme potansiyelini de taşır. Bunun için gereken şey, bu rutinlerin ihtiva ettiği enerjii nasıl serbest bırakacağımızı öğrenmektir. Sorgulama ve düşünme becerileri bu enerjii serbest bırakmaya başlar, daha sonra bu enerji diyalog ve tartışma üzerinde odaklaştırılabilir.

Sistem düşünüşü savunmacılığı uyandırmaya özellikle eğilimlidir, çünkü onun başlıca mesajı eylemlerimizin gerçekliğimizi yarattığıdır. Böylece bir takım, önemli sorunları daha sistemli görmeye direnebilir. Çünkü böyle davranmak, problemlerin kontrolümüz dışındaki güçlerden değil de, kendi politika ve stratejilerimizden kaynaklandığı anlamına gelebilir.

Herhangi bir disiplin gibi, takım halinde öğrenme disiplini de pratik yapmayı gerektirir. Ayrıca bu modern organizasyonlarda takımların eksikliğini duyduğu şeydir.

Önemine rağmen takım halinde öğrenme pek iyi anlaşılmadan kalmaktadır. Bu olgu daha iyi tarif edilmediği sürece gizemini koruyacaktır. Takımlar öğrenirken neler olduğu üzerine bir teori bulunmadığı sürece bireylerin uyum için grup

baskılarına boyun eğdiği “grup düşüncesinden” grup zekasını ayırdetme imkanı olmayacaktır. Birlikte öğrenebilecek takımlar oluşturmak için güvenilir yöntemler bulunmadığı sürece böyle bir şeyin meydana gelmesi bir tesadüf işi olarak kalacaktır. Bu nedenle takım halinde öğrenme ustalığını edinmek, öğrenen organizasyonlar inşa etmekte önemli, kritik bir adım olacaktır.¹⁰⁶

2.4.5. Sistem Düşünüşü

Hepimiz bir yap-boz bulmacasının parçalarını bir araya getirmesini seven, bütünüün imgesinin ortaya yavaş yavaş çıkmasını görmesini seven bir yan vardır. Bir kişinin, bir çiçeğin veya bir şirin güzelliği onun bütünüünü görmektedir.

Sistem düşüncesi bir bütünü görme disiplindir. Şeylerden çok karşılıklı ilişkileri, statik “enstantene”lerden çok değişim düzenlerini görmek için bir çerçevedir. Bir genel prensipler kümesidir. Bu genel prensipler XX. yüzyıl boyunca damıtılmış olup, fiziki ve sosyal bilimlerden, mühendisliğe ve işletmeciliğe kadar çok çeşitli alanları kapsar. Aynı zamanda spesifik araçlar ve teknikler takımıdır ve iki düşünce yolundan kaynaklanır: Sibernetiğin “geri besleme” kavramları ve “servo-mekanizma” mühendislik teorisi. Son otuz yıl içinde bu araçlar çeşitli kentsel, bölgesel, ekonomik, politik, ekoloji ve hatta fizyolojik sistemleri anlatmak için kullanılmıştır. Sistem düşüncesi bir duyarlılıktır, yaşayan sistemlere benzersiz karakterlerini veren o karmaşık, incelikli birbirleriyle bağlantılılığı açıklar.

Günümüzde sistem düşüncesine daha da çok ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü karmaşıklık bizi ezmekte, belki de tarihte ilk kez insanlık herhangi birinin massedebileceğinden çok daha fazla bilgi yaratma, insanın yönetebileceğinden çok daha büyük bir birbirine bağımlılığı geliştirme ve insanın ayak uydurabileceğinden çok daha büyük bir hızla değişimi hızlandırma kapasitesine sahiptir. Şurası kesin, bu ölçüde bir karmaşıklık daha önce yaşanmadı. Etrafımızda sistem çömesi örnekleri var, yerkürenin ısınması, ozon tabakasının incelenmesi gibi. Bu problemlerin basit bir mahalli nedeni yok, aynı şekilde tekil planda parlaklığa ve yenilikçi ürünlere rağmen organizasyonlarda çöküyorlar; çünkü çeşitli işlev ve istidatlarını üretken bir bütün halinde toparlayamıyorlar.

¹⁰⁶ Peter Senge, a.g.e., s. 257-259

Sistem düşüncesi, “birbirine bağımlılık çağına” girdiğimiz sırada bir çoğumuzun duyduğu umutsuzluk duygusunun panzehiridir. Sistem düşüncesi karmaşık durumların temelindeki “yapıları” görmek için bir disiplindir. Bu disiplinle yüksek kaldıraç gücüne sahip değişimle düşük kaldıraç gücüne sahip olanı ayırdedebiliriz. Şöyle ki, bütünleri görerek sağlıklı gelişmeyi öğreniriz. Bunu yapabilmek için sistem düşüncesi bir dil sunar. Bu dil düşüncemizi yeniden yapılandırmakla işe başlar.

Sistem düşüncesi olmadan, uygulanmalarına geçildiğinde öğrenme disiplinlerini birbiriyle bütünleştirmenin ne özendiricisi ne de aracı olmaz ortada. Sistem düşüncesi öğrenen organizasyonların kendi dünyaları hakkında nasıl düşündüklerinin temel taşıdır.

Sistem düşüncesi disiplininin özü bir zihniyet değişikliğinde yatar:

- Doğrusal sebep-sonuç zincirlerinden çok karşılıklı ilişkileri kavramak.
- Anlık resimlerden çok değişim süreçlerini kavramak.

Sistem düşüncesi pratiği “geri besleme” (feedback) diye adlandırılan ve eylemlerin nasıl birbirini güçlendireceğini veya birinin öbürünün etkisini yok edeceğini gösteren basit bir kavramı anlamakla başlar. Giderek sistem düşüncesi geniş bir karşılıklı ilişkiler dizisini ve değişim düzenlerini tasvir etmek için zengin bir dil oluşturur. Olayların ve ayrıntıların arkasındaki daha derinde yer alan işleyiş düzenlerini görmemize yardımcı olacak hayatı kolaylaştırır.¹⁰⁷

Sistem düşünüşünün pratik uygulamasına, sistemde birbirine takviye ederek kuvvetlendiren veya karşı koyarak dengeleyen etkileşimleri gösteren geri besleme döngülerinin analiz edilerek anlaşılması ile başlanır. Bunlar sistemde bulunan yapıların tepkilerini tanıyarak sisteme ilişkin öğrenmenin oluşmasını sağlar. Böylece olayların ve detayların ardında daha derinlerde yatan, karşılıklı ilişki kalıplarının anlaşılması mümkün olacaktır.

İnsanlık bugüne kadar fiziksel dünyayı anlamada ve bilimsel bilginin üretilmesinde analitik yöntemi uygulayarak başarılı olmuştur. Buna göre, problem

¹⁰⁷ Peter Senge, a.g.e., s. 79-84

onu oluşturan alt parçalara bölünür, her biri ayrı ayrı çözülür ve buradan bütün sistem ile ilgili değerlendirmelere ulaşılır. Ancak gerçek olaylar bu sınırlamanın dışında, önceden tahmini güç karmaşık, doğrusal olmayan örneklerle davranış geliştirirler. Örneğin Lorenz, bir kelebeğin kanat çırpışında dahi meteorolojik davranışın etkilendiğini vurgulayarak, gerçek olayların, asla doğrusal ve statik modellerle açıklanamayacağını ortaya koymuştur. Bu tip olaylar ancak, sistematik bir bakış ve bütüncül yaklaşım ile incelenebilirse anlamlı sonuçlara ulaşılabilir. Peter Senge'ye göre bu tür doğrusal ve mekanik düşünce biçimi bugünün problemlerini çözmeye gittikçe yetersiz kalmaktadır. Çünkü bugün karşı karşıya kaldığımız problemlerdeki konular doğrusal nedenselliği red eden, karşılıklı etkileşim içinde bulunmaktadır. Kısımlara ayırarak inceleme, insanları geçmişteki gerçeği açıklamak veya gelecekteki davranışı tahmin etmek amacıyla sistemdeki davranış kalıplarını anlama çabasında anlık olaylara odaklanmaya yönelmiştir. Ancak bu noktada olayların davranışı değil, bilakis olayların sistemin davranışının sonucu olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Sistem Düşünüşü ve Sistem Dinamikleri yaklaşımı, sistemin incelenmesinde temel olarak dört yapının görülmesi üzerine kurulmaktadır. Buna göre, iyi bir düşünürü bir örgütte aynı anda gerçekleşen dört ayrı seviye olarak; olay, davranış kalıpları, karşılıklı etkileşmelerin oluşturduğu yapı ve yöneticilerin zihinsel modelleri üzerine çalışmak gerektiğini bilecektir. En iyi ifadeyle geçmiş olaylara dayalı olarak problem çözme yaklaşımı tepkisel bir çabadır. Sistem düşünüşünde yaklaşım tamamen farklıdır.

Sistem düşünüşüne göre, sistem suni olarak, bir model vasıtasıyla elemanları arasındaki ilişkiler tamamlanmak suretiyle yeniden oluşturulur; benzetim yoluyla yapıda yapılan değişikliklerin istenen davranışı oluşturup oluşturmadığı incelenir. Bu nedenle, sistem düşünüşü, uyum gösterici öğrenme yerine, yaratıcı öğrenmeyi sağlar. İnsanların düşünce yapılarının kısa vadeli olaylarla tahakküm altına alındığı bir örgütte, yaratıcı öğrenmenin idame ettirilmesi mümkün olmayabilir. Eğer olaylara odaklanılırsa, yapılabilecek en iyi şey bir olay olmadan önce onu tahmin etmek ve

optimal bir karşı davranış geliştirmek olacak, ancak yaratmayı öğrenme imkanı olmayacaktır.¹⁰⁸

2.4.5.1. Sistem Düşüncesinin Yasaları

1. Bugünün Problemleri Dünün Çözümlerinden Gelir

Geçen on yıl boyunca kitaplar ve seri yayınların toplanması üzerinde odaklaştık. İdarecilerimiz, madde fiyatlarının artması, alan ve inşaa (yapı) maliyetlerinin büyümesi nedeniyle bize daha fazla para verdiler. Şimdi kütüphane müdürlerinin tenasül kabiliyeti geçmişteki çözümlerin problemler yarattığını ortaya atabilirler.

2. Ne Kadar Sıkı Yüklenirseniz, Sistem de O Sıklıkta Geriye İtecektir

Telafi edici geribildirim süreçleri, iyi amaçlı müdahale olarak isimlendirilen müdahalelerin denge meydana getirmesi için yapılırsa da sistemde tepkilerin ortaya çıkmasına sebep olur.

3. Davranış Kötü Sonuçlardan Önce İyi Sonuçlar Doğurur

Kısa vadeli yerleştirme, gelişmeler meydana getirir gibi görünmektedir.

4. Bir Sorundan Kolay Çıkış, Normal Olarak O Soruna Tekrar Geri Götürür

Eğer bilinen problem çözümlerini uygularsak onlar hakkında daha iyi düşünebilir, akranlarımızın şöhretini kabul edebiliriz. Ancak onlar problemlerin gerçek ve kesin çözümünü bulamamışlarsa başladığımız yerde kendimizi buluruz. Yönetim müdahaleleri etki ve uygulamada personel ile ihtilafa düşme gibi görünse de yöneticiler başarılı olmadan maddelerin anlaşılmaz dillerini bilirler.

5. Tedavi Hastalıktan Kötü Olabilir

Bazen çözüm yalnız etkisiz olmaz, tiryakilik yaratabilir, tehlikeli olabilir. Kısa vadeli iyileştirmeler uzun vadeli bağımlılığa rehberlik ederek sadece kötü

¹⁰⁸ Baransel Atçı, "Öğrenen Örgütün Oluşturulmasında Bir Yönetim Aracı Olarak Strateji Laboratuvarı" VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Eskişehir, 21-23 Mayıs 1998, s. 341-342

sonuçlar yaratmaz, yapılmayan görevsel davranışların devam etmesini destekler. Sistem düşünürleri bunu “Yükü Müdahaleciye Kaydırma” olarak isimlendirmişlerdir.

6. Daha Hızlı Daha Yavaştır

7. Neden ve Sonuç Zaman ve Uzamda Birbirinden Yakından İlintili Değildir

8. Küçük Değişiklikler Büyük Sonuçlar Üretebilir. Ancak En Yüksek Kaldıraç Gücüne Sahip Olanlar Çoğu Kez En Az Göze Görünür Olanlardır

9. Hem Pastanız Olur, Hem de Onu Yiyebilirsiniz Ama Aynı Anda Değil

10. Bir Fili İkiye Bölmekle İki Küçük Fil Elde Edilmez

Yaşayan Sistemler bütündür. Onların karakterleri genellikle bütüne bağlıdır. Organizasyonlar, statüden hiyerarşiden ve şiddetli fonksiyonel ayırımdan dolayı önemli birbirini etkilemede onları koruma ve bütün görmeye insanlar tutularak planlanmıştır. Esas prensip fili bölmekten kaçınmak “Sistem Sınır Prensibi”nin yaklaşımıdır.

11. Kabahat Yükleme Yoktur

Sistem düşünüşü bize dışarıdaki teferruatları anlamamıza yardım eder, uluslararası küme yayımcılar başlıca üniversiteleri araştırmaya yönlendirir, ayrıcalıklı sistemler, computer mürşitleri kabahatsizdir. Problemlerimizin sebepleri ve biz sistemin özel bir kısmıyızdır. Düşmanlarımız ile işbirliği ve ilişkileri geliştirme onlara eninde sonunda devamlı çözümleri bulduracaktır.¹⁰⁹

2.4.5.2. Nedensellik Döngüsü

Sistem Düşünüşünün temel yaklaşımı, sistemin elemanları arasındaki neden sonuç ilişkilerinin oluşturduğu geri besleme döngülerini belirleyerek sistem yapısını ortaya çıkarmaktır. Yönetici takımının strateji laboratuvarında sistem yapısını belirlemek amacıyla yapacağı çalışmalarda kullanabileceği önemli araçlardan birisi, “Nedensellik Döngü Diyagramları” olmaktadır.

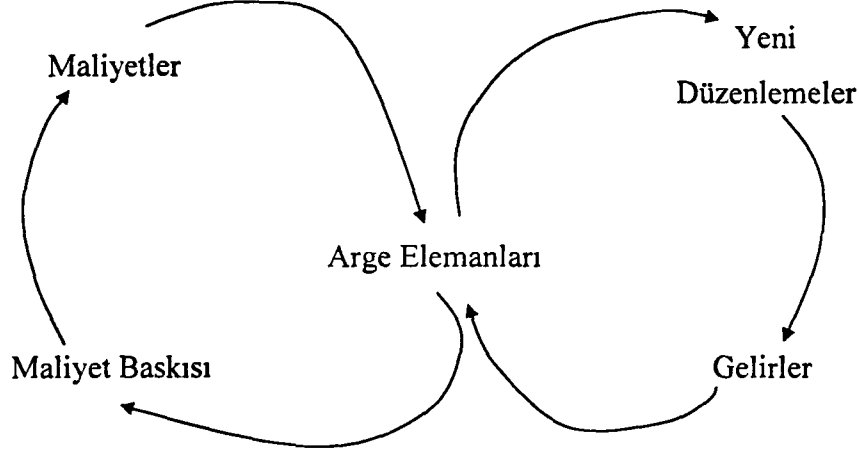
¹⁰⁹ Shelley E. Phipps, “Transforming Libraries into Learning Organizations- The Challenge for Leadership”, Journal of Library Administration, Volume 18, Number 4, 1993, s. 26-29

Nedensellik döngü diyagramı, bir sistemin yapısının grafik gösterimidir. Bu yapı, sistemin ana elemanları arasındaki karşılıklı etkileşimlerden oluşmaktadır. Çoğu kez bir problem veya konuya ilişkin sistemi tanımlarken bazı elemanlar belirgindir ve kolaylıkla tespit edilebilir. Ancak bunun gerisinde algılamalarımıza veya eğilimlere bağlı olanlar diyagramda ortaya çıkarılıncaya kadar açıkça görülmeyebilir. Diyagramdaki bağlantılar sistemin elemanları arasındaki etkileşim ile ortaya çıkan değişim ve bunun sonucu oluşan geri besleme döngülerini belirlememize yardımcı olur. Sistem Düşüncesi Yaklaşımına göre, sistem yapısını anlayabilmek bakımından bu geri besleme döngüleri temel yapı taşlarıdır. Herhangi bir sistem başlangıçtan itibaren tamamen değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenerek tanımlanabilir.

Nedensellik döngülerindeki değişkenler sistemde zamana bağlı olarak değişen faktörlerdir. Bu faktörlerin maddi olması gerekmez. Önemli olan değişkenin ölçülebilirliğinden ziyade sayısallaştırılabilmesidir. Örneğin moral bir maddi olmayan değişken olarak ölçülemeyebilir. Ancak moral, kendisini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerin etkisi altında, verilecek bir başlangıç değerine bağlı olarak, bir değişim gösterebilir ve bu değişim sayısallaştırılarak moralin nasıl etkileneceğini anlamak mümkün olabilir. Bu suretle, değişkenleri birbirine bağlayan neden-sonuç ilişkilerinin oluşturduğu yapı ile sistem hakkında teori geliştirebiliriz. Bu teori, problemleri anlamamız ve karşı eylemleri geliştirmemiz için bir temel sağlayacaktır.

Problemleri tespit ederken elemanlar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin görülmesini sağlayan bazı “Nedensellik Döngüleri” pek çok sistemde benzer şekilde karşımıza çıkabilir. Bunları ortak yapıları göstermeleri nedeniyle “Sistem Tipyapı” terimi ile tanımlanır. Genel olarak bir Nedensellik Döngüsü veya Sistem Tipyapı Diyagramı oluşturmada izlenebilecek adımlar sonucu basit olarak gösterilen Şekil 2.9’teki diyagram elde edilecektir.

Şekil 2.9. Nedensellik Döngü Diyagramı



Kaynak: Baransel Atçı, “Öğrenen Örgütün Oluşturulmasında Bir Yönetim Aracı Olarak Strateji Laboratuvarı”, VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Eskişehir, 21-23 Mayıs 1998, s. 344

Nedensellik Döngüsü Diyagramı sistemin yapısını belirtmede uygun araçlardan birisi olarak kullanılabilir. Bu suretle strateji laboratuvarındaki yönetici takımı, zihinsel modellerindeki sistem yapısına ilişkin neden-sonuç ilişkilerini bu diyagramlar üzerinde yapacağı tartışmalarla ortaya çıkabilir. Bu diyagramlar ile yönetici takımının sadece sistemin yapısına ilişkin varsayımları haritalayabileceğini, ancak hala bu varsayımların geçerliliğini test edilmesini sağlayacak olan bilgisayar benzetim yoluyla sistemin dinamik davranışını görüntüleyebilmek bakımından yetersiz kaldığını unutmamak gerekir. Bu bakımdan sistemin hem yapısının ayrıntılarına inebilmek, hem de dinamik davranışı görebilmek bakımından en uygun araç Sistem Dinamikleri Benzetim Modelleri olmaktadır.

2.4.5.3. Sistem Dinamikleri Metodolojisi

Sistem Dinamikleri Metodolojisi, bugüne kadar sibernetik, kaos teorisi, Genel Sistem Teorisi gibi çalışmalarla ortaya çıkarılan sistem kavramına önemli bir boyut getirmektedir; sistemin yapısını tanımlayarak, bilgisayar ortamında zamana dayalı olarak sistemin dinamik davranışının sunucularını görebilmek. Sistem dinamikleri yönetim kavramını, deneysel bir yaklaşımla desteklemek üzere tasarlanmıştır.

Sistem dinamiği metodu dört temel fikir üzerinde kurulmuştur. İlki, dünyadaki bütün dinamik davranışların AKIŞ'lar ile bunların toplandığı BİRİKİM'lerden oluştuğu fikridir. BİRİKİM muhasebe sistemindeki bir bilanço hesabı, insanlarda oluşan stres, mutluluk, nüfus miktarı, bir havuz vb. maddi ve manevi birikimler olarak düşünülebilir. AKIŞ ise kasa hesabına giren ve çıkan nakit akışları, stresi yaratan gürültü ya da azaltan baskı, nüfusu artıran doğumlar veya azalan ölümler ya da havuzu dolduran veya boşaltan boru ve musluk sistemi vb. maddi ve manevi akışlar olarak BİRİKİM'lerin seviyesini değiştiren hareketlerdir.

İkincisi, sistemdeki Birikim ile Akışların bir geribesleme döngüsü ile etkileştiği fikirdir. Geribesleme bilginin aktarılması ve geri dönmesidir. Sistem dinamiğinde modellemede, sistem birikimleri ile ilgili bilgi kendi Akışına, ulaşana kadar tüm yapı içinde dolaşır. Bilgiye karşılık olarak akışlar birikimleri değiştirir ve böylece geri besleme dönütlerini kapatır.

Üçüncü temel fikir de herhangi bir sistemdeki geribesleme döngülerinin genelde doğrusal olmayan bağlamlar ile birleştiği fikirdir. Bunun anlamı, sistemin birikimleri hakkındaki geri besleme bilgisinin, birikimleri orantılı olmayan yollarla etkileyecek şekilde geri beslendiğidir.

Son temel fikir ise sistemin doğasında olan ve birbiriyle etkileşim içindeki akışların geri besleme döngülerinin ve doğrusal olmayan bağlamların oluşturduğu ağın dinamik davranışın tek başına insan aklıyla anlaşılamayacağı ya da matematiksel olarak çözemeyeceği fikridir.¹¹⁰

2.4.5.4. Sistem Düşüncesinin Yapı Taşları

İki ayrı tip geri besleme süreci vardır. Pekiştirici ve dengeleyici. Pekiştirici geri besleme süreçleri büyümenin motorudur. Pekiştirici geri besleme ivme kazanan bir düşüğe de yol açabilir. Bu tür değişme düzeninde küçük damlalar gittikçe daha büyük damlalar haline gelebilirler.

¹¹⁰ Baransal Atçı, a.g.e., s. 344-346

Dengeleyici geri besleme ortada amaca yönelik bir davranış olduğunda işlev yapar. Eğer amaç hareket etmemekse dengeleyici geri besleme bir arabadaki frenlerin çalıştığı türden işlev yapacaktır.

Bunlara ek olarak bir çok geri besleme süreci gecikmeler içerir. Bunlar etki akışındaki kesintilerdir ve eylemlerin sonuçlarının tedrici olarak ortaya çıkmasına yol açarlar.

Sistem düşüncesi diliyle ifade edilen tüm fikirler bu öğelerden oluşturulur.¹¹¹

2.5. Öğrenen Organizasyonların Uzmanlık Faaliyetleri

Öğrenen organizasyonları beş ana faaliyette uzmanlıklar; sistematik problem çözme, yeni yaklaşımlar için deneyim, kendi deneyimlerinden ve geçmişlerinden öğrenme, deneyimlerinden ve başkalarının en iyi uygulamalarından bir şeyler öğrenmek ve bilgiyi hızlı ve verimli bir şekilde organizasyona transfer etmedir.

Bir çok şirket bu faaliyetleri aynı derecede (oranda) uygularlar. Fakat çok azı başarılı olur çünkü çoğunlukla tesadüfe ve izole edilmiş örneklere bel bağlarlar. Bu faaliyetleri destekleyen ve günlük çalışmalarını bünyesine entegre eden sistem ve süreçleri yaratmayla, şirketler kendi öğrenmelerini daha etkili bir hale getirebilirler.

2.5.1. Sistematik Problem Çözme

Bu birinci faaliyet felsefe ve nitelik metotlarına dayanır. En önemli düşünceleri şunlardır:

– Problemleri teşhis etmek için tahmini çalışmadan çok bilimsel metodun güveni söz konusudur. (Deming'in de dediği gibi; “planla, yap, kontrol et, uygula” teknikleri gibi)

– Zandan çok verilere dayanır.

– Verileri organize etmek ve sonuçlar çıkarmak için istatistiksel gerçeklerin kullanımı

¹¹¹ Peter Senge, a.g.e., s. 91.

Eğitim amaçlı programların çoğu problem çözme teknikleri, alıştırmaların kullanımı ve uygulamalı örneklere dayanır. Öğrenme için kesinlik ve doğruluk esastır. Çalışanlar düşünmede daha disiplinli ve detaylara da daha duyarlı olmalıdır;

“Bunun doğru olduğunu nereden biliyoruz?” sorusunu sürekli kendi kendilerine sormalıdırlar, eğer gerçek öğrenme söz konusu ise yeterince yaklaşmanın yeterince iyi olduğu anlamına gelmediği bilinmelidir.

Xeror geniş ölçüde bu yaklaşıma hakim oldu. 1983’den beri kıdemli yöneticiler tüm çalışanları problem çözme ve küçük grup faaliyetlerinde eğitti bu da şirketin kalitede liderliğini başlattı. Bugün bu altı adım yöntem gerçekten bütün kararlarda kullanılır. Çalışanlar dört alanda çeşitli görüşler belirledi. Bunlar; bilgi biriktirme ve fikirler üretme, fikir birliği sağlama, bilgiyi sergileme, analiz etme ve son olarak planlama çalışmalarıdır. Bu görüşleri birkaç gün eğitim toplantıları süresince uyguladılar. Eğitim aynı bölümün üyelerine (iş-birimi takımı) aile grupları şeklinde gerçek problemleri kapsayan uygulamalı bir şekilde gösterildi.

Xeror’un Problem özme Metodu

Adım:

1. Problemi tanımlama ve seçme
2. Problemi analiz etme
3. Potansiyel çözümler üretme
4. özümleri planlama ve seçme
5. özümü tamamlamak
6. özümü değerlendirmek

Cevaplanması Gereken Sorular

1. Değerştirmek istediğimiz şey nedir?
2. Arzu edilen duruma ulaşmamızı engelleyen şey nedir?
3. Değerikliği nasıl yapabiliriz?
4. Değerikliği yapmamızın en iyi yolu nedir?

5. Planı takip ediyor muyuz?
6. Bütün bunları uygulamada ne ölçüde başarılıyız?

Genişleme / Ayrılma (Fark)

1. Dikkate değer bir çok problem
2. Bir çok potansiyel neden tanımlar
3. Problemin nasıl çözüleceği hakkında bir çok fikir
4. Potansiyel çözümleri değerlendirmek için bir çok kriter
5. Seçilen çözüm yolunun nasıl tamamlanacağı ve değerlendirileceği hakkında bir çok fikir gerekir.

Kontraksiyon / Yaklaşma (Yakınsama)

1. Bir problemin mevcudu bir de istenen durumda hemfikirlik
2. Doğrulanmış ve tanımlanan anahtar sözcükler
3. Potansiyel çözümleri açıklama
4. Çözüm için kabul edilen kriterleri kullanma
5. Kabul edilen olası planların zihne yerleştirilmesi (gerekliyse)
6. Hala mevcut olduğu kabul edilen problemlerin çözüm önerilerinin etkililiği

Bundan Sonra Adım Atmak İçin Ne Gerekli

1. Eksikliğin (boşluğun) tanımı
“İstenen durumun” gözlenebilir terimlerle tanımlanması
2. Anahtar maddelerinin belirlenip sayılması
3. Çözüm listesi
4. Değişiklik yapmak ve kontrol etmek için plan,
Çözümün değerini tayin etmek için kriterlerin etkililiği
5. Yerinde çözüm

6. Problemin çözüldüğünün tahkiki veya mevcut (devam eden) problemlerin tanımlanmasındaki hemfikirlik

2.5.2. Denemeye Tabi Tutulma

Bu faaliyet sistematik araştırma ve yeni bilginin test edilmesi ile ilgilidir. Bilimsel metodun kullanılması esastır ve sistematik problem çözme ile açık paralellikleri mevcuttur. Deneyim (problem çözmeden farklı olarak) genellikle mevcut zorunluluklarla değil şans ve geniş ufuklarla motive edilir. Bu da iki şekilde olur; devam eden programlar ve bir çeşit gösteri projesi.

Devam eden mevcut programlar bilgi de sürekli ilerlemeyi yaratmak için donatılan küçük denemeler serisi ile ilgilidir. Bunlar sürekli gelişim programlarının dayanağıdır.

Başarılı devam eden programların bir çok karakteristik özellikleri vardır. İlk, düzenli bir yeni düşünceler akışının sağlanması için çok uğraş verilir, bu yeni düşüncelerin organizasyonun dışından ithal edilmesine rağmen.

Başarılı devam eden programlar ayrıca riske girmeyi gerektiren teşvik sistemine gereksinim duyar. Çalışanlar deneyimin ücretlerini yükseltmesini sağlayacağını hissinde olmalıdırlar. Aksi takdirde katılımları beklenmez. Bu işletme sahibi ile çalışanlar arasında kalan müdürler için zor bir durum yaratır.

Sonuç olarak devam eden programların deneyleri değerlendirmek ve uygulamak için eğitilmiş müdür ve çalışanlara gereksinim var. Bu yetenekler çok nadiren sezgisel bir şekilde öğrenilir, fakat genellikle öğrenilmesi gerekir. İstatistiksel metotlar, grafiksel teknikler ve yaratıcılık gibi teknikler. Çok geniş bir alanı kaplarlar.

Gösteri projeleri genellikle devam eden deneylerinden daha büyük ve karmaşıktırlar. Kutsiyetle geniş sistem değişikliklerine sebep olabileceği gibi, tek bir yere getirilirler ve genellikle gelişmekte olan yeni organizasyonel yeteneklerin amacı tarafından kapsanırlar. Çünkü bu projeler geçmişten kesin bir kesiti temsil ederler.

Gösteri projeleri bir çok farklı karakteristik özelliklerden oluşurlar.

- Genellikle organizasyonların daha sonra uygulamaya koymayı umduğu prensip ve yaklaşımları somutlaştıran ilk projedir.

- Dolayısıyla daha sonraki projeler için gereken siyasetin genel hatlarını ve karar kaidelerini oluşturur. Müdürler oluşturmakta oldukları teamüllere duyarlı olmaktadır ve eğer yeni normlar oluşturmak istiyorlarsa bunu çok güçlü sinyaller göstererek belirlemelidirler.

- Kuralların değiştiğini görmeyi arzulayan çalışanlardan taahhüt testlerinin etkililiğini ölçerler.

- Çok güçlü ve fonksiyonlu ekiplerin yönetime direkt bilgi vermesiyle gelişirler.

- Şayet transfer edilen öğrenme için kapalı stratejilerle eşlik edilmiyorsa, organizasyonun geri kalan kısmında sınırlı etkiye sahiptirler.

Bilginin Evreleri

Uzmanlar bilginin üretimi ve işletilmesini anlama safhası veya seviyesi ile sistematik bir şekilde sınıflandırır. Bilgi üretiminin en düşük seviyelerinde iyi bir üretimin karakteristik özelliklerinden çok az şey bilinir. Üretim maharet olarak kalır ve çok az açık ve net standartları veya kuralları vardır. Bilgi üretiminin en yüksek seviyelerinde üretimin tüm yönleri bilinir ve anlaşılır. Tüm materyaller ve değişiklikler değerlendirilir ve hesaplanır. Tabi bütün bunlar yapılırken her türlü ihtimal için kural ve prosedürlere dikkat edilir. Herhangi bir insan müdahalesi olmadan uzun saatler çalışan tam otomatik bir fabrika buna örnek olarak verilebilir.

Sonuç olarak bu çalışma bilginin sekiz aşamasını belirler. En düşükten en yükseğe şunlardır:

- Örnek modellerin farkedilmesi (İyi bir ürün ne anlama geliyor?)
- Örnek modellerin arasında sembollerin seçimi
- Semboller arasında seçim yapma (Hangi semboller önemlidir?)
- Sembolleri değerlendirme (Bazı anahtar semboller değerlendirilir)

- Sembollerin yerinde kontrolü (Tekrarlanabilen başarı, uzman tarafından dizayn edilmiş süreç)
- İhtimaller arasında farkın farkedilmesi (Üretim süreci makinalaştırılır ve el ile kontrol edilebilir)
- Olasılıkların kontrol edilmesi (Süreç otomatik olabilir)
- Anlaşılan prosedürler ve olasılıkların kontrolü (Süreç tam olarak anlaşılır)

2.5.3. Geçmiş Tecrübelerden Öğrenme

Şirketler başarı ve başarısızlıklarını gözden geçirmelidirler (Sistemik bir şekilde değerlendirilmesi gerekir) ve çalışmalara rahat bir şekilde ulaşabilecekleri bir yöntem ile sunmaları gerekir. Bir uzman bu sürece “Santayana Eleştirisi” adını vermektedir. Bununla ünlü felsefeci George Santayana kastedilmekte. Santayana’nın dediği gibi; “Geçmiş hatırlamayanlar, onu tekrarlamaya mahkumdurlar.”

Ne yazık ki bir çok müdür günümüzde geçmişe kayıtsızdır ve bununla kayıtsız kalmakla değerli bilgilerin kaybolmasına sebep olmaktadır. “Bilgi başarısızlıklardan kazanılır.” fikrinden hareketle 180’den fazla yeni üründen yapılan bir çalışmayla müteakip başarıların elde edilmesine yardımcı olanda bu temel fikirdir. Daha kısa bir ifadeyle “Başarısızlık en büyük öğretmendir”. Örneğin; IBM’in 360 bilgisayar serisi (üretilen en popüler ve kullanışlı bilgisayarlardan biri) daha önce başarısız olan “Stretch” bilgisayarların teknolojisine dayanır. Bu durumda diğer bir çok durumda olduğu gibi dikkatli yapılan planlamalardan çok şans ile öğrenme gerçekleşmektedir. Bununla beraber çok az kuruluş müdürlerinden periyodik bir şekilde geçmiş düşünmeleri ve hatalarından bir şeyler öğrenme süreci oluşturmalarını istemektedir.

İyi ki öğrenme sürecinin çok pahalı olması gerekmiyor. Kuruluşlar ayrıca fakülte ve kendi yörelerindeki kolejlerde okuyan öğrencilerin yardımından faydalanabilirler. Çok az kuruluş öğrenme hızını artırmak için bilgisayarın veri bankalarını geliştirmişler.

2.5.4. Diğerlerinden (Çevreden) Öğrenme

Tabi ki her türlü öğrenme sadece yansıma ve kişisel analizler sonucu gerçekleşmez. Bazen en güçlü hisler kişinin o anki çevresine bakarak yeni bir perspektif kazanmasıyla olur. Aydın yöneticiler şunu çok iyi biliyorlar ki, tamamen birbirlerinden farklı kuruluşlar bile yaratıcı düşünme için verimli düşünceler ve katalizörlerin kaynağı olabilirler. Bu tür organizasyonlarda başkalarından ödünç alınan şeyler (düşünceler) “burada üretilmesi” düşüncesinin yerini almıştır. Milliken buna “Utanmadan Fikirler Çalmak” anlamına gelen “UFÇ” adını vermektedir. (SİS = Steal Ideas Shamelessly) Bunun daha geniş bir anlamı bir şeyi referans olarak almaktır.

Bir uzmana göre, “Referans olarak kabul etme” garantili araştırma ve öğrenme çalışmaları, açık, analiz edilmiş, kabul edilmiş ve tamamlanmış en iyi endüstri uygulamalarıdır. En büyük faydalar sonuçlardan çok uygulamaların takip edilmesiyle elde edilir. Hemen hemen her şey referans olarak alınır. Konsept’in yaratıcısı Xerox bunu hesaplama, depolama ve otomatik üretim olarak açıklamaktadır.

Ne yazık ki hala başarılı referans için gerekli şartlar hakkında önemli şüpheler var. Referans olarak kabul etme olay bir endüstriyel turizm değildir. Daha doğrusu bu en iyi organizasyonları tanımlamak için kapsamlı bir araştırma ile disipline edilmiş bir sürecin başlamasıdır. Sürecin aşırı pahalı olmasına gerek yok.

Referans olarak alma, dışardan bir perspektif kazanmanın bir yoludur; diğeri ise aynı derecede verimli olan düşünce kaynağı da müşterilerdir. Müşterilerle diyalog öğrenmeyi teşvik eder, en önemlisi müşteriler ne yaptıklarını çok iyi bilenlerdir.

Bazen müşteriler ihtiyaçlarını veya ürün ve servis ile olan en son problemlerini bile açık seçik söyleyemezler. Eğer sorun bu ise yöneticiler onları faaliyetlerinde gözlemelidir. Xerox yeni ürünleri ofislerinde kullananları gözlemlemek için Palo Alto Araştırma Merkezinde bir çok antropolojist çalıştırmaktadır. Dış kaynaklı düşüncelerin kaynağı ne olursa olsun, öğrenme yalnızca çabuk kavranılan bir çevrede olur. Yöneticiler kötü haberlere ve eleştirilmeye açık olmalıdır. Bu zor bir sınavdır, fakat başarı için gereklidir. “Bizim

yaptıklarımız doğrudur, onların ki yanlıştır” diyen veya “onlar bize bir şey öğretmezler” diyerek müşterilerine yaklaşan kuruluşlar pek fazla bir şey öğrenemezler.

2.5.5. Bilginin Transfer Edilmesi

Yöresel bir olayın ötesine geçebilmek için öğrenme; yeni bilgi hızlı ve verimli bir şekilde organizasyona yayılmalıdır. Düşünceler bir çok kişi tarafından biliniyor ve paylaşılıyorsa, daha fazla etkiye sahiptirler. Bazı mekanizmalar; yazılı, sözlü, görsel mesajlar, ziyaret ve turlar, kişisel programlar, eğitim ve öğretim programları ve standardizasyon programları vb. bu süreci olumlu bir şekilde teşvik eder. Bunların her birinin ayrı ayrı güçlü ve zayıf yönü vardır. Raporlar ve turlar en önemli araçlardır. Raporlar bir çok amaca yöneliktir; buluşları özetler, yapılan ve yapılmayanların listesini bulundurdukları gibi önemli süreç ve olayları tanımlarlar. Günümüzde doğruluk ve en azından doğruya en yakınlığı savunan yazılı raporlar video-kasetlerle temin edilmektedir.

Turlar özellikle büyük, çok şubeli ve çok bölümlü organizasyonlarda bilginin transferi için aynı oranda popüler yöntemlerdir. En etkili turlar değişik seyirci ve ihtiyaçlara yönelik uydurulmuş olanlardır.

Popüler olmalarına rağmen rapor ve turlar bilginin transfer edilmesi yollarının kullanışlı ve sıkıcı olanlardır. Karmaşık yönetim kavramlarının gerisinde bulunan ince ayrıntıların ikinci bir ele ulaştırılması zordur. Gerçeklerin okunma ve görme yoluyla özümsemesi ve bunun sonucunda gösterilmesi bunlardan biridir. Onları kişisel olarak denetlemek ve uygulamak ise diğer bir şeydir. Önde gelen bir bilim adamının da gözlemlediği gibi; “Pasif bir yolla bilgilenmek çok zordur. Bir şeyi aktif bir şekilde uygulamak onu tanımlamaktan çok daha önemlidir.” Bunun için personel rotasyon programları bilginin transfer edilmesi metotlarından en önemlisidir. Transferler bölümden bölüme, departmandan departmana veya kuruluştan kuruluşa olabilir. Ayrıca kıdemli, orta ve ilk düzeydeki müdürleri de ilgilendirebilir. Tam anlamıyla üretimde uzmanlaşmış bir müdür (denetleyici) metotları uygulamak için başka bir fabrikaya geçebilir veya başarılı bir bölüm müdürü geri kalmış bir bölümü doğruluğu kanıtlanmış düşüncelerle güçlendirmek için transferi olabilir.

Personel transferleri de başka bir opsiyondur. Bunlar deneyimli müdürlere kendi öğrendiklerini yeni standartlarda, politikalarda ve yetiştirme programlarında şirkete yayabildikleri ölçüde etkili olurlar.

Eğitim ve yetiştirme programları bilginin transferi için etkili gereçlerdir. Fakat maksimum etkililik için tamamlama kursları ile bağlantılı olmalıdırlar. Eğitimciler yeni bir bilginin somut adımlar atılmadan da alınabileceğini eğitilenlere kavratmalıdırlar. Eğitimciler çok nadir uygulama için şanslar sağlayabilirler ve çok az program (çalışanlar programdan sonra işlerine dönünce) işteki verimliliğin artmasına sebep olmaktadır.

Doğru güdüler mevcut olduğu zaman bilginin etkili olabilmesi daha akla yatkındır. Eğer çalışanlar kendi planlarının değerlendirileceğini bilseler –başka bir deyişle öğrendiklerine baş vurulursa- gelişme olasılığı daha da artar.¹¹²

2.6. Örgütsel Öğrenmede Önem Taşıyan Üç Yönetim Kültürü

Neden örgütler, yeni şeyleri öğrenmekte zorlanmakta ve rekabetçi bir ortamda varlıklarını sürdürmekte başarısız olabilmektedirler? Genelde bu tür başarısızlıklar için literatürdeki bazı tipik açıklamalar değişmeye karşı direnç “insan doğası” ya da liderlik başarısızlıkları gibi belirsiz kavramlar etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu noktada böylesi öğrenme başarısızlıkları için daha temel bir neden öne sürülebilir. Her örgüt içerisinde, ikisinin kökleri örgütün dışına kadar uzanan ve bu nedenle özel varsayımları içerisine daha sağlam olarak yerleştirilmiş üç özel mesleki kültür vardır. Bunlar operatör kültürü, mühendislik kültürü ve üst düzey yönetici kültürüdür. Her örgüt “operatör kültürü” olarak adlandırılan ve örgütün işlevsel başarısı üzerinde temel bir fonksiyon gören içsel bir kültür geliştirmektedir. Bununla beraber her örgüt aynı zamanda örgütün çeşitli işlevleri içerisinde çekirdek teknolojileri yürüten ve idare eden tasarımcıların ve teknokratların geliştirdiği “mühendislik kültürü” olarak adlandırılan bir alt kültüre daha sahiptir. Bu kültürün temel referans grubu dünya genelindeki mesleki topluluklarıdır. Her örgüt en yakın astlarına sahiptir. Bu grup her örgüt içinde “üst düzey yönetici kültürü” olarak adlandırılan bir kültürü oluşturmaktadır. İşlerinin doğası ve sermaye pazarlarının

¹¹² David A. Garvin, a.g.e., s. 81-89

yapısı nedeniyle tepe yöneticileri bir bakıma ortak problemlere sahip olan, dünya genelinde mesleki bir topluluk oluşturmaktadırlar.

Bu kültürler içerisinde en önemli nokta, bu üç meslek grubunun çoğu kez birbirinden farklı değerlere sahip olmalarıdır. İşte bu değer farklılıkları nedeniyle bu üç kültür çoğu kez birbirleriyle uygunluk göstermemektedirler. Bu uyum eksikliği ise, örgütsel öğrenme başarısızlıklarına neden olmaktadır.¹¹³

2.6.1. Operatör Kültürü

Operatörlerin kültürü açıklanması en zor olan kültürdür. Çünkü bu kültür, örgütler ve operasyonel birimler içerisinde bölgesel olarak gelişmektedirler. Bu nedenle bu kültürü, bir nükleer tesiste bir otomobil imalat tesisinde, bir uçak kabini içinde, bir ofiste teşhis edebiliriz. Ancak bu kültürü, bölgesel bir birimden daha geniş olarak hangi öğelerin oluşturduğunu açık olarak söyleyemeyiz. Temel bir düzeyde, belli bir endüstride bir operatörün işlerini yaparken kullandığı tarz bu endüstride yaratılmış olan çekirdek teknolojileri yansıtmakta olup bu çekirdek teknolojilerin bizzat kendileri geliştikçe operasyonların yapısı da değişmektedir. Bilgi teknolojisi bir çok endüstri içinde el ile yapılan eskimiş emek süreçlerinin yerlerini görsel ve kavramsal süreçler ile değiştirmiştir. Örneğin; kimyasal tesisteki bir işçi artık etrafı gözleyerek, koklayarak ve eliyle dokunarak dolaşmamaktadır. Bunun yerine bir kontrol odasında oturarak bilgisayar ekranı üzerine çıkan çeşitli göstergelerden tesis içindeki koşullar hakkında bir sonuca varmaktadır.

Operatör kültürü, bir işi verimli olarak yapmak için yüksek düzeylerde iletişimi, güveni ve takım çalışmasını öğrenen hat birimleri üzerinde gelişmektedir. Operatörler, farklı çalışma koşulları altında yapılması varsayılan şeylerle ilgili kurallar ne kadar açık olarak belirtilirse belirtilsin, dünyanın bir dereceye kadar tahmin edilemeyen bir yapıda olduğunu ve bir operatörün kendisine ait yenilikçi kabiliyetleri kullanması için hazırlıklı olması gerektiğini öğrenmektedirler. Eğer operasyonlar bir nükleer tesiste olduğu gibi karmaşıksa operatörler, yüksek derecede

¹¹³ Enver Özkalp ve M. Celal Oğuz, "Örgütsel Öğrenmede Önem Taşıyan Üç Yönetim Kültürü ve Eskişehir Bölgesindeki Mühendis ve Operatörler Üzerinde Bir Değerlendirme Çalışması", VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir, 21-23 Mayıs 1988, s. 49

birbirlerine bağımlı olduklarını ve özellikle beklenmeyen olaylarla ilişki içerisinde olunduğu zaman bir takım gibi bir arada çalışmak zorunda olduklarını da öğrenmektedirler. Operatörler, etkili ve verimli olarak işleyen bir üretim sürecinin tümünün bir arada çalışması gereken birbirine bağımlı işlevlerden oluşan bir sistem olduğu yönünden son derece duyarlı hale gelmektedirler. Bu anlamlar bir satış birimi, bir kimyasal birimi, bir uçak kabini ya da bir hizmet birimi gibi her çeşit “üretim süreçlerine” uygun gelmektedir. Bu nedenle operatör kültürü hakkında izleyen paylaşılmış varsayımlar şu şekilde sıralanabilir.

Operatör Kültürünün Varsayımları:

- Her örgütün başarısı, insanların bilgisine, becerikliğine ve öğrenme kabiliyetine bağlıdır.
- İnsanların temelde ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri işletmenin teknolojisiyle doğrudan ilgilidir.
- Üretim süresi, mühendislik olarak ne kadar düzenli tasarlanmış olursa olsun, operatörler sahip oldukları öğrenme kapasiteleri ile beklenmeyen sürprizlere hazır olmalıdırlar.
- Çalışma yaşamı operatörlerin, karşılıklı yardımlaşma, açık bir iletişim, karşılıklı güven ve bağlılığını içeren bir takım ruhu içerisinde gerçekleşir.
- Operasyonların son derece karmaşık olduğu en gelişmiş teknolojik tesislerde bile bir takım halinde bir arada çalışacak operatörlere gereksinim vardır.
- Kurallar ve hiyerarşik düzenlenmeler önceden beklenmeyen olaylar karşısında çoğu kez engelleyici bir rol oynamaktadırlar.

Operatörler için güç olan nokta, bir işin etkili bir biçimde yapılabilmesi için bu varsayımlara bağlanmak zorunda olduklarını bilmelerine karşın, gerek pekiştirici sistemler gerekse de yönetim sistemleri bu varsayımları desteklemeseler de, operatörlerin bu sistemlere bağlı olarak çalışmak zorunda oluşlarıdır. Bu durumun niçin bu şekilde gerçekleştiğini anlamak için diğer iki mesleki kültürün örgütler içinde nasıl işletildiklerini incelememiz gerekmektedir.

2.6.2. Mühendislik Kültürü

Tüm örgütler içerisinde, bir örgütün işinin esasını oluşturan teknolojinin temel tasarım öğelerini tarif eden ve bu teknolojiden nasıl faydalanılacağına ilişkin bilgiye sahip olan bir grup vardır. Bu mesleki topluluk, endüstrilerin ve ulusların sınırlarını aşmakta ve en kapsamlı biçimde “mühendislik kültürü” olarak nitelenmektedir. Her ne kadar bu kültür geleneksel mühendislik işlevleri içerisinde en belirgin bir konuma gelse de her çeşit teknolojinin tasarımcıları ve uygulamacıları arasında da popüler yere sahiptir. Bilgi teknolojisi, finansal sistemler vb. Bu topluluğun paylaşılmış varsayımları, ortak eğitim, iş deneyimi ve iş gereksinimleri üzerinde geliştirilmektedir. Bu nedenle, mühendislik kültürü hakkında izleyen paylaşılmış varsayımlar sıralanabilir.

Mühendislik Kültürünün Varsayımları:

- Mühendisler, örgütsel yapıyı yeniden şekillendirmek konusunda aktif ve aşırı iyimser kişilerdir.
- Mühendisler, örgüt içinde problemler ve anlaşılması güç olaylar ile uğraşan ve insan dışı çözümleri tercih eden pratik mükemmeliyetçilerdir.
- İdeal dünya, insan müdahalesi olmaksızın kusursuz bir doğruluk ve uyum içerisinde çalışan zarif makineler ve süreçlerdir.
- Mühendisler, çalışma ortamlarında güvenliğe aşırı önem veren ve bu doğrultuda gereğinden fazla ayrıntılarla uğraşan tasarımcılardır.
- Mühendisler, doğrusal, basit, neden-sonuç ilişkilerini tercih eden ve sayısal düşünen kişilerdir.

Mühendislerin eğitimleri, problemlerin kuramsal çözümlere sahip olduğunu ve bu çözümlerin genelde insan acizlikleri ve hatalarının dışarıda kalan ürünleri ve sistemleri olan gerçek dünyada uygulanabileceğini ifade eden görüşü kuvvetlendirmektedir. Mühendisler, bir faydaya, inceliğe, sürekliliğe, verime, güvenliğe ve hatta estetik alımlığa sahip olan ürünlerin ve sistemlerin tasarımcısıdır. Ancak bu tasarımlar ideal olarak insan operatörlerine hiçbir şekilde ihtiyaç, duymayacak biçimde tasarlanmışlardır.

Örneğin; jet uçaklarının ya da nükleer tesisler gibi karmaşık sistemlerin tasarımında bir mühendis olası beklenmedik olayları yönetecek bir insan takımına güvenmektense güvenliği sağlayacak teknik bir donanımı tercih etmektedir. Mühendislerin insan yapısını ve bu faktör için tasarımı onaylamalarına karşın, tercihleri mümkün olduğu kadar kendi kendine işleyen otomatik tasarımlar veya makineler yapmaktır. Güvenlik, bizzat tasarımlar içerisine inşa edilen çok önemli bir faktördür. Başka bir anlatımla, mühendislik kültürü içindeki kilit bir tema, insanı mümkün olduğunca sistemin içinde tutmayı dışında tutmaktır.

Hem operatörler hem de mühendisler çoğu kez kendilerini başka bir kritik kültürün üst düzey yönetici kültürü – çizgisi dışarısında bulmaktadır.

2.6.3. Üst Düzey Yönetici Kültürü

Üst düzey yönetici kültürü, tepe yöneticilerin ve en yakın astlarının dünya genelinde paylaştıkları üstü kapalı varsayımların bir bütünüdür. Bu üst düzey yönetici kültürünün dünya görüşü, örgütün finansal sağlığının veya bütünlüğünün devamlılığını sağlayarak, bu bütünlüğü yönetim kurulu, yatırımcılar ve sermaye pazarları ile canlı tutmaktır. Üst düzey yöneticiler dikkatlerini başka konulara yöneltse de, örgütlerin büyümesi ve finansal varlıklarının yönetilmesi hakkında bir takım endişelere sahip olmaktan kaçınmamaktadırlar. Bu nedenle, üst düzey yönetici kültürü hakkında izleyen paylaşılmış varsayımlar şu şekilde sıralanabilir:

Üst Düzey Yönetici Kültürünün Varsayımları

Finansal Odak

- * Üst düzey yöneticiler, hissedarlarına ve topluma kazanç sağlamak için finansal olarak hayatta kalma ve büyüme üzerine odaklanmaktadırlar.
- * Finansal olarak hayatta kalmak, bir tepe yöneticisinin rekabetçileriyle aralıksız olarak mücadelesini gerektirmektedir.

Kişisel İmaj: Savaşa Hazırlanmış Yalnız Kahraman

- * Ekonomik çevre, sürekli olarak rekabetçi ve potansiyel olarak saldırgandır. Tepe yöneticisi, tek başına bırakılmıştır ve yalnızdır. Buna

karşın tam bir kontrol içinde her şeyi bilen bir yapı da görünmekte ve vazgeçilmez olduğunu hissetmektedir.

- * Üst düzey yöneticiler, astlarından güvenilir veriler elde etmezler. Bu nedenle kendi kararlarına ve muhakemelerine güvenmek zorundadırlar.

Hiyerarşik ve Bireysel Odak

- * Örgüt ve yönetim yapıları içinde hiyerarşi kaçınılmazdır. Hiyerarşi, statü ve başarının bir ölçüsü olup, kontrolün sürdürülmesi için en önemli araçtır.
- * Örgüt bir takım olmak zorundayken, hesap verilebilirlik bireysel olmak zorundadır.
- * Bir üst düzey yöneticinin risk almak ve yeni deneyimler kazanmak konusundaki istekliliği, risklerin kendi kontrolü içerisinde kalmasıyla geçerlidir.

Görev ve Kontrol Odağı

- * Örgütün çok geniş olması nedeniyle bu yapı zamanla gayri şahsi ve soyut bir hale gelmektedir. Bu nedenle kurallar usuller (sistemler) ve töreler (makine bürokrasisi) ile işletilmek zorundadır.
- * İnsan ilişkilerinin ve bir topluluk içinde yaşamın değeri ve anlamı üst düzey yönetici hiyerarşi içinde yükseldikçe kaybolmaktadır.
- * Bir görevin çekiciliği, insanı kendi göstermeye zorlaması yüksek seviyedeki sorumluluk ve görevi tamamlama veya başarıma duygusudur.
- * İdeal dünya, içerisinde bir örgütün sadece arada sırada bakım ve onarıma ihtiyaç duyarak, iyi-yağlanmış bir makine gibi performans gösterdiği bir yerdir.
- * İnsanlar, içsel bir değeri olmayan, ancak yaşam için zorunlu olan zararlı varlıklardır.
- * Başarılı bir örgüt, zorunlu faaliyetler dışında insana ihtiyaç duymayan bir örgüttür.

Üst düzey yönetici kültürü olarak tanımlanan bu kavram, bürokraside başarılarıyla zaman içerisinde yükselerek bu noktaya gelen tepe yöneticileri için özellikle daha uygun gelmektedir. Buna karşın bu noktalara örgütlerin kurucuları veya aile üyeleri olmaları nedeniyle gelen üst düzey yöneticilerin varsayımları üstekilerden biraz daha farklıdır. Yöneticiler, hiyerarşi içinde yükseldikçe; sorumluluk ve hesap verebilirlik seviyeleri arttıkça, sadece finansal konularla daha fazla meşgul olan bir konuma gelmekle kalmayıp, aynı zamanda örgütün temel çalışma biçimini ve fonksiyonlarını da gözlenmekte zorlanmaktadırlar. Bu nedenle örgütü, kendilerini uzakta tutarak yönetmek zorunluluğunu keşfettiklerinde, kaçınılmaz olarak rutin usuller ve kontrol sistemleri üzerinde yoğunlaşmakta ve giderek gayri şahsi bir hale gelmektedirler. Çünkü hesap verilebilirlik merkezleşmiş olup, örgütün en üstüne doğru akmaktadır. Üst düzey yöneticiler güvenilir bilgiler elde etmenin daha zor hale geldiğini kabul ederken, neler olduğunu bilmek için de artan bir ihtiyaç, onları dikkatle hazırlanmış ayrıntılı bilgi ve kontrol sistemlerini geliştirmeye sevk etmektedir. Bu durum, onların hiyerarşinin en üstündeki pozisyonlarında yalnız olduklarını hissetmelerine neden olmaktadır.

Üst düzey yöneticiler gittikçe artan bir oranda insanları bir sermaye yatırımından ziyade bir maliyet unsuru gibi düşünülen “kaynaklar” olarak görmeye başlamaktadırlar. Bu nedenle üst düzey yönetici kültürü, çözümlerin aksine problemler doğuran gayri şahsi kaynaklar olarak insanları görmeyi tercih eden mühendislik kültürü ile benzerlikler taşımaktadırlar. Başka bir anlatımla hem üst düzey yönetici kültürü hem de mühendislik kültürü insanları ve ilişkileri bizzat kendileri içinde amaçlar olarak değil verimlilik ve etkinlik amacı için sadece araçlar olarak görmektedirler. Eğer insan operatörlere sahip olmak zorundaysak (ki öyle) onların operasyonlar üzerindeki olası etkilerini ve şirkete olan maliyetlerini en aza indirme zorunluluğuyla karşı karşıyayız. Bu görüş, bu iki mesleki kültür arasında ortak noktalar oluşturan bir başka varsayım olarak belirlemektedir.

Mühendislik ve üst düzey yönetici kültürü, insanların bir problem olduğunu belirten varsayım üzerinde uyum gösterse de, örgütlerin daha verimli olarak çalışır hale nasıl getirilecekleri hakkında tamamen bir uyumsuzluk içindedirler. Üst düzey yöneticiler, örgütle ilgili stratejik amaçlı konular üzerinde, çalışırken, bir

yandan da çok da doğru olmayan bilgiler ve sürekli değişen bir dünya içerisindeyler. Mühendisler ise, tüm durumlar altında çalışmayı ve güvenli olmayı garanti eden doğru ve daimi çözümler elde etmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle belirgin bir biçimde üst düzey yöneticiler ve mühendisler sürekli olarak iyinin yeterince ne kadar iyi olduğu ve rekabetçi olarak kalmak için maliyetleri yeterince aşağıda nasıl tutacakları hakkında birbirleriyle mücadele etmektedirler.

İşte bu noktada yine Schein'ın "örgüt kültürünün gücünü, kültürler arasındaki sınırları aşamadıkça öğrenemeyeceğiz" şeklindeki görüşüne yaklaşmış bulunmaktayız. Bu görüşten hareket edecek olursak, bir örgütü tanımanın ve başarıya götürmenin çok önemli bir yolunun, örgüt kültürünü ve bu kültürün öğrenilmesini engelleyen sorunları aşmak olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle örgütler, bu üç mesleki kültürün anlamlarını anlayana ve karşılaştırana dek, kültürün gücünü ve taşıdığı önemi öğrenmeyeceklerdir.¹¹⁴

2.7. Öğrenen Organizasyonlarda Öğrenme Disiplinleri

Beş öğrenme prensibinin her biri üç ayrı düzeyde düşünülebilir:

- Uygulamalar: Yaptığımız şey
- Prensipler: Yön veren fikirler ve görüş açıları
- Esaslar: Disiplinde yüksek ustalık düzeylerine ulaşmış olanların durumu.

Uygulamalar disiplin uygulayıcının zaman ve enerjilerini dayandırdıkları etkinliklerdir. Örneğin; sistemler düşünme karmaşık durumların temeldeki yapılarını kavramak için "sistem ilk örnekleri" kullanılmasını gerektirir. Kişisel ustalık, "kişisel vizyonu netleştirme" ve "yaratıcı bir gerilim yakalama", aynı zamanda vizyon ile mevcut gerçekliği gözden kaçırmama ve vizyon yaratma doğrultusunda enerji ortaya çıkarmak için iki şey arasındaki gerilimin önünü açmayı gerektirir. Zihinsel modellerle çalışmak deneyimden edindiğimiz doğrudan "veriler"i verilere dayandırarak biçimlendirdiğimiz genelleme ve soyutlamalardan ayırmayı gerektirir.

Uygulamalar her disiplinin en belirgin özelliğidir. Aynı zamanda, bireylerin ve grupların bir disiplini izlemeye başladıklarında temel ilgi alanları da uygulamalardır. Yeni başlayanlar açısından, uygulamalar bilinçli ve tutarlı çaba

¹¹⁴ Enver Özkalp ve M. Celal Oğuz, a.g.e., s. 52-58

anlamında “disiplin” ister; çünkü uygulamayı izlemek de önemsiz değildir. Hararetili bir tartışmada, zihinsel modellerle çalışan bir acemi ortaya attığı varsayımları ve nedenlerini saptamak için çaba göstermek zorunda kalacaktır. Bir disiplin çerçevesinde yeni başlayanların çabası genellikle zaman kayması ile nitelenir. Ancak tartışmadan sonra varsayımlar açıkça görülür ve verilerden dayandığı akıl yürütme biçimlerinden ayrılır. Sonuçta, yine de bir disiplinin uygulamaları “gerçek zaman”da giderek artan oranda etkin ve otomatik bir hale gelir.

Her disiplin için temel prensipler eşit oranda önemlidir. Bu prensipler disiplinlerin uygulamaları arkasında yatan teoriyi temsil ederler. Örneğin, davranışlarını değiştirme çabalarına direnen karmaşık sistemlerin “politikada direnme” ilkesinde olduğu gibi, “yapı davranışı etkiler” sistem düşüncesinin altında yatan temel prensiplerden birisidir. Bu ikinci prensip gerçekliği etkileme kapasitesi yeteneğinin davranışı ve olayları kontrol eden yapılarda görmekten geldiğini anlatır. İlk prensip ise davranışı manipüle etme çabalarının, örneğin zor durumdaki kent sakinleri için yeni evler inşa etmek gibi iyi niyetli programlarla, genellikle sorunları yalnızca kısa bir dönem için halledeceğini ve uzun dönemde ise, daha büyük sorunlara yol açacağını ima eder. Benzer bir biçimde vizyonun gücü “yaratıcı eğilim” ile “duygusal gerilim” arasındaki fark olduğu gibi, kişisel ustalığın bir prensibidir.

Bir disiplin arkasındaki prensipler usta için olduğu kadar çırak için de önemlidir. Çırak açısından, prensipler disiplinin gerisindeki mantığı kavramasında ve disiplinin uygulamalarını anlamasına yardım eder. Usta açısından ise, disiplin uygulamasını sürekli arılaştırmada ve onu başkalarına açıklamada yardımcı olan referans noktalarıdır.

Bir disipline hakim olmanın hem prensipleri kavrama hem de uygulamaları izleme düzeyinde çabayı gerektirdiğini bilmek önemlidir. Bir insanın belli prensipleri kavradığı için prensibi “öğrendiğini” düşünmek eğilimi vardır. Bu entelektüel anlayış ile öğrenmeyi karıştırma tuzağının aynısıdır. Öğrenme her zaman yeni anlayışlar ve yeni davranışlar, “düşünme” ve “yapma” ile ilgilidir, bu prensipleri uygulamalardan ayırma nedenidir.

Üçüncü düzey, prensiplerin “esasları” farklıdır. Bir disiplini öğrenmede bilinçli dikkat ve çabanın bu esaslar üzerinde yoğunlaşmasının anlamı yoktur; dahası, anlamı olan sevgi ya da neşe ya da sükunet için çaba sarfetmek olacaktır.

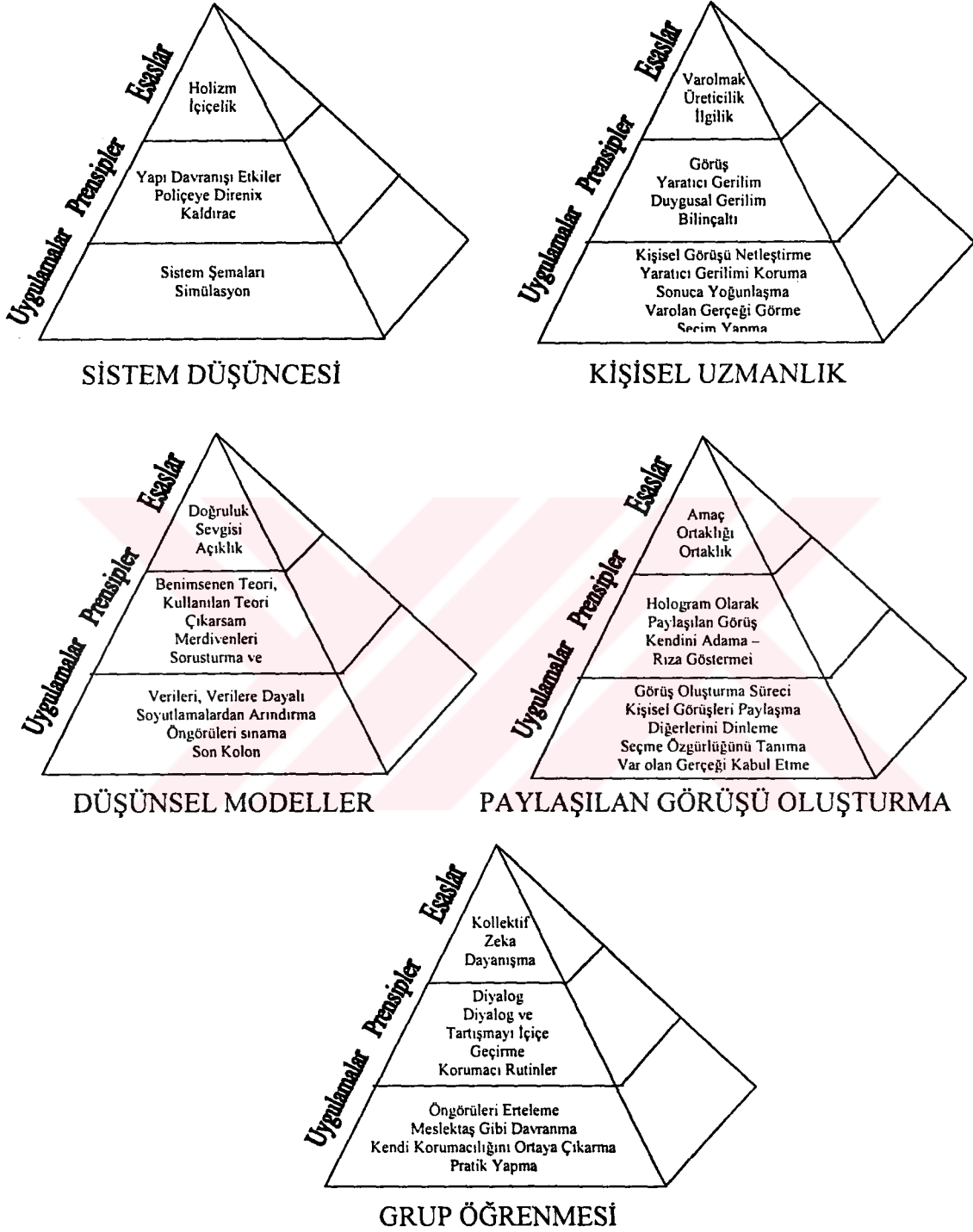
Disiplinlerin esasları, disiplinlerde yüksek ustalık düzeyine erişmiş birey ya da grupların doğal deneyimlerinden gelen bir durumdur. Bunları sözcüklerle ifade etmek güçtür, ama her bir disiplinin anlamı ve amacını tam olarak kavramak için esaslar vazgeçilmezdir. Her disiplin uygulayıcılarını belli bazı çok temel biçimlerde değiştirir. Bu nedenle, elbirliğiyle uygulanmaları gerekse bile, onlara kişisel disiplinler diyoruz.

Örneğin, sistemler düşüncesi yaşamın bağlantısallığını giderek daha fazla duyumsamaya ve parçalardan çok bütün görmeye sevkeder. Bir ailede ya da bir örgütlenmede ne zaman bir sorun çıksa, sistemler düşüncesinin bir ustası sorunların bireysel hatalar ya da sakat iradelerden çok temeldeki yapılardan doğduğunu görür. Aynı şekilde, kişisel ustalık artan bir “varoluş”, şimdiki anın farkındalığı, hem içimizde hem de dışımızda ne olduğu ve artan “doğruculuk”, insanın yaşamını şekillendiren yaratıcı güçlerin parçası oluşu, deneyimine yol açar.

Esaslar düzleminde disiplinlerin yaklaşması başlar. Disiplinleri birleştiren ortak bir duyarlık vardır. Ama hala disiplinler arasındaki farklılıklar vardır. Bununla birlikte, farklılıklar giderek zayıflamaktadır. Örneğin “içi bağlantısallık” (sistemler düşüncesi) ve “bağlantısallık” (kişisel ustalık) belli belirsiz farklılıklardır. Birincisi şeylerin birbiriyle nasıl iç ilişki kurduklarıyla ilgiliyken, ikincisi dünyadan ayrı olmaktan çok parça olmanın farkındalığı ile ilgilidir. “Amaçların ortaklaşalığı” (paylaşılan vizyon) ile “sıraya koyma” (ekip öğrenmesi) arasındaki ayırım da aynı şekilde zayıftır. Birincisi ortak bir yönelim ve oluşum mantığıyla, ikincisi ise fiilen birlikte çalışırken “bir bütün olarak işlev görme” ile bağlantılıdır. Zayıf olsalar da, bu ayrımlar önemlidir. Disiplinlerde yüksek ustalık düzeyine erişen kişiler ve gruplar da yeni başlayanlar için bulanık olan farklılıkları görür.

Son olarak, ortak vizyon ve ekip öğrenmesi kuran disiplinler için bir doğal kolektiflik taşıyan diğer üçünden ayrıdır. Uygulamalar grup halinde yürütülen etkinliklerdir. Prensipier gruplarca anlaşılmalıdır ve esaslar kolektif olarak yaşanan durumlardır.

Şekil 2.10. Öğrenen Organizasyon Öğrenme Disiplinleri



Kaynak: Peter Senge, “Beşinci Disiplin, Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması”, Çeviri, Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan, Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti., 2. Baskı, İstanbul 1993, s. 400-401

Bir kişi bir disipline birden bütünüyle hakim olamaz. Farklı öğrenme aşamaları vardır. Diana Smith bütün öğrenme disiplinlerini anlatmakta yardımcı olan yeni kapasiteler geliştirmek için üç aşamalı bir süreklilik ortaya koymaktadır.

Aşama Bir: Yeni Bilişsel Dilsel Kapasiteler

İnsanlar yeni şeyler görür ve yeni bir dil konuşur. Bu onların kendilerine ait ve başkalarının varsayımlarını, eylemlerini ve bu ikisinin de sonuçlarını açıkça görmelerini sağlar. Tipik olarak, bu yeni bilişsel ve dilsel yetkinlikleri kökten yeni eylemlere çevirmekte zorlanırlar. Onlar farklı bir biçimde davranmaya başlayabilirler, ama ana kurallar, varsayımlar ve değerler aynıdır.

Aşama İki: Yeni Eylem Kuralları

Aşama birin bilişsel işgörüşleri karşısında eski varsayımlar “dağıldıkça” insanlar yeni varsayımlara dayanan eylem kurallarını denemeye başlarlar, böylelikle bu varsayımların neler getireceğini görebilirler. İnsanlar, yeni eylemler üretmek üzere yeni bir dile bağlı kalma ihtiyacı duyabilirler ve baskı altında olduğunda yeni kurallara nüfus etme ya da onları arka arkaya dizmeyi güç bulacaklardır.

Aşama Üç: Yeni Değerler ve İşletme Varsayımları

İnsanlar yeni eylem değerleri ve işletme varsayımlarını yansıtan kuralları birbiri ardına dizebilirler. Hem kendi hem de başkalarının öğrenmesine yardımcı sürdürerek, bu kuralları baskı ve belirsizlik koşullarında işletebilirler. Bu aşamada, insanlar kuralları kendi dillerinde konuşan özel modellerine uygulamış olacaklardır.¹¹⁵

2.8. Öğrenen Organizasyonda Kullanılan Özel Teknikler

En az üç teknik öğrenen organizasyon ile çoğu kez birleştirildi. Süreç yenileme, senaryo analizi ve diyalog.

¹¹⁵ Peter Senge, a.g.e., s. 401-402

2.8.1. Süreç Yenileme

2.8.1.1. Tanım ve Özellikleri

Süreç yenileme bir kavram olarak, işletmelerin rekabet koşullarına uyabilmeleri ve müşterilerine daha iyi, daha kaliteli, daha çabuk ve daha ucuz hizmet sunabilmeleri için işletme bünyesindeki tüm iş yapma usul ve süreçlerinin köklü bir şekilde gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılmalarını ifade etmektedir. Yani süreç yenileme, sürekli ve küçük gelişmeler sağlamak değil, köklü ve büyük değişiklikler yapmak ile ilgili bir kavramdır.

Bir diğer tanıma göre süreç yenileme, müşteriler nezdinde işletmenin ürettiği mal ve hizmetlerin saygınlığını arttırmak, kalite, maliyet ve zaman konularında köklü değişimler sağlayabilmek için işletmenin organizasyon yapısı, kullanılan tüm süreçler ve bunları destekleyen bilgi akış sistemlerinin hep birlikte yeniden yapılandırılmasıdır.

Süreç yenileme ile ilgili olan tanımlarda görüldüğü gibi, esas olan organizasyonun yapısının değil, mal ve hizmet üretimindeki süreçlerin yeniden yapılandırılmasıdır. Reorganizasyon kavramı organizasyon içinde yeni mevkiler oluşturulması, kaldırılması, birleştirilmesi, ilişkilerin ve yerlerinin değiştirilmesi konularını kapsarken süreç yenileme kavramı ise, işlerin yapılma tarzı, işlerin birleştirilerek süreçlerin oluşturulması konularını kapsamaktadır.

Müşteri açısından önemli olan ikincisidir. Çünkü müşterinin önem verdiği “maliyet”, “kalite” ve “zaman” faktörleri süreçlerin işleme tarzından doğrudan etkilenecektir. Organizasyon yapısının şöyle veya böyle olması müşteriyi fazla ilgilendirmemektedir. Müşteriyi ilgilendiren işletme içindeki süreçlerin “daha ucuz”, “daha kaliteli” ve “daha çabuk” hizmet verip vermeyeceği hususudur.

Süreçlerle ilgili olarak geliştirilecek yeni yapılanmalar, şüphesiz organizasyon birimlerini ve ilişkilerini de etkileyecektir. Dolayısıyla bu iki konuyu birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir.

İşletmeler süreç yenilemeyi diğer yeni kavramlar gibi global rekabet ortamında, müşterilere daha iyi hizmet sunmayı amaçlayan bir yönetim tekniği olarak görmektedir. Bunun için işletmenin süreçlerinde marjinal iyileştirmeler yerine

köklü ve bütüncü değişiklikler hedeflenmektedir. Bunun için mesela; işletmenin satın alma, üretim, pazarlama, dağıtım ve personel gibi tüm fonksiyonları, bu fonksiyonlar içindeki her bir iş ve faaliyet ve bu işlerin oluşturduğu süreçler kritik bir gözle ve personelin katılımı ile ele alınarak bir değerlemeye tabi tutulmakta verimsiz ve müşteri açısından bir katma değer yaratmayan faaliyetler ve süreçler elimine edilmektedir. Bu süreçler işletmenin Pazar değişmelerine daha çabuk ve daha etkin cevap verebilmesini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmektedir. Bu düzenleme çerçevesinde hem bilgi akışı, hem karar yetki ve merkezleri, hem de organizasyon yapısı değiştirilmektedir.

Süreç yenileme çalışmalarının başlıca özellikleri olarak şunlar belirtilebilir:

- Değişik nitelikli işler tek bir iş grubu içinde birleştirilebilir.
- İş yapanlar karar verici hale gelir.
- İşlerin yapılma sırası suni bir zorlamadan çok kendi tabi sırasını izler.
- Süreçlerin, işlerin niteliğine göre değişen, değişik versiyonları (değişik yapılma usulleri) olabilir.
- Yapılan bir işin bir üst kademe tarafından kontrolü minimuma indirilmiştir.
- Katma değer yaratmayan sadece birbirini başka bir şekilde tekrarlayan işler minimuma indirilmiştir.
- Melez (hibrid) ve merkezkaç organizasyon yapı ve işleyişi egemendir.

Süreç yenileme kavramının ana fikri ise; mevcudu esas alarak geliştirmek yerine, belli bir sürecin tamamını ele alarak buna gerek olup olmadığını bu işlerin nerede, nasıl bir katma değer yarattığını, bunların başka işlerle birleştirilip birleştirilemeyeceğini, yeni sürecin ne olması gerektiğini ve çalışanların bu yeni sürece nasıl katılacaklarını araştırmaktır.

Süreç yenileme çalışmalarının yürütülmesi safhalarına bakıldığında başlıca şu safhalar görülebilir: Birinci safha mevcut süreçlerin ve bunların içindeki işlerin dökümünün yapılmasıdır. Daha sonra her iş ve süreç teker teker ele alınarak,

bunların işletmenin “değer yaratma” fonksiyonuna ne derecede ve nasıl katkıda bulunduğu belirlenir. Katkısı düşük veya hiç olmayan süreçler veya işler elimine edilir. diğer işler ve süreçler müşteri isteklerine en çabuk cevap verecek tarzda yeniden düzenlenir ve gerekirse birleştirilir. Böylece yeni süreçler oluşturulur. Bütün bunlar yapılırken bir çalışma lideri koordinasyonunda, personelin de bu çalışmalara katılması sağlanır.

Süreç yenileme bir defa yapıлып bitirilecek bir çalışma değildir. İşletmenin süreçleri devamlı olarak izlenir ve gerekli değişiklikler yapılır. Bunun arkasındaki temel görüş de şudur: Müşterilerin, bir işletmenin iç işleyişiyle ilgisi yoktur. İşletmenin iç işleyişi onları hiç ilgilendirmez. Müşteri kalite, fiyat ve zamanında teslim ister. Bu nedenle, işletmeler kendi içlerindeki tüm faaliyet ve süreçleri bu temel amaca cevap verecek tarzda yeniden tasarlanmalıdırlar.¹¹⁶

2.8.1.2. Süreç Yenilemede Karşılaşılan Sorunlar

Süreç yenilemenin temel sorunu teknik değil, insan sorunudur. Değişime direnç, güçlendirilmiş davranış gerekliliği, inanma ve kendini verme gerekliliği ve iletişim eksikliği süreç yenileme çalışmalarının başarısını engelleyen ana sorunlardır.

Genel bir sınıflama yapmak gerekirse süreç yenileme çalışmalarının iki konuda risk taşıdığı söylenebilir. Birincisi “fonksiyonel risk” olarak adlandırılabilir olan yanlış sistem ve işlerin seçilmesi, yetersiz tanımlama ve prosedürle, yetersiz bilgi akış sistemi ve teknoloji kullanma gibi hususları içeren risk faktörüdür. Bu anlamdaki risk, niteliği itibarıyla teknik bir karakter taşımaktadır. Bu hususlarda yapılan hata ve yanlışlar süreç yenilemenin başarısını olumsuz olarak etkilemektedir.

İkinci risk grubu “politik risk” olarak adlandırılan bu grup, üst kademenin yetersiz desteği, işletme içinde değişime gösterilen direnç, baştaki arzu ve hırsın zamanla kaybolması gibi hususları içermektedir. Çoğu kez bu risk grubu çalışmaları ve sonuçları daha fazla etkilemektedir. Öte yandan fonksiyonel riskin yüksek olması politik risk derecesini de yükseltmektedir.

¹¹⁶ Tamer Koçel, “İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış”, 6. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, Haziran 1998, s. 290-294

Sonuç olarak süreç yenileme özellikle müşteri isteklerine cevap verme süresine kısaltarak işletmelerin rekabet gücünü arttırmayı hedefleyen bir yönetim kavramıdır.¹¹⁷

2.8.2. Senaryo Analizi

Berne bu oyunları, sonuçları önceden belirlenebilen, iyi tanımlanmış, devamlılık gösteren ve tamamlayıcı nitelikte bir dizi etkileşim olarak tanımlanmaktadır. Bu oyunlar gerçekte örgüt ortamında eğlenmek için oynanan oyunlara benzemeyen bir takım psikolojik oyunlardır ve görünen veya söylenenlerin dışında saklı bir amacı bulunmaktadır.

İnsanlar yokluğunu hissettiği olguları, zaman yapılandırma ile şartlar elverdiği ölçüde tatmin etmeye çalışırlar. Bunun için ilişkilerinin bir çok basamağını önceden planlama alışkanlığına sahiptirler. Planlama sayesinde, insanlar, hayatta oynamayı öğrendiği rollerin sonuçlarından elde edilecek tatminsizliği asgariye indirmeye çalışırlar. Bunun için oynayacakları rollerin senaryolarını önceden hazırlayabilirler.

Senaryo analizinin (Etkileşim analizi) odak noktası açık, samimi ve güvenilir ilişkilerin kurulmasıdır. Bir örgütte üyelerin açık ve güvenilir tarzda rol oynamamaları, haberleşme eksikliği, sorumluluktan kaçma, diğer kişi ve grupların yetersizliği sonucunu doğurur. Bu sebeple senaryo analizinde, insanların haberleşme usulleri, ilişkilerinde benlik ve hayat tavırları ve çalışma tarzlarının incelenmesi, değişim sürecinin başlatılması için sağlam bir zemin oluşturur.

İnsanlar eğitilerek olumlu ve olgun davranışlara yönlenebilir. Eğitim seminerlerinde hayat tavırlarının, zaman yapılandırma, oyunlar, çapraz ve gizli ilişkilerin olumsuz yönleri açıklanabilir.

Senaryo analizi eğitimi, insanlara kendi psikolojik yapılarını daha iyi değerlendirmelerine ve başkalarına niçin bu şekilde davrandıklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır.¹¹⁸

¹¹⁷ Tamer Koçel, a.g.e., s. 294-295

¹¹⁸ Ömer Dinçer, a.g.e., s. 200-201

2.8.3. Diyalog

Potansiyel olarak hassas bir meseleyi ele alalım. Arap ilişkileri, Sırlar, Hırvatlar ve Bosnalılar arasındaki problemler, ortak alınan kararlar, Amerika Birleşik Devletleri'nin bütçe açıkları veya sağlık hizmetleri masraflarının kontrol edilmesi, işçi işveren ilişkileri vesaire. Sorunların kökenindeki kültürel farklılık, iletişim bozuklukları meselenin bilinen bir yoldan çözülmesini, bir bütün olarak ele alınmasını engellemektedir.

Açıkça düşünce şeklimizi değiştirme, özellikle bir grup içerisinde çözümün insanlara bağlı olduğu ortak çözüm formüllerine ulaşmak için çeşitli yollara ihtiyacımız var. Bu sebepten devletler, toplumlar, örgütler, teorik ve pratik diyalogun önemine yoğunlaşıyorlar. Diyalogun önemini savunanlar bilinçlilik düzeyinin en yüksek seviyeye ulaşmasına ve daha yaratıcı ve daha etkili olmasında diyalogun önemini vurguluyorlar. Aynı zamanda bazı insanlar diyalogu fazla popüleritesi olan bir iletişim teknolojisi olarak görür. Yani bir tür algılama çalışmasıdır.

Amaç diyaloga bir perspektif sağlamaktır. Aslında diyalog problemin formüle edilmesinde, teknolojik ve felsefe açısından çözülmesinde kayda değer bir uzlaşma şeklidir. Ayrıca diyalog kültürler ve alt kültürlerin anlaşılmasında geçerli bir araçtır ve ayrıca planlı öğrenme sonuç olarak bu kültürel anlaşılmaya bağlıdır. Böylece diyalog herhangi bir planlı değişim modelinin merkezdeki en önemli parçası olmuştur.

2.8.3.1. Problem Nedir ve Diyalog Niçin Gereklidir?

Bu soruya cevap verebilmek için değişimler meydana gelen yapısal dünyada diyalog, kültür ve örgütsel öğrenmeyi başa koymamız gereklidir. Bu değişiklikler aşağıdaki gibi tespit edilip, ifade edilebilir.

- Çevredeki değişimin artış oranı sebebiyle teşekküller hızlı öğrenme ihtiyacı için bir artışla karşı karşıya kalmışlardır.
- Tüm görevlerdeki teknolojik kompleksliğin artışı sebebiyle planlı yapılanma ve tasarımlar bilgi temeline doğru yönelmiş, enformasyon (bilgi) formları dağıtılmıştır.

- Her büyüklükteki teşekküllerin alt birimlerinin çeşitli sınıfları; teknoloji esaslı ürünler, pazarlar, coğrafyalar, mesleki cemiyetler ve diğer faktörler henüz tanınmamanın sonucu olarak çok büyük bir şekilde bozulma (çökme) eğilimi göstereceklerdir.
- Teşekküllerin alt birimleri kendi öz teknolojilerin (gerçeklik hakkında farklı diller ve farklı varsayımlar, yani farklı düşünce modelleri) paylaşımları ve farklı öğrenme deneyimleri sebebiyle kendi alt kültürlerini geliştirme eğilimli oluyorlar.
- Örgütsel geçerlilik, bu yüzden alt kültür sınırlamaları karşısında geçerli bir iletişime bağımlıdır. (ihtiyaç duymaktadır) Esaslı bir koordinasyon problemi olan alt kültürler arasında bütünleşme büyük ölçüde ortak (genel) bir dil ve akıl modeli (kalıp) geliştirme yeteneğine dayanmaktadır.
- Herhangi bir örgütsel öğrenme şekli organizasyonun alt kültürler arası geçişi tıkayan ortak bir akıl modelinin gelişmesine gereksinim duymaktadır.
- Yeni akıl modelinin değişimi (gelişmesi), iletişim ve etkileşim hakkında geçerli (yaygın) güncel olan kültürel kurallarla düzenlenmekte ve diyalog kurmak öğrenmede geçerli ve esaslı bir ilk adım olmaktadır.

Geçerli iletişimi kolaylaştırması ve bu iletişim için yeni olanaklar yaratması teori ve pratiğiyle diyalog kurmayı öğrenmenin nihai sebebini teşkil etmektedir. Eğer bir grupta iletişim kurmak gereksinimi duymuyorsak o zaman diyalog üzerine çalışmamız gerekli olmaz. Fakat grup içerisindeki problem ve uyuşmazlık çözümü gittikçe önem kazanan kompleks dünyamızda diyalog kurma yeteneği insani hünerler içerisinde önemli bir avantaj oluşturur.

Niçin insanlar birbirlerini anlamaya çalışırken zorlanıyor, çeşitli problemlerle karşılaşıyorlar? Kültürel eğitimimizde sadece fikir birliğince onaylanmış geçerli kılınmış kesin kategorileri (sınıfları) düşünmek değil ayrıca herhangi bir yolla geçerli yaygın olan sosyal kuralı tehdit eden bilgiye sahip olmamız cevabın temelinde yatan gerçektir.

Yaşamın başlangıcından beri sosyal ilişkiler geçinmeye dayanmaktadır. Yüz, insanların diğer insanlarla iletişim kurduklarında, ilişkilerinde kendilerini atfettikleri (sundukları) sosyal bir değer olarak düşünülebilir.

Sosyolog Erving Goffman'a göre, insanlar kendilerini daima gerek isimleriyle gerekse uzuvlarıyla, ses tonlarıyla, davranışlarıyla başkalarına sunarlar ve bunu diğer insanlara ilişkin kendimiz için bir miktar değer ve statü kazanmak için yapıldığını ifade ederiz. Bu durumda diğer insanlar acil bir seçim yapmak zorunda kalıyorlar ya ne iddia ettiysek (söylediysek) kabul ediyorlar veya doğruluyorlar ya da gerçekten bize meydan okuyorlar. Mesela bir onaylamama örneği verelim. Birinin dikkatini çekmek için pardon diyorsunuz. Karşınızdaki görmüyor musun meşgulüm çalışıyorum diyerek ters tepki veriyor. Bu durumda biz kendimizi kabul edilmemiş hissediyoruz. Eğer bu durum düzeltilmezse her iki taraf da kaybeder; siz geçerli soruyu soramamakla, diğer taraf da kendini kaba göstermekle.

Gerçekte kabul etmememiz insanlığa zarar veriyor. Hayatın ilk zamanlarından beri diğer insanlara dikkat etmek ve onları tanımayı öğrenmiyoruz. Ayrıca daha ileri gidip bizim rahatımızı bozmadıkları sürece söylediklerini ve iddia ettiklerini onaylıyoruz, kabulleniyoruz. Mesela biri bize fıkra anlattığında komik olmadığını düşünerek gülüyoruz. Mesela yine biri bize üstündeki takımla hoş durup durmadığını sorduğunda beğenmesek bile yakışmış diyoruz, örnekler arttırılabilir.

Naziklik, incelik, iyi huyluluk, özgüven dediğimiz terimler bu tür insani yeteneklerle böyle durumlarda istenen cevabı vererek diğer insanların kendilerine verdikleri değerleri, güveni çoğulluyoruz, arttırıyoruz.

Böylece karşılıklı yüzleri korumalarla sosyal ilişkileri mümkün kılıyoruz. Fakat uyguladığımız, istediğimiz doğru yöntem kültürel kurallarla geçerli olan iletişimi yıkıyor ve ayrıca Chris Argyris'in söylediği gibi koruyucu bir rutinlik yaratıyor. Kibar olmak için, herkesin yüzünü korumak için (özellikle kendimizinkini) en az kırıncı eğilimde oluyoruz. Eğer bir şey söyleyeceksen söylediğin hoş ve kibar olsun, güzel olsun, eğer güzel bir şey söylemeyeceksen hiçbir şey söyleme gibi bir kültürel kural ortaya çıkıyor.

Bütün kültürler bu tür kuralları benimsiyorlar, öğretiyorlar fakat Asya kültürü nispeten Batı kültürüne göre bu tür kurallara daha bir bağlı, sadık kalıyor.

Bununla birlikte bir yüzleştirmeye ait söz Amerikan kültüründe sadece kaba, pis, iğrenç diye yorumlanırken, aynı söz diğer kültürlerde ciddi bir hakarete ve aşağılanmaya, hatta o an ilişkinin bozulmasına, kesilmesine sebep olabilir.

Zaman baskısı gruptaki problemin çözümünde ikilem yaratıyor; doğru söylemek çabuk bir çözümü getiriyor fakat ilişkileri yıkabiliyor. Bir tartışmada çeşitli partiler gerçeklere dayanan anlaşmazlıkları kişisel bir saldırı veya hakaret olarak görebiliyorlar.

Böyle bir durum “savunucu” yanıtlara sebep olabiliyor hatta müdahaleler iletişimle ve görev yerine getirme duygusuyla daha ileri boyutla gidebiliyor. Bu durumlardan kaçınmak için tartışmaları genel kurallar içerisinde formülize etmeliyiz. Örnek verecek olursak Robert’ın düzen kuralları iletişimi, anlaşılmayı yüzün korunması adına feda ediyor. Grupların karar vermesinde aşağıdaki sıralanan önerilerden beyan edilecek herhangi biri tipik bir senaryo oluşturur. Problemi çözen gruplar her şeyden önce bir diyalog kurma formatında işe bakmalı, yeterli bir genel zemin ve karşılıklı güvenin kurulmasını kolaylaştırmalı, böylece herkesin gerçekte kafasındaki fikri söylemesini mümkün kılmalı.

Bu gözlemler çerçevesinde diyalog etkili grup (topluluk) hareketi için gerekli bir şart oluşturur. Çünkü sadece diyalog sayesinde devam eden iletişimin geçerli olup olmadığını belirleyebiliriz. Eğer geçersiz bir iletişim mevcutsa bu manada farklı kelimeleri farklı şekillerde kullanarak ya da farklı bir akıl modeli sergileyerek problemlerin çözümünü ve etkili kararlar alma ihtimalini düşünmüş olurlar. O zaman diyalog bütünüyle etkili (verimli) grup hareketinin kökenini oluşturur.

Eğer grup kültürler arası meslekleri kapsadığında ortak bir akıl modelinin şekillenmesi için daha uzun ve detaylı bir diyalog devresi gerekir. Organizasyonlar birbirlerinden programlarıyla, projeleriyle, fonksiyonel gruplarıyla, birimleriyle, hiyerarşik katmanlarıyla, temel birimleriyle farklılık gösterirler. Her bir birim kaçınılmaz bir şekilde geçmişten gelen ortak bir başvuru kaynağı (temeli) referansı, ortak bir dil bir alan oluşturur.

Eğer organizasyonun verimli çalışması isteniyorsa bu şekillenen gerçek alt kültürlerin bütünleşmesi eser kılınmalıdır. Organizasyondaki bütünleşme ve koordinasyon problemini alt kültürlerin dışı çarklarının birbirine geçmesi gibi birleşme problemi diye tanımlarsak normal koordinasyon mekanizmasının bütünüyle görevi olmadığını farkına varacağız. Teknoloji ve mekanizmaları kullanarak insanların dili farklı bir şekilde kullanmaları gösterilebilir. Böylece farklı akıl modelleri birlikte işlenebilir. Kullanılan kategoriler nihayetinde kendiliğinden öğrenilmiş gerçek sosyal yapılar oluşturulabilir. Diyalog bir tür teknolojidir.

2.8.3.2. Diyalog ve Duyarlılık Eğitimi

Bazı taraftarlar diyalogu belirli bir kesime hitap eden deneyim (tecrübe) olarak yorumlar. Eğer diyalog organizasyonel yöntemlerde yardımcı bir faktörse herkesçe elde edilebilen iletişimde herkese yardımcı olabileceği gözden kaçmamalıdır. Soyut bir anlatım diyalogun elde edilebileceğini anlatmaya yardımcı olmaz. Herkesin bildiği gibi kurnazlık detaylarda saklıdır. İnsan ilişkileri ve grup dinamiğinde öğrendiğimiz çeşidiyle diyalog yüz yüze iyi bir iletişimden nasıl bir farklılık arzeder.

Her ne kadar farklılık açık ve seçik anlatılsa da gerçekten diyalog kurma tecrübesi yaşanmadıkça anlaşılır hale gelmiş olmaz. Bir çok iletişim ve insan ilişkisi çalışmaları aktif dinlemenin önemini vurgular. Konuşulan kelimeler, vücut dili, ses tonu, konuşmadaki coşkusal içerikler bütün bu iletişim kurallarına (yolları) dikkat edilmesi gerektiğini belirtir.

İyi bir dinleyici öncelikle diğer kişinin ne söylediğini yorumlamalı, kendine ait kasıtlı cevabı düşünmelidir. Aksi taktirde, diyalog ne zaman konuşmayı seçtiğimiz ve ne zaman konuşacağımızı kendimiz belirlediğimiz temelinde kalır. Bu, tahminlerin yattığı bir ezber konusu olur. Diyalog ve geçmiş tecrübelerimizle şekillenmiş algı ve idraklarımıza, düşünce yöntemimize dayalı olmalıdır. Düşünce yöntemimizin nasıl çalıştığına bilincimizi yöneltirsek daha iyi düşünürüz, daha iyi iletişim kurarız. Diyalogun ana hedefi derece derece yaratılmış, paylaşılarak kurulmuş anlamlar birliği ve ortak düşünce yöntemi sayesinde yaratıcılığın ve bilinçliliğin en yüksek seviyelerine çıkmaktır.

Diyaloğun katılımcıları aktif bir dinleyici olmalarına rağmen (birbirlerine karşı) gidilen yolların birbirinden oldukça farklı olduğu gözlemlendi.

Tipik diyalog eğitiminde görüşmeye başlamada ve ortaklaşma arasındaki geri beslemede almak ve vermek arasında iletişimdeki coşkusal problemlerin sıvanması arasında bir ilişki saptayabiliriz. Diyalogda her ne kadar düşünce ve dilin kompleksliğini araştırırsak, düşüncelerimizin ve algılarımızın temel kategorisinin ne kadar kendiliğinden olduğunu keşfederiz. Bu suretle temel idrak etme yöntemindeki kusursuzluk ve eğilim hakkında bilinçleniriz.

Eğer uygunluk söylemek için zorladığımızda gerçekten var olan hakikat hakkında öğrenim sınırlarımızı azaltırız.

Bununla birlikte duyarlılık eğitimde hedef grup yöntemi insanlar arası kişisel yetenekleri geliştirmekte kullanılır. Diyalog üretici, yaratıcı düşünce ve bir eylemi birlikte yapan topluluk kurmayı hedefler.

Diyalog kurulmaya başladığı zaman grup üyelerinin yaratıcı yeteneğiyle bunun üstesinden gelinebilir ve daha önce kimsenin düşünmediği yaratıcı düşünce seviyesine ulaşılabilir.

Diyaloğun, bu yüzden problem çözümünde ve yaratıcı problem tanıtımında geçerli bir araç olduğu görülür. Geri beslemenin alınıp verilmesinin öğrenilmesi önemlidir. Bu geri beslemenin, yüzümüzü korumadaki ihtiyacımızdan dolayı karşı kültürler arası geçişler metodu böylece duygusallık ve endişeyi büyük ölçüde açığa çıkarıyor. Bu yöntem, bize yeni anlayışlar ve kör tarafını bize gösteriyor. Diğerlerinin bizi gördüğü şekilde kendimizi görmemizi sağlıyor.

Çoğu zaman bu sadece hikaye değil, potansiyel bir bozulma hatta kendimizi düzeltmek için bir düşüncedir. Geri beslemeyi almak, kendi örneklerimizi, düşüncelerimizi bir yana koymak geri beslemeyi yermek, alıcının düşmanlığını ve suçlamalarını göze alabilmektir.

Buna zıt olarak, diyalog konusunun doğal akışı vurgulanır. Gerçekte geri beslemeden daha çok direkt insanlar arası karşılaşmalara önem verilir. Diyalogda bütün grup öğrenmenin objesidir. Bütün üyeler mevcut keşfin heyecanını paylaşır ve beraberce kişisel olarak her birinin düşünemediği fikirler ortaya çıkarırlar. Geri

beslenim vuku bulur. Özellikle konunun doğal akışını kesen, engelleyen kişisel davranışlarla ilişkili olarak tam fakat grup yönteminin hedefi olarak desteklenemez.

Diyalogla diğer iletişim artırıcıları arasındaki önemli farklar topluluk ölçüsü kendiliğinden sınırlanmaz. Bununla birlikte duyarlılık eğitimi 10-15 kişilik grupta en iyi şekilde çalışır. Büyük gruplar karşılıklı saygıyla bunu başarırlar. Daha önce küçük gruplarda diyaloga girmiş kişilik dolu daha büyük gruplar oluşur. Bu büyük gruplarda bu insanların ilk beklentileri ve zanları herkesin ihtiyacı olan anlamlı ortam hakkında daha az olur. Duyarlılık eğitiminde herkes öğrenme ümit eder. Öğrenme yöntemine katılır. Kişisel yöntemin rolü, grup olarak yüksek seviyede iletişime ulaşmak hedefi kişisel yordamın rolünün önünü kesebilir.

Kişisel görevin çoğu içsel bir güdü, birinin kendi zanlarını sınaması, birim ortamdaki hissesini almasına göre, rekabet ihtiyacını az çok azaltmış olur. Toplantıların sıklığı ve uzunluğuna göre, diyalogun daha esnek, çeşitli ve daha az şiddetli olmasına sebep olur.

2.8.3.3. Diyalog Nasıl Başlatılır?

Kolaylaştırıcılık çevreyi düzenleyerek başlatılır ve sonra fikir anlatılır. Her durumda grup konuşmaya başlamanın özünü yeterince anlayabilir. Diyalogun gerçek iletişim gibi hissedilmesini diğer deneyimlerle birleştirdiğimizde bu öz anlamı anlamış oluruz.

Kolaylaştırıcının rolü aşağıda sıralanan çeşitli aktivitelere göre karakterize edilebilir:

- Fiziksel alan mümkün olduğunda dairesel organize edilmeli. İnsanların bir masa veya masalara oturması önemsenmeden dairesel bir alanda toplamak eşitlik anlamında önemlidir.
- Genel bir fikir ortaya çıkarma daha sonra herkese geçmişlerindeki iyi iletişimler manasıyla diyalog deneyimleri hakkında düşündürme.
- İnsanların deneyimi diğer insanlarla paylaşmaları, bu deneyimin kategorisi hakkında düşünmeli. Çünkü insanlar somut deneyimlere soyut fikirlerden daha çok önem verir.

- Grup üyelerinin iyi bir iletişim için gereken eski tecrübelerinin ne olduğunu sormalı, diğerleriyle paylaşması ve hatta bu karakteristikleri bir çizimle yazması istenmeli.

- Gruptakilerle dönüşümlü olarak kendi reaksiyonları hakkında konuşarak bu karakteristikleri yansıtmalı.

- Sohbetin (konuşmanın) doğal bir şekilde ilerlemesine en az bir kez herkesin yorumlamasına izin vermeli. Bunun için 1,5 saatten 2 saate kadar veya daha fazla zaman gereklidir.

- Gereklikçe açıklamak için bir araya gelmek bilgi ve fikirlerin iletişimdeki problemi göstermesi için kullanılır. Bu fikirlerin bazıları aşağıda ifade edilmiştir.

- Oturumu (toplantıyı) bilimselleştirmek için herkesin istatistiki yolla yorum yapmasını sağlamak.

Grup dinamiği ve bazı önemli tahminler (yeni grupla ilgili) ve bunların altında yatan teoriyle tutarlılık gösterir.

1. Üyeler kendilerini oldukça eşit hissetmeli, grupta bir sınıf veya sıra farkı olsa bile herkes bir daire etrafında toplanmış olmalıdır.

2. Herkese grupta kendi kimliğini kurabilecek garanti hissi verebilmeli (bu yüzden herkese kendi sırası ve yeri oldukça hissettirilmeli. Büyük gruplarda herkes konuşamaz ama ölçü herkesin konuşma şansı olduğunu göstermeli. Bunun gerçekleşmesi için gereken zamanı grup belirlemeli.)

3. Grubun görevi diyalog yöntemini belirlemeli ve anlaşılmasını sağlamalı, dış problemlerin çözümü ve karar vermekten kaçınmalı.

4. Gruptaki ilk günlerde üyeler özellikle kendilerine ait olan hislerle ilgilenirler. Kişisel tecrübeleri meşru kılmak ve bu kişisel tecrübelerden yararlanarak başlangıcı yapmak en iyi yoldur.

Toplantının sıklığı ve uzunluğu, grubun büyüklüğüne, toplanma sebebine ve üyeler üzerindeki sınırlamalara, zorlamalara bağlıdır.

2.8.3.4. Diyalogu Kolaylaştırmada Yararlı Kavramlar

2.8.3.4.1. Baskılama (Bastırma)

Konuşma ilerledikçe kaçınılmaz olarak onaylanmayan noktalar çıkabilir. Kendi düşüncelerimizin anlaşılmması veya anlaşılmazlığın varlığı veya meydan okuma ve saldırıyla karşılaşabiliriz. Bu anda, bunlara karşı endişe ve sinirle karşılık verebiliriz ve bunun zar zor farkında olabiliriz. Seçim bu ince meselede hislerine göre vurup vurmamaya izin verip verilmemesi veya hislere güvenip güvenmemesidir.

Kendi duygularımızı daha bilinçli ve yaratıcı olmadığımız an bunları seçenek olarak görmüyoruz. Fakat hisleri açıkça ifade etmekte bir hakka sahibiz. Bu seçeneklerin farkında olduğumuz sürece gruptaki başkalarının yaptığı kavrayış kendi hislerinin harekete geçtiğinin farkına varıp ve hatta bu anlayış yanlış da olabilir. Endişeye kapılmadan veya sinirlenmeden önce bilginin doğru yorumlanıp yorumlanmadığına dikkat etmeliyiz. Gerçekten meydan okuyup okunmadığını veya saldırıya uğrayıp uğranmadığını belirlemeliyiz.

Bu defa daha düşünceli olduğumuzda ilk anlayışımızın kültürel öğrenme ve geçmiş tecrübelerle bağımlı hareket ettiğinin farkına varırız, kendi dışımızda gerçekte doğru olanı algılamalıyız. Algıladığımız tamamıyla kendi ihtiyaçlarımızdan, kültürel öğrenilmiş kalıplardan düşünce kategorilerinden, beklentilerimizden uzak değildir. Daha düşünceli hareket ettiğimizde ilk olarak başkalarını dinleme probleminin kendi bilgi ve idrakımıza ilişkin eğilim ve bozukluklarla ortaya çıktığını görürüz ve bu yüzden başkalarını anlamadan önce kendimizi dinlemeyi ve anlamayı öğrenmeliyiz. Bu tür içsel bir kendini dinleme özellikle kişi tartışma ortasında çok zordur. Bundan başka ayrıca kültürel öğrenme birikiminde kendi düşünce ve fikirleri çözümlenebilecek, desteklenebilecek bir şey yoktur.

Kendi algımızın doğru olamayabileceğini anladığımızda ikincil daha temel bir seçenekle yüzleşiriz. Durumu sürdürmekle, gerçekten karşıdakinin ne sorduğunu algılayarak veya kendimizi başka türlü anlatarak onaylanmaması, tasvip eden olayları destekleyen insanlara merkezlenmeli, yönelmeli, bu şekilde gerçekten algımızı kontrol etmiş oluruz. Grup yöntemlerini gizlediğimizde, durumla çabukça

yüzleşmeyi seçtiğimizde (örneğin kişiye söylediğinde ne ima ettiğini sorduğumuzda) konuşmayı çabukça birkaç insan ve mesele etrafında polarize etmiş oluruz.

Bir diğer seçenek askıya almaktır. Kısaca bu beklemeyle (askıya alma) ilgili düşünceyle düşmanlarımızı gözleriz, güdülerimizin bir süre beklemesine, dinlenmesine izin vermiş ve bu bekleme sürecinde kendimizden ve diğerlerinden ortaya çıkacak yaygın tecrübelerimizden, grupta başkalarının farklı söylemlerinden rahatsız olduğunda gerçek seçeneğe sahip olarakta cevap verebiliriz. Kendi reaksiyonumuzu dile getiririz. Meselenin devam etmesine izin veririm. Böylece kendi reaksiyonumu askıya almış olurum.

Önceki durum yanlış anlaşıldığında veya yorumlandığında bekleme (askıya alma, bastırma) özellikle daha zor olur.

Bununla birlikte beklendiğinde farklı konuşmalar meseleyi açıklar, ayrıca kendi yorumum konuşma süresinde geçerli olabilir. Hatta değişebilir. Bu aktif bir şekilde müdahale etmeme rağmen olabilir. Buna zıt olarak üyelerin bazıları anlaşmazlık, özenle hazırlanılmamış sorgulanmamış bir çabuk reaksiyonu seçerse veya hatta bunları yıkan bir özel besleme yolunu seçerse, tartışmanın verimsiz ve başarısız olmasına sebep olur. Bekleme grup dinamiği eğitimindeki “burda ve şimdi” gözlemlemeyi vurgulamaya benzer. Düşünceye izin verir. Isaacs şunu söyler: Düşünceli dikkat geçmişe bağlıdır. Bunun yerine dikkatli yaşamalıyız. Nihayetinde diyalog başkalarının düşüncelerinde başarıya ulaşır. Bu manada tartışılabilir fakat temel fikir içsel geri beslemeyi mümkün olduğunda azaltmaktır.

Sonuç olarak düşünce ve kanılarımızın ne kadarının geçmişten gelen öğrenmelerden kaynaklandığının bilincinde olmalı ve bunları harekete geçiren ani olayların da farkında olmalıyız. Bu çok zor bir öğrenme olmasıyla diyalog kavramının kökeninde yatan gerçektir.

2.8.3.4.2. Diyalog ve Tartışma

Tartışmanın diyalogdan daha az veya çok istenilir olmasını nasıl anlayacağız? Diyalog yolunda devamlı aşağı mı ineceğiz? Tartışmanın karar verme ve problem çözümünde ayrı dili kullanan grup üyelerinin geçerli bir yöntem olduğu meçhuldür.

Diyalog çeşitli şekilleri grubun geçmişinde görülmemişse büyük kategorileri paylaşma durumunda başarılı olunamaz. Ayrıca, olgunlaşmamış tartışmalarla gruplar yanlış fikir birliğine ulaşabilirler. Aynı şeyden bahsettikleri inancına kapılabilirler. Daha sonraları, ince farkların varlığını dolaylı eylemler ve yaptırımlarla, sonuçlarıyla fark edebilirler.

Diyalog ayrıca anlaşılabilirliğin sağlandığı iletişimin kurulması yöntemi böylece kelimelerin gizlenmiş anlamlarını göstermeyi sağlar.

Uyuşmazlığın devamına izin verirse anlamları daha açık hale gelir ve grup yavaş yavaş yaratıcı düşünmeyi ve karşılıklı anlaşmayı sağlayan imkanlar birliği kurulmuş olur. Kendimizi ve diğerlerini bağlantısız şekilde rastgele dinlersek eğilimi ve incelikleri her üyenin nasıl düşündüğünü ve kendini ifade ettiğini daha iyi görmüş oluruz. Bu yolla birbirimizi ikna edemeyiz fakat birlikte öğrenmeyi sağlayan ortak deneyim temelini kurmuş oluruz. Ne kadar fazla grup beraber anlamayı öğrendikçe bir karara ulaşmakta o kadar başarılı olunur ve grubun istediği yolda karar yerine getirilmiş olur.

2.8.3.4.3. Grup Dinamiği

Grup dinamiği, diyalog kurma başarısıyla paraleldir. Kimlik etkisi, roller, grup hedefleri, açıklık ölçüsü bunların hepsinin üstünde çalışılmış olmalıdır. Bunların çoğu açık olarak değil de dolaylı olarak gerçekleşmesine rağmen grup dinamiğinde insanlar arası ilişkilerde olduğundan ötürü dolaylıdır. Grup bütün klasik işleri otorite çevresinde kolaylaştırmaya bağlı vuku bulduğunu gösterir. Kolaylaştırıcı ne yapacağımızı anlatır, konuşsak bile bunu yapacak mıyız, kolaylaştırıcı cevapları biliyor mu? Ve onları saklıyor mu? Bu noktada o olmadan çalışabilir miyiz?

Grup sorunları büyüdükçe ve gelişme arttıkça, diyalog yöntemini karıştırdıklarında müdahaleye uğradıklarında mücadele etmelidir. Bu yüzden kolaylaştırıcı grup kolaylaştırmasında yetenekli olmalı. Bu yüzden artan meseleler iki kategoride anlatılabilir. Diyaloğun gelişmesiyle çözülecek meseleler, grubun grup olarak gelişmesiyle çözülecek meseleler diyalog yöntemiyle grup gelişmesini hızlandırır. Bu yüzden her rutinde özel sunulan bir yöntem gerekir. Bu

hızlandırmanın esas sebebi diyalogun güvenlik psikolojisi yaratmasına sebep oluşudur. Böylece kişilerin grubun düşünmesinde sebep olur.

Biraz motivasyonla o anı değiştirebilmeyi farzetmeli. Diyalog değişmeye olan ihtiyacımızı yaratmaz fakat değişme yöntemini kolaylaştırır.

İlk motivasyon diyalog kurmakta gereklidir. Çünkü başlangıçta ilgisiz gözükebilir, fakat gruptakiler diyalog kurulmasında istekli (gönüllü) olmayabilir. Bunun temelinde bazı bakımlardan kalıplaşmamış veya grup üyeleri kendilerini onaylanmamış, kırılmış hissedebilirler veya endişe ve suçluluk duygusu olabilir ve saydıklarımız hislerin görevli vasıtasıyla anlaşılabilmesi için üstesinde gelinip düzeltilmiş olması gerekir. Esas görev ve nihai problem temelinde çözümünde yavaşlatıcı ve dolanbaçlı bir yol gibi görülebilir.

Grup ilk olarak diyalogu problemin çözümünde yavaşlatıcı ve dolanbaçlı bir yol gibi görülebilir. Fakat gerçek değişiklik insanlar kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmedikleri sürece olmaz. Diyalog süresince konuşulan dolaylı ve açık normlar insanlar tarafından verilen güvenlik duygusu bakımından ve etkileşimin tehlikeli görünüşü manasından mevcut olacaktır. Eğer grup diyalog formatıyla görüş üzerinde çalışırsa geçerli seviyede iletişimi daha hızla kurmasına yardımcı olur.

2.8.3.4.4. İçerikler

Isaacs diyalog için bu içerikler kurma ihtiyacını açık ve dolaylı normlarla insanlara sıcak ve meraklılar elleri yanmadan dokunabilirler. Örneğin çelik işçileri iş ve idare diyalogu, imalathanede erimiş metallerin kalıplardan çeşitli şekillerde güvenlice dökülmesine benzetilir. Bu kalıp ortak yaratılır ve ondan sonra kimsenin yanmasına fırsat vermeden yüksek seviyede duygusallık ve güvenlikte gerçekleşmesine izin verilir. Kolaylaştırıcılar davranışın şekillendirilmeye yargısız olmakla kendi yargı ve kategorilerini bekletebilme yeteneğine sahip olmakla yardımcı olur. Bu yetenek grup uyuşmasında kalıp üstüne veya dışına dökmekle tehdit eden bir noktaya ulaşılmış bir bağlantıya sahip olunabilir. Bu noktada kolaylaştırıcı durumu meşru kılabilir. Durumun uyuşmazlığını kabul etmek orda ve o an bütün üyeler tarafından bir şey gözlemediğini yine kabul etmek ve bunu yargısız karşılıklı şikayetsiz, hakkında hiçbir şey yapmadığını düşünmeden kabul etmek.

2.8.3.4.5. Görev ve Yöntem

Grup diyalog kurduğunda yöntem bu diyalogu kendiliğinden beslemekte eğilimlidir. Bu işler zamanla sınırlanmış somut görevlerdir. Grup, kendiyile ilgili özellikle öğrenme amacıyla şekillenmedikçe daha büyük, daha farklı amaçlara kendisini devam ettirebilmesi için gerek duyar. Gruptaki üyeler temel yeteneklerle donatıldığında diyalog formatında tanışma ve devam etme olasılığı olmayabilir.

Grup yöntemi olarak diyalog hakkında düşünmenin en iyi yolu temelde kişisel katılımcıların hünerleri ve tavırları dışında gelişir. Diyalog, grup içerisinde bir anlam kazanan bir çeşit yöntemdir. Bazı insanlar diyalogun kurulması için birbirleriyle işbirliği yapmak zorundadırlar. Fakat bu işbirliği kişisel tercihlere dayanmaktadır. Ayrıca bir konuşmadan çıkarılabilecek en fazla tavırlara, düşünme ve bekleme yeteneğine dayanmaktadır. Grup bu özelliklere ve yeteneklere beraberce sahip olduğunda diyalog formatında zamana duyarlı problemlerin çözümünde en yüksek seviyeye ulaşabilirler. Çoğu insan diyalogun ne hakkında olduğunu belirleyen genel bir duyuya sahiptir ve ayrıca geçmişteki bağlantılarıyla diyalogun versiyonlarını görebilirler. Böylece problem çözümündeki görüşmelerde uzlaştırıcı grubun diyalogla deneyimini önerebilir.

Her zaman beklentiler vardır. Problemi çözme yöntemi kendimizle ve başkalarının beklentileriyle temasa geçildiğinde düzeltilebilir. Sonuç olarak konuşma büyük ölçüde sohbet veya tartışmaya dönüşürse şu soru meşru olarak akla gelebilir: “Anlaşmazlık farklı beklentilere bağımlıdır ve bu beklentileri açıkça keşfedebilir miyiz?”

Grup, sürekli olarak konuşmanın altında yatan, idrak etmeye ilişkin kategorilere ve beklentilere odaklanır. Bu bakımdan bu uzlaştırıcının temel fonksiyonudur. Diyalogun önemini belirten testlerden biri zor olup olmadığını öğrenmemizi sağlar. Uyuşmazlığa iten problemi diyalog modunda işlemeyi öğrenmiş grup içerisinde ele alınması daha iyi olur.

Kazan-kazan prensibi sonucunda, arama üzerinde hem fikir olunabilir. Diyalog kurmayı öğrenmek için ilk olarak birlikte çalışma motivasyonu gerekmektedir.

Grup üyelerinin diğer grup üyeleri üzerindeki kazanma hissini (eğer bu onların ilk motivasyonuysa) diyalog yönteminde çözümleyebilecek hiçbir şey yoktur.

2.8.3.5. Kültür ve Alt Kültür

Diyaloğun kültürlerle ilişkisindeki rolünün özel bir anlamı vardır. Kendimizi kültür taşıyıcısı olarak görürsek veya kültürel üyeliğimizin bilincinde olursak, duygusal olarak kültürel öğrenilmiş düşünce kategorilerine bağımlılığımızı anlarız. Bunları değerlendirir ve bir çeşit grup kimliği şeklinde koruruz. Gruplar, topluluklar, organizasyonlar ve diğer birimler alt kültürlerin kendilerini ifade edişlerinin gelişmesinde ve psikolojik sınırlamaların kurulmasındaki yollardan biridir. Mesleki topluluklarda bu dile teknik dil diyoruz. Bu dili kullanma üyeleri ve dönüşümlü olarak kimlik ve statü sağlayan aitliklerini ifade eder.

Başka bir deyişle içindeki yararlı motivasyonel güçler ve bu güçler dilimize, düşünce yöntemimize, bunlar yönlendirilmiş olsa ve iletişimi tıkasa bile bunlara bağlı kalmamızı sağlar. Eğilimlerimizin doğru olduğunu hissederiz ve böylece diğer görüşlere karşı kendimizi izole ederiz.

Kendi grubumuzu değerlendirirsek ve diğerlerinin kendi dilimizi öğrenmesi gerektiğini düşünürsek bazen kullanıcıların kendi terminolojilerini öğrenmelerinde ısrarlı olan kullanıcıların kendi bilgi teknoloji profesyonellerini örnek verebiliriz.

Buna ek olarak düşünceye anlam kazandıran yakın kategorilerin rahatlığı ve aradığımız bütün şeylerin tahmin edilebilirliğidir. Bu güçlerle verilen grupların farklı kültürler ve alt kültürlerden birbirleriyle zorlu iletişim kurmaları hatta bu durum aynı yerel dili ve hatta birbirlerini anlamaya motive olsalar bile, grubun üyeleri söylediğimiz gibi birbirleriyle iletişim kurmada zorluk çekebilirler, bu duruma şaşırılmamalıdır.

Gerçekte aynı dili kullanmak örneğin, İngilizce'yi kullanmak düşüncedeki gerçek farklılıkları insanların göremeyeceği büyük riskler yaratırlar. Bu düşünce kategorileri işlevsel alt kültürleri (satış, üretim ve finans) yansıtır. Sadece kararlar doğru bir şekilde yerine getirilmediğinde alınan kararların insanların farklı kültürlere üye olmalarına göre değişeceğinin farkına varır.

Alt kültür problemi aşağıda sıralanan şekile göre ifade edilebilir:

- Alt kültür herhangi değişmez sosyal bir birim çevresinde şekillenmeye eğilimlidir. Bu değişmezliğin görev alanları;

- Üyelerin nisbi değişmezliği
- Grubun kurucularının liderlik rolünde ne kadar bulunacakları
- Liderin güçlülüğü, iktidarı, parlaklığı, canlılığı
- Genel deneyimlerinin sayısı ve yoğunluğu
- Grubun varlığının mutlak süreci
- Grubun küçüklüğünün karşılıklı bilgi ve güvene izin vermesi bakımından ele alınması.

- Görevsel veya işlevsel veya coğrafik alt kültürler yüksek oranda görülebilir. Böylece kolayca farkına varabilir. Hiyerarşik alt kültürlerin keşfedilmesi daha zordur. Fakat çok aktiftir. Çünkü yukarıda bahsedilen hiyerarşik katmanlara baş vurmada alt kültür formasyonu için bir çok şart mevcuttur. Yönetim kurulu alt kültürü, yönetici alt kültürü (CEO, başkasının ofisi, çözüm kurulu, komitesi, yönetici komitesi, başkanı, konseyi, kıdemli siyasal terfi edenleri, atananları ve benzerleri) hiyerarşiyi düşürür.

- Organizasyonel bütünleşme, koordinasyon ve öğrenme hiyerarşik alt kültürlerin varyasyonlarıyla engellenir. Çünkü “bütün idareciler aynı dili konuşur” şeklinde bir söylev vardır.

Hiyerarşi temelli alt kültürlerin anlaşılması, keşfedilmesi zordur fakat etkileri yıkıcıdır. Bu yüzden bu çok daha detaya gereksinim duyan en son noktadır. Örneğin biri CEO’yu bir seminere davet ettiğinde başka kimlerin katılacağını öğrenmek isterler. Eğer diğer katılımcılar eşit yönetim seviyesinde değilse katılımı gönülsüzce yaparlar. Bu cevap statüyü koruma meselesidir. Fakat daha derin seviyede yöneticinin farklı özel bir dünyada yaşadığı ve sadece kendi dünyasında yaşayan insanların kendisini anlayacağını düşünmesi yöneticinin beklentisini yansıtır. Böylece öğrenmenin kaynağını kullanışlı hale getirmiş olur. Seminerde birden çok

sıralar mevcut olduğundan açıkça yöneticilerin farklı seviyelerde farklı diller konuştuğunu gösterir. Yetki verme ve görevlendirme gibi kelimeler ince bir nüansla birinin bir CEO (mutlak güçle) veya çeşitli politikalarla sınırlanmış başkan yardımcısı olup olmasına bağlıdır. Başka bir deyişle biri ne kadar güç ve özerkliğe sahipse örgütsel alandaki renkler, çeşitlilik o kadar çoktur. Birinin CEO'dan duyduğu sık şikayetler farklı katmanların farklı kültürlerinden kaynaklanmaktadır. Bir çok güç ve otoriteye sahip olmalarına rağmen programlarının yerine getirilmesinde büyük zorluk yaşarlar.

Onlar, bu şeylerin anlaşılmadığından şikayet ederler. Hiyerarşide aşağı inildikçe kurulan iletişimle veya onlar astları monte ederler; çünkü gerçekte ne istediklerini anlamazlar ve bu yüzden amaçlar değişmeye eğilimlidir. Bu, genellikle CEO'yu kitle iletişimine götürür. Örneğin video-teyp mesajları herkese gönderilir veya gözlemlerin herkes tarafından anında paylaşılabilirdiği kitle toplantıları kurulur. Bu çabalara rağmen insanlar hala çizginin altına inen farklı şeyler duyarlar.

Alt kültürlerdeki bu çeşitli unsurları birlikte ele aldığımızda bizi iki sonuca götürür. Alt kültürün dil ve akıl modelindeki hiyerarşik sınıflardaki alt kültürel farklılığı ciddi bir şekilde ele almalı ve yönetici tabakasıyla organizasyonun diğer bölümün arasındaki farklılığın etkilerini ele almalıyız. Alt kültürel sınırlamalara karşı özellikle hiyerarşik sınırlamalara karşı diyalog kurmanın ihtiyacı en önemli baskı gereksinimlerinden biridir. Çoğunlukla bürokrasi dediğimiz kelimenin kötü anlamı bu çeşit sınırlamalara karşı yanlış anlaşılmaktan kaynaklanır.

2.8.3.6. Örgütsel Öğrenme İle Diyalog ve Kültürün İlgisi

Örgütsel öğrenmede diyalogun ve kültür dinamiğinin ilgisi nedir? Öğrenme, ilk olarak yönetici alt kültürlerde yer almadıkça örgütsel öğrenme mümkün olmaz. Yönetici alt kültürü ilk olarak kendini analiz gereksinimindeki bir alt kültür olarak tanımlanmadıkça öğrenmenin herhangi bir organizasyonda yer alacağına inanılmamaktadır. Kendi kendine analizde kaçınılmaz olarak diyalog periyodlarını içine alır. İlk olarak bu grubun üyelerine yardımcı olmak, kendini kavramaya, anlamaya ait eğilimlerinin bilincine varmalarını sağlar. Daha sonra organizasyonun diğer kalanlarıyla iletişim problemi çözümü için daha sempatik hale gelirler. Hala bu

tür kendi düşünce analiziyle meşgul olan çoğunlukla gönülsüz yönetici liderler vardır. Diğerlerini ortaya çıkarmakta (hatta kendilerini) kendilerinden emin değildirler. Esas eylemi; hareketin üzerine kurdukları beklentileri anlamazlar. Derin bir tehdit oluşturabilecek düşünce yanlışlıkları yaparlar.

Diyalog, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde yönetici seviyesinde yeterli değildir. Organizasyonun hiyerarşik seviyelerine karşı iletişim kurma yöntemi farklı diyaloglara gereksinim duyar. Çünkü farklı sınıf, tabakalar farklı beklentilerle çalışması, işlemesi ihtimali mevcuttur. İlk öğrenme grupta yönetici seviyesinin altında gerçekleşirse bu durumda sıklıkla hiyerarşik tabakalara karşı diyalog yaratma problemi daha geçerli olur. Çünkü alt seviyelere göre, yüksek seviyede öğrenmenin yıkımı daha kolay olur.

Sonuç olarak kültürel sınırlamalara karşı öğrenme yaratılamaz veya ilk ve periyodik diyaloglar olmadığı sürece devam ettirilemez. Diyalog böylece, bu şekliyle gerekli ve herhangi bir kültürel statüden daha ileri gitmesini kapsayan herhangi bir organizasyonel öğrenmenin önemini belirtir. Güncel kültür ve alt kültürleri karakterize eden bir takım beklentilerle organizasyon öğrenmeyi gerçekleştirir. Fakat herhangi bir organizasyonel kültürel beklentilerdeki değişimi kapsayan veya alt kültür sınırlamalarına karşı öğrenmeye bir cevap gereksinimi duyulabilir. Diyalog bu tür öğrenmenin esaslı, önemli bir parçası, bileşeni olarak gözlenmelidir.¹¹⁹

2.9. Öğrenen Organizasyon ve Öğrenen Organizasyon Örnekleri

Gerçekte toplam kalite ve öğrenen organizasyon arasında net bir ayırım olmadığından özellikle Toplam Kalite Yönetimi ile aralarında ilişki kurulduğunda bazı tartışmalar olacaktır. Bununla birlikte uzmanlar ve tarafsızlığa dikkat eden kişilerce, üzerinde durulan terimlerde, perspektifte ve kesinleşmiş özel planların özelliklerinde bir farklılığın olduğunu söyleyecekler. Örneğin, organizasyon çift döngülü öğrenme uygulamaları ile kalitedeki belirlenmiş olan ilerlemeyi başarabilir, yani çevredeki değişimlere cevap vermeye adapte olur. Bu organizasyonlar başarılı meydan okuma yöntemlerini bularak, dünya pazarında kaliteye meydan okumaya

¹¹⁹ J. Edgar H. Schein, "On Dialogue, Culture and Organizational Learning", Organizational Dynamics, Volume 22, Number 2, Autumn 1993, s. 40-51

yöneldi. Öğrenen organizasyonlar diğer taraftan değişimi de sezinleyerek tanımladılar.

Motorola, Zytee ve Toyota gibi şirketler öğrenme yaklaşımından toplam kalite yaklaşımını harekete geçirdiler, bunlar sadece değişime adapte olmakla ilgilenmiyorlar aynı zamanda değişimin başlangıcını saptayarak öğrenmek istiyorlardı. Onlar beklenen kaliteyi karşılamak için sadece ürünün yapısını değiştirmediler, aynı zamanda müşteri taleplerini sezinlemek ve diğer organizasyonları geçmek için bunu yaptılar. Örneğin Zytee'de problemin analizi ve çözümlerinin formül şekilde verilmesi gerektiğini hissettiklerinde grup üyeleri zaman zaman toplantıya çağırılarak yetki verildi. Onlar daha sonra yeniden programlanmış toplantıları takip ettiler, ilave olunan problemleri not aldılar ve çözümlerin formüllerini izlediler. Çalışanlara ve takımlara yetki verme beklenildiği gibi Toplam Kalite Yönetimi ile aralarında yakınca bir ilişki kurdu. Bununla beraber, öğrenen organizasyon ile toplam kalite yönetiminde personeli güçlendirme arasında bir farklılık vardır. Toplam Kalite Yönetiminde personeli güçlendirme müşterilere daha iyi hizmet etmeye araç olsun diye personele verilir. Öğrenen organizasyonda ise güçlendirme yaratıcılığı ve öğrenmeyi harekete geçirmek içindir.

Öğrenen organizasyon tanımında önem verilen özelliklerden biri öğrenmenin şiddetli bir şekilde arzulanmasıdır. Motorola iyileştirme programlarını düzeltmekle işe koyuldu. Örgütteki geçerli performans düzeyini ve derecesini inceledi, bu düzey işçilerin işlerini daha iyi yapmaları halinde yükselebilirdi. Motorola daha sonra geçerli performans ile ulaşılabilir performans arasındaki açıklığı kapatmak için bir strateji geliştirdi.

Başka bir özellik ise yeni bilgi ve teknolojiyi meydana getirme ve transfer taahhüdünün güçlüğüdür. Bu iç ve dış kaynaklar sunularak eğitim programları ve bilgi topluluğu ile kolaylaştırıldı.

Bir başka özellik ise, dış çevredeki açıklıktır. Öğrenen organizasyon dış dünyasında devam eden öğrenmeden sorumludur. Öğrenen organizasyonlar periyodik yayınlara, derinlemesine anlatılan araştırmalara, anahtar personelle yapılan brifinglere ve dışarıdaki uzmanlarla yapılan seminer ve konuşmalara itimat eder.

Örneğin Zytec'deki şirketler her gün yayınlanan kaynaklardan bilginin zenginliğini haber alır. Zytec çalışanları mesleki ve yönetim geliştirme toplantı ve seminerleri ile dış çevre ile birbirlerini etkilerler ve rakiplerinin uygulamaları ve diğer firmaların daha hızlı ve daha iyi madde yapımı hakkındaki görüşlerini bulabilirler.

Bundan başka öğrenen organizasyonların üyeleri, sistem düşünüşü ve paylaşılan vizyon değerlerini geliştirdiler.

Sistem düşünüşü merkezi sebep ve etki arasındaki münasebet ile meşgul olur, böylece uzun vadeli (sistemik) problemlere açıklık getirmeden kısa vadeli çözümlerden çekinmektedir. Katılanlara problemlerin çözümünü bulmaktan hariç problem alametlerini tespit etmek için eğitildiler. Güzel bir örneği Ritz-Carlton Oteller zinciri sağladı. Ritz'i her bir departmanında kurulan fikir takımlarına çalışanların hepsi katıldı. Bu takımlar toplantıda resmi kaideler ve işe almalarındaki problem çözme süreçlerini aşağıdaki beş adımda sundu:

1. Problemin sebepleri ile ilgili krizleri tekrardan incelemek
2. Problemin en önemli sebeplerini teşhis etmek
3. Problemi (parçalara ayırıp) çözmek için iş planları geliştirmek
4. Kâr / Zarar analizlerini yürütmek
5. Çözümleri teklif etmede, tekrar incelemek ve çözümün açıklamalarını tamamlamak.

Otel zincirinde çeşitli problemlerin cevabını bulmada ve en iyi sonuçları üretmeye vasıta olan toplantıyı bu gruplar buldu. Ritz-Carlton daima resmi süreçler için yeni fikirler ve tahminler meydana getirdi, fikir ve tahminlerin müşteri hizmetinin baştan başa değerini artırmada aşırı derecede yararlıdır. Otellerin birinde ilerlemek için birbirinden farklı 1200 teklif oluşturulmuş olup, bu tekliflerin yüzde 42'si benimsenmiştir.¹²⁰

¹²⁰ Richard M. Hodgetts, Fred Luthans ve Sang M. Lee, "New Paradigm Organizations: From Total Quality To Learning To World-Class", *Organizational Dynamics*, Winter 1994, Volume 22, Number 3, s. 12-13

Günümüzün karmakarışık zamanında her bir organizasyon zengin rekabet denemeleri meydana getirmiştir. Ancak bundan az organizasyon kazanç sağlamıştır, kazanç sağlayanlar ise öğrenen organizasyonlardır. Peter Senge ve Chris Argyris in çalışmasındaki çizim gibi, araştırmalarda öğrenen organizasyonun davranışsal özelliklerini ve organizasyonel çeşitlerinin aynı olduğu ispat edilebilir. Bu Home Depot da çok aşikardır.

Home Depot mağazalarının her birinin çok farklı şirket türleri ile ilgilendiği bilinmektedir. Home Depot mağazasının girişinden birkaç adım ilerde çalışmaması, bülten tahtası ve oturma yerleri ile geçici tedbir büroları oluşturulmuştur. Home Depot çalışanları yaklaşık dört gün kadar, hem müşterileri için davranış modelleri hem de personel güçlendirme planlarının çeşitlerini yaptılar. Portakal renginde önlük giyen satış elemanları sadece ürün bilgileri için değil, onların müşterileri sevkendirme hakkındaki planlama yetenekleri içinde kiralanmıştı. Bir müşterinin söylediği şeydi: “Home Depot’taki satış elemanlarının her bir hem bir lider hem de öğretmendir.”

Ancak Home Depot öğrenme merkezini müşterilere doğru tam donatmadan önce yeni mağazalar açtı, çalışanları yaklaşık dört hafta boyunca eğitime tabi tuttu. Perekende satıcılar için üç aylık bir süre için Pazar sabahı toplantılarına devam etti, her bir mağaza uydulu tv ile birbirine birleştirildi. Bu toplantılarda (Bernie ve Arthur ile kahvaltı şeklindeki toplantı) çalışanlara gerçekleşen performans, şirketin büyüme planları ve çalışanların telefonla şirketin üst idarecilerine soru sorulmasına izin verilmesi hakkında bilgi verilir.

Home Depot’un olağanüstü başarısının anahtarı organizasyonun denemesinin her bir görüşünden öğrenme taahhüdüdür. Gerçekten her bir şirket bugün stratejik yararı tutmak ile birlikte, sosyal pozisyonuna insanları, politikaları ve uygulamaları yerleştirmekle, öğrenme tecrübelerini başardı.

Home Depot’un felsefesi, öğrenen organizasyonlarda çalışanlar, müşteriler / alıcılar, satıcılar, tedarikçi firmalar hatta rakipler ile her bir şirket birbirini etkilemeyi başarabilmeli ki öğrenme azami düzeye çıksın. Şirket her bir tecrübesinden öğrenme çabalarını bilinçli bir şekilde gerçekleştirdi.

Öğrenen organizasyonda yönetim uygulamaları merkezi ve yönetimin başlıca mesuliyeti öğrenme ilerlemelerini gerçekleştirmek iklimi için teşvik etmek ve yaratmaktır. Yönetimin işi sadece kontrol olmamalı, hem şirkete ait liderlik hem de krizleri idare edici olmalı. Yönetim bunu başardığı zaman çalışanlar öğrenme taahhüdünü paylaşır. Bir öğrenen organizasyonda çalışanlar öğrenme süreçlerindeki kullanılan bilgileri toplamak ve yeniden gözden geçirmek için sorumludurlar.¹²¹

Örgütsel öğrenmenin doğallığı büyük ölçüde organizasyon tanımlarının birisine bağlı olacaktır. Eğer organizasyon görüşlerinde politika mevcut ise örgütsel öğrenmenin düzeyi politika teorileri ve sosyo-politik hareketlerine bağlı olacaktır. Benzer bir durumda organizasyon görüşünde bir kültür mevcut ise, örgütsel öğrenmenin düzeyi antropoloji, etnometodoloji ve doğa olaylarını inceleyen bilim ile çalışmalarını birleştirmeye bağlı olacaktır. Argyris ve Schon, her konuya değinen organizasyon tanımları içinde hem tek döngülü öğrenmeyi, hem de çift döngülü öğrenme ile örgütsel öğrenmenin genel bir fikrini geliştirdiler.

Tek döngülü öğrenme örgütsel normların özelliklerini sürdürmek gibi yanlışları düzeltmek ve meydana çıkarmakla iç ve dış çevre değişimlerine cevap verir. Çift döngülü öğrenmede, geçerli örgütsel normlar ve tahminlerden, yeni yerleştirilen normlar hakkındaki soruları saptama farkı vardır. Ashton, kıdemli yöneticilerin ilgilendikleri alanda strateji ile çift döngülü öğrenmenin olduğunu gördü. Örgütsel öğrenmede kıdemli yöneticilerin hakim rolü, normlar ve değerleri etkilemede bireyler için az bir güç ile hiyerarşik organizasyon görüşüne dayandırmaktır.

Çift döngülü öğrenme geçerli rekabetçi öğrenen organizasyonun iskeletini, bireyler, takımlar ve kıdemli yöneticiler arasındaki normlarla ilgili sürekli sorulara ve haberleşmelere teşvik etti.¹²²

¹²¹ Michael E. Mc Gill, John W. Slocum, Jr., "Unlearning The Organization", *Organizational Dynamics*, Volume 22, Number 2, 1993, s. 73-74

¹²² Ashole Jashapara, "The Competitive Learning Organization: A Quest for the Holy Grail", *Management Decision*, Volume 31, Number 8, London 1993, s. 57

III. BÖLÜM UYGULAMA

3.1. Araştırmada Uygulanan Anket Sorularının Değerlendirilmesi

Organizasyonlarda öğrenme şekilleri ve öğrenen organizasyon konusunu kapsayan bu çalışmada organizasyonlarda öğrenme ortamının geliştirilmesi anlayışı ile yöneticilerin işlerini kolaylaştıracak bilgi birikimini sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda uzun çalışmalar sonucu 42 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket incelendiğinde üç bölümden oluştuğu görülecektir.

Anketin birinci bölümünde organizasyonun genel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular oluştururken ikinci bölümde anketi cevaplayan kişinin organizasyondaki pozisyonunu belirlemeye yönelik sorular oluşturmaktadır. Anketin üçüncü bölüm ise organizasyonun personel seçim kriterlerini, haberleşme yöntemlerini, organizasyonda gerçekleştirilen faaliyetler ile organizasyondaki öğrenme ortamını tespit etmeye yönelik sorular oluşturmaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olduğumuz bu anketi İstanbul Sanayi Odasına kayıtlı olan 500 büyük firma arasında 300'üne ve 53 ticari banka olmak üzere toplam 353 adet anket postayla gönderilmiştir. Göndermiş olduğumuz 353 adet anket içerisinde 59 adet anket cevaplandırılarak bize gönderilmiş olup, dönen anket miktarı analiz için yeterli sayıda bulunmuştur.

Anket sonucu elde edilen bilgiler iki farklı işleme tabi tutulmuştur.

Birinci aşamada elde ettiğimiz bilgilerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak öncelikli sıraları tespit edilmiştir.

İkinci aşamada ise anketin üçüncü bölümünde elde edilen bilgiler anketin birinci bölümünde yer alan üç farklı kriterle (Organizasyonun yurtdışında faaliyet gösterip / göstermemesi, organizasyonun yönetim danışmanlığı hizmeti alması / almaması ve organizasyonun ISO 9001 belgesine sahip olması / olmaması) t-testine tabi tutularak bu test sonucu anlamlılık düzeyleri tespit edilmiştir.

Anket sorularına verilen cevaplar tablolar kullanılarak değerlendirme yapılarak elde edilen sonuçlar belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Çalıştıkları Organizasyonların Sektörel Dağılımı

Firmanın Faaliyet Gösterdiği Sektör	Sayı	Yüzde
Tekstil	9	15,3
Metal ve Demir – Çelik	6	10,2
Bankacılık	11	18,6
Otomotiv	5	8,5
Boya – Kimya	8	13,6
Gıda	5	8,5
Elektronik	3	5,1
Tütün ve Alkollüler	1	1,7
Madeni Yağ ve Petrol	3	5,1
Cam ve Seramik	2	3,4
Madencilik	2	3,4
Hazır Beton	1	1,7
Cevapsız	3	5,1

Araştırmamıza katılan toplam 59 yöneticinin çalıştıkları organizasyonların sektörel dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde araştırmamıza konu olan organizasyonların ağırlıklı olarak bankacılık, tekstil, boya-kimya, metal ve demir-çelik ve gıda sektörlerinden seçildikleri görülmektedir. Diğer sektörler de belirli oranlarda araştırmamızda yansıtılmaktadır. Tablo 1 detaylı incelendiğinde tüm üretim sektörleri ve bankacılık hizmeti veren kurumların yansıtıldığı buna karşılık diğer hizmet ve tarım sektörünün yansıtılmadığı görülecektir. Sonuçların yorumlanmasında bu durum göz önünde bulundurulacaktır.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Firmanın Çalışanlar Sayısı	Sayı	Yüzde
- 499	18	30,5
500 - 999	14	23,7
1000 - 1499	10	16,9
1500 - 1999	7	11,9
2000 - →	8	13,6
Cevapsız	2	3,4
Ortalama: 1450	Standart Sapma: 2381	

Araştırmamıza katılan firmaların büyüklüklerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’den de görüleceği gibi örneklem büyük firmalardan seçilmiş olup konunun irdelenmesi ve sonuçların geçerliliği açısından bu gereklidir. Daha önce belirttiğimiz gibi örneklem Türkiye’nin 500 büyük firması arasından seçildiğinden araştırmaya katılan firmalarda çalışanların sayısı ortalama olarak 1450 ($S_s = 2381$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel öğrenme yöntemlerinin daha ziyade büyük organizasyonlarda gerçekleşmesi söz konusu olduğu düşünülecek olursa bu durumda verilerin güvenilirliği ve sonuçların geçerliliği açısından uygun bir durumdur.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Kuruluş Yıllarına Göre Dağılımı

Kuruluş Yılı	Sayı	Yüzde
1950	5	8,5
1951 - 1960	7	11,9
1961 - 1970	15	25,4
1971 - 1980	13	22,0
1981 - 1990	12	20,3
1991 -	4	6,8
Cevapsız	3	5,1

Araştırmaya katılan firmaların kuruluş yıllarına göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde araştırmamıza konu olan firmaların büyük bir kısmının 1960 ile 1990 yılları arasında kurulduğu, az bir kısmının ise 1950-1960

yılları arasında kurulmuş olduğu görülmektedir. Örgütsel öğrenme yöntemlerinin 1960'lı yıllardan itibaren uygulamaya geçirildiği düşünülecek olursa bu durumda verilerin güvenilirliği ve sonuçların geçerliliği açısından uygun bir dağılım olduğu düşünülebilir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Yurtdışında Faaliyetinin Oluş / Olmamasına Göre Dağılımı

Yurtdışı Faaliyeti	Sayı	Yüzde
Hayır	21	35,6
Evet	37	62,7
Cevapsız	1	1,7

Araştırmaya katılan firmaların yurtdışında faaliyeti olup/olmamasına göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde araştırmamıza konu olan firmaların büyük bir kısmının yurtdışında faaliyet gösterdiği görülmektedir. Sonuçların yorumlanmasında bu durum göz önünde bulundurulacaktır.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Üretim Miktarının İhracat Oranına Göre Dağılımı

Üretim İhracat Oranı (%)	Sayı	Yüzde
1 – 25	14	23,7
26 – 50	12	20,3
51 – 75	7	11,9
75 –	4	6,8
İhracat Yok	22	37,3

Araştırmaya katılan firmaların üretim miktarının ihracat oranının dağılımı Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde araştırmamıza konu olan firmaların büyük çoğunluğunun ihracat yaptığı ancak, ihracat oranının yüzde değerleri açısından değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Dağılımı

Yönetim Danışmanlığı Hizmeti	Sayı	Yüzde
Hayır	34	57,6
Evet	24	40,7
Cevapsız	1	1,7

Araştırmaya katılan firmaların yönetim danışmanlığı hizmeti alma durumuna göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'dan da görüleceği gibi araştırmamıza konu olan firmaların çoğunluğunun yönetim danışmanlığı hizmeti almaktadır. Sonuçların yorumlanmasında bu durum göz önünde bulun-durulacaktır.

Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Dağılımı

ISO 9001 Belgesi	Sayı	Yüzde
Yok	26	44,1
Var	32	54,2
Cevapsız	1	1,7

Araştırmaya katılan firmaların ISO 9001 belgesi olup/olmamasına göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde araştırmamıza konu olan firmaların çoğunluğunun ISO 9001 belgesine sahip oldukları görülmektedir. Sonuçların yorumlanmasında bu durum göz önünde bulundurulacaktır.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Organizasyonların İhracat Ödülüne Sahip Olup/Olmamalarına Göre Dağılımı

İhracat Ödülü	Sayı	Yüzde
Yok	31	52,5
Var	27	45,8
Cevapsız	1	1,7

Araştırmaya katılan firmaların ihracat ödülüne sahip olup/olmamalarına göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir. Araştırmamıza konu olan firmaların büyük çoğunluğunun ihracat yapıyor olmasına rağmen Tablo 8 incelendiğinde bu firmaların

büyük çoğunluğunun ihracat ödülüne sahip olmadığı görülmektedir. Konunun irdelenmesi ve sonuçların geçerliliği açısından bu durum göz önünde bulundurulacaktır.

Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Vergi Ödülüne Sahip Olup/Olmamalarına Göre Dağılımı

Vergi Ödülü	Sayı	Yüzde
Yok	20	33,9
Var	38	64,4
Cevapsız	1	1,7

Araştırmaya katılan firmaların vergi ödülüne sahip olup/olmama durumuna göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde araştırmamıza konu olan firmaların çoğunun vergi ödülüne sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Üretim Ağırlıklı İhracat Ödülüne Sahip Olup/Olmamalarına Göre Dağılımı

Üretim Ağırlıklı İhracat Ödülü	Sayı	Yüzde
Yok	51	86,4
Var	7	11,9
Cevapsız	1	1,7

Araştırmaya katılan firmaların üretim ağırlıklı ihracat ödülüne sahip olup/olmama durumuna göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir. Tablo 10’dan da görüleceği üzere araştırmamıza konu olan firmaların çoğunun üretim ağırlıklı ihracat ödülüne sahip olmadıkları görülmektedir.

Tablo 3.11. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı

Anketi Cevaplayanın Cinsiyeti	Sayı	Yüzde
Erkek	47	79,7
Kadın	11	18,6
Cevapsız	1	1,7
Yaş Ortalaması	39,053	
Standart Sapması	9,681	

Araştırmaya katılan firmalarda anketi cevaplayan yöneticilerin cinsiyetine göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’den de görüleceği üzere ankete cevap veren yöneticilerin % 79,7 kısmının erkek yöneticilerden, kalan kısmının ise kadın yöneticilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca anketi cevaplayan yöneticilerin yaş ortalamaları 39.053 (Ss = 9.681) olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel öğrenme yöntemlerinin uygulamasının gerçekleştirilmesinde genç yöneticilerin etkili olduğu düşünülecek olursa bu durumda verilerin güvenilirliği ve sonuçların geçerliliği açısından uygun bir durumdur.

Tablo 3.12. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde
Lise ve Dengi	1	1,7
Teknik Kolej (Meslek Yüksek Okulu) veya benzeri	1	1,7
Üniversite Lisans	28	47,5
Master Derecesi, Mezuniyet Sonrası Diploma veya benzeri (MA, MBA)	25	42,4
Doktora (PhD)	3	5,1
Hiçbiri	1	1,7

Araştırmaya katılan firmalarda anketi cevaplayan yöneticilerin eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 12’de verilmiştir: Tablo 12 incelendiğinde ankete cevap veren yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun üniversite lisans ve master mezuniyet sonrası diplomaya sahip oldukları görülecektir.

Tablo 3.13. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Yabancı Dil Bilme Durumuna Göre Dağılımı

Yabancı Dil	Sayı	Yüzde
Hiçbiri	8	13,6
İngilizce	46	78,0
Fransızca	2	3,4
Diğerleri	3	5,1

Araştırmaya katılan firmalarda anketi cevaplayan yöneticilerin yabancı dil bilme durumuna göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13'ten de görüleceği üzere ankete cevap veren yöneticilerin büyük bir kısmının iş ve profesyonel konuşmaları yürütebilecek düzeyde İngilizce bildikleri görülmektedir.

Tablo 3.14. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Öğrenme İçin Günde Ortalama Ayırdıkları Zamana Göre Dağılımı

Öğrenme Zamanı	
Ortalama	2,019
Standart Sapma	0,939

Araştırmaya katılan firmalarda anketi cevaplayan yöneticilerin öğrenme için günde ortalama harcadıkları zamanın dağılımı Tablo 14'te verilmiştir. Tablo 14 incelendiğinde yöneticilerin kişisel olarak öğrenmeye ayırdıkları ortalama zaman 2.019 (Ss: 0,939) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 3.15. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Bu Firmadaki Görev Süresine Göre Dağılımı

Bu Organizasyonda Çalıştığı Süre	
Ortalama	8,517
Standart Sapma	7,607

Araştırmaya katılan firmalarda anketi cevaplayan yöneticilerin bu firmadaki görev süresine göre dağılımı Tablo 15'te verilmiştir. Örneklem Türkiye'nin 500 büyük firması arasından seçildiğinden araştırmaya katılan firmalardaki yöneticilerin ortalama bu firmada çalıştığı süre 8,517 (Ss: 7,607) olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel öğrenme yöntemlerinin son 25-30 yıl içerisinde büyük firmalarda uygulamaya geçirildiği düşünülecek olursa bu durumda verilerin güvenilirliği ve sonuçların geçerliliği açısından uygun bir durumdur.

Tablo 3.16. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Firmalardaki Pozisyonlarına Göre Dağılımı

Organizasyondaki Pozisyon	Sayı	Yüzde
Tepe	10	16,9
Orta	13	22,0
Departman Yöneticisi	22	37,3
Alt	3	5,1
Uzman	9	15,3
Cevapsız	2	3,4
Pozisyondaki Süresi		
Ortalama	4,672	
Standart Sapma	4,624	

Araştırmaya katılan firmalarda anketi cevaplayan yöneticilerin firmalardaki pozisyonlarına göre dağılım Tablo 16'da verilmiştir. Tablo 16 incelendiğinde anketi cevaplayan yöneticilerin büyük bir kısmının departman yöneticileri olması yanı sıra sırasıyla, orta kademe yöneticileri, tepe yöneticileri ve uzman sınıfının oluşturulduğu görülecektir. Bu durumda verilerin güvenilirliği ve sonuçların geçerliliği açısından uygun bir durumdur. Yöneticilerin buldukları pozisyondaki sürelerin ortalaması 4,672 (Ss= 4,624) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 3.17. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Anketi Cevaplayan Yöneticilerin Kararlara Katılımının Dağılımı

Kararlara Katılım	Sayı	Yüzde
Fikir Yok	1	1,7
Pek Az	2	3,4
Bazen	10	16,9
Sıkça	21	35,6
Çok Sık Olarak	8	13,6
Sürekli Olarak	16	27,1
Cevapsız	1	1,7

Araştırmaya katılan firmalarda anketi cevaplayan yöneticilerin kararlara katılımının dağılımı Tablo 17’de verilmektedir. Tablo 17’den de görüleceği gibi ankete cevap veren yöneticilerin kararlara katılım derecelerinin sıralaması; sıkça, sürekli olarak, bazen, çok sık olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneklem Türkiye’nin 500 büyük firması arasından seçildiğinden verilerin güvenilirliği ve sonuçların geçerliliği açısından uygun bir durumdur.

Tablo 3.18. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Personel Seçiminde Göz Önünde Tutulan Kriterlerin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Yaşına	3,6	1,8	35,7	44,6	14,3	3,643	0,883	4
Erkek Olmasına	18,2	25,5	41,8	9,1	5,5	2,582	1,066	5
Kadın Olmasına	20,8	30,2	45,3	1,9	1,9	2,340	0,898	6
Üniversite Eğitimi Olmasına	-	-	12,3	49,1	38,6	4,263	0,669	1
Organizasyonun Çalışma Konusu Üzerine Eğitimi Olmasına	-	5,2	19,0	39,7	36,2	4,069	0,876	2
Tecrübeli olmasına	-	8,6	36,2	36,2	19,0	3,655	0,890	3

Araştırmaya katılan toplam 59 firmada personel seçiminde göz önünde tutulan kriterlerin dağılımı Tablo 18’de verilmektedir. Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya konu olan firmalarda personel seçiminde göz önünde tutulan kriterlerden sırasıyla; üniversite eğitimi olmasına, organizasyonun çalışma konusu üzerine eğitimi olmasına ve tecrübeli olmasına daha fazla önem verildiği; yaşına, erkek olmasına ve kadın olmasına ise daha az önem verildiği görülmektedir.

Tablo 3.19. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleşen Haberleşme Yöntemlerinin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Yuk.dan Aşağı / Aş.dan Yukarı	-	1,7	16,9	57,6	23,7	4,034	0,694	2
Aynı Kademeler Arasında	-	-	12,3	59,6	28,1	4,158	0,621	1
Farklı Kademeler Arasında	-	8,8	36,8	38,6	15,8	3,614	0,861	3

Araştırmaya katılan organizasyonlarda gerçekleşen haberleşme yöntemlerinin dağılımı Tablo 19’da verilmiştir. Tablo 19’dan da görüleceği gibi araştırmaya konu olan organizasyonlarda sırasıyla; aynı kademeler arasında haberleşme, yukarıdan aşağıya / aşağıdan yukarıya ve farklı kademeler arasında haberleşme yöntemleri uygulanmaktadır.

Tablo 3.20. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Oluşan Ortamın Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Fikirleri Açıkça Konuşmak	-	1,7	19,0	62,1	17,2	3,948	0,660	1
İşe Karşı İsteklilik, Heves	-	1,7	27,1	62,7	8,5	3,780	0,618	4
Kişiler Arasındaki İletişim	-	1,7	24,1	62,1	12,1	3,845	0,644	2
İşe Bağlanma	-	-	28,8	61,0	10,2	3,814	0,601	3

Araştırmaya katılan organizasyonlarda oluşan ortamın dağılımı Tablo 20’de verilmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya konu olan firmalarda sırasıyla aşağıdaki ilişkiler gerçekleşmektedir; fikirleri açıkça konuşmak, kişiler arası iletişim, işe bağlanma ve işe karşı isteklilik. Örgütsel öğrenme yöntemlerinin daha ziyade büyük organizasyonlarda gerçekleştirilmesi söz konusu olduğu düşünülecek olursa bu durumun verilerin güvenilirliği ve sonuçların geçerliliği açısından uygun bir durumdur.

**Tablo 3.21. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Personeli İşe Aldıktan
Sonra Uyguladıkları Eğitim Yöntemlerinin Dağılımı**

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Bireysel Eğitim	-	12,3	38,6	42,1	7,0	3,439	0,802	3
Grup Eğitimi	-	8,8	17,5	56,1	17,5	3,825	0,826	1
Üst Yönetici Gözetiminde	-	11,1	35,2	40,7	13,0	3,556	0,861	2
Yöneticiye Yardımcı Tayini	6,0	22,0	46,0	24,0	2,0	2,940	0,890	9
İş Rotasyonu	1,9	15,1	47,2	30,2	5,7	3,226	0,847	6
Özel Projeler Seç.Okuma Parçası	35,6	26,7	28,9	8,9	-	2,111	1,005	12
Komiteler Yoluyla	25,0	31,3	27,1	14,6	2,1	2,375	1,084	11
Geçici Terfiler	40,4	23,4	36,2	-	-	1,957	0,884	14
Anlatma	6,1	18,4	22,4	34,7	18,4	3,408	1,171	4
Benzetme	8,0	30,0	28,0	24,0	10,0	2,980	1,134	8
Uygulamalı Grup Eğitimi	3,8	23,1	17,3	40,4	15,4	3,404	1,125	5
Gösteri	18,4	24,5	40,8	14,3	2,0	2,571	1,021	10
Dramatize	32,6	41,3	19,6	6,5	-	2,000	0,894	13
Grup Tartışmaları	5,8	25,0	21,2	38,5	9,6	3,212	1,109	7

Araştırmaya katılan organizasyonların personeli işe aldıktan sonra uyguladıkları eğitim yöntemlerinin dağılımı Tablo 21’de verilmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya konu olan organizasyonlarda uygulanan eğitim yöntemlerinden ağırlık verilenleri sırasıyla; grup eğitimi, üst yönetici gözetiminde eğitim, bireysel eğitim, anlatma, uygulamalı grup eğitimi, iş rotasyonu, grup tartışmaları (panel, sempozyum, açık oturum) olduğu görülmektedir. Tablo detaylı incelendiğinde bu yöntemlerden başka diğer eğitim yöntemlerini yansıttığı görülecektir. Örgütsel öğrenme yöntemlerinin büyük organizasyonlarda gerçekleştirildiği düşünülecek olursa bu durumda verilerin güvenilirliği ve sonuçların geçerliliği açısından uygun bir durumdur.

Tablo 3.22. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Kullandıkları Motivasyon Yöntemlerinin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Ücret Artışı	1,7	8,6	34,5	48,3	6,9	3,500	0,822	6
Kârdan Pay Verme	57,4	14,9	17,0	8,5	2,1	1,830	1,129	10
Sosyal Yardımlar	11,1	3,7	31,5	42,6	11,1	3,389	1,106	8
Bağımsız Çalışma	5,7	9,4	43,4	35,8	5,7	3,264	0,923	9
Sosyal İlişkilerde Rahatlık	1,9	3,8	26,9	63,5	3,8	3,635	0,715	5
Kişisel Düşüncelere Değ. Verme	1,7	-	25,9	56,9	15,5	3,845	0,745	3
Kişiyeye Yaptığı İşin İşletme İçin Önemli Olduğunu Aşılama	-	3,6	21,4	58,9	16,1	3,875	0,715	2
Sorumlulukla Birl. Yetki Verme	-	6,9	29,3	53,4	10,3	3,672	0,758	4
Kararlara Katılma	-	3,6	50,9	43,6	1,8	3,436	0,601	7
Ast-Üst İlişkilerinde Kolaylık	-	3,6	14,3	66,1	16,1	3,946	0,672	1

Araştırmaya katılan organizasyonların kullandıkları motivasyon yöntemlerinin dağılımı Tablo 22'de verilmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmamıza konu olan organizasyonların kullandıkları motivasyon yöntemlerinden; ast-üst ilişkilerinde kolaylık, kişiyeye yaptığı işin işletme için önemli olduğunu aşılama, kişisel düşüncelere değer verme, sorumlulukla birlikte yetki vermek, sosyal ilişkilerde rahatlığa daha çok önem verildiği görülmektedir. Bununla birlikte tablo diğer motivasyon yöntemlerini de yansıtmaktadır. Örgütsel öğrenme yöntemlerinin büyük organizasyonlarda gerçekleştirildiği düşünülürse bu durumda verilerin güvenilirliği ve sonuçların geçerliliği açısından uygundur.

Tablo 3.23. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Çalışan Personelin Kişisel Amaçlarını ve İsteklerini Ortaya Koyması İçin Hazırlanan Ortamın Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
-	6,9	44,8	41,4	6,9	3,483	0,731

Tablo 23'te organizasyonlarda çalışan personelin kişisel amaçlarını ve isteklerini ortaya koyması için hazırlanan ortamın dağılımı verilmektedir. Tablo incelendiğinde organizasyonlarda çalışan personelin kişisel amaçlarını ve isteklerini

ortaya koyabilmeleri için uygun bir ortamın hazırlanmasına kısmen önem verdikleri görülmektedir.

Tablo 3.24. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Hedeflerini Gerçekleştirmek İçin Çalışanlarını Hedefler Doğrultusunda Yönlendirmesinin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
-	5,1	39,0	49,2	6,8	3,576	0,700

Organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanlarını bu hedefler doğrultusunda yönlendirmesinin dağılımı Tablo 24'te verilmektedir. Tablo 24'ten de görüleceği gibi organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanlarını bu hedefler doğrultusunda yönlendirmeye fazla önem vermektedir.

Tablo 3.25. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Hedeflerini Gerçekleştirmek İçin Çalışanlarının Zamanı Kullanmasında Serbest Bırakmasının Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
-	3,4	40,7	49,2	6,8	3,593	0,673

Organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanların zamanı kullanmasında serbest bırakılmasının dağılımı Tablo 25'te verilmektedir. Tablo incelendiğinde organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanlarını zamanı kullanmalarında serbest bırakmaya fazla önem verdiği görülecektir.

Tablo 3.26. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Çalışan Personel İle Üst Yönetim Arasındaki Güven Düzeyinin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
-	1,7	13,8	72,4	12,1	3,948	0,575

Organizasyonlarda çalışan personel ile üst yönetim arasındaki güven düzeyinin dağılımı Tablo 26'da verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi

organizasyonlarda çalışan personel ile üst yönetim arasındaki güven düzeyinin oluşturulmasına fazlaca önem verilmektedir.

Tablo 3.27. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki Personeller Arasındaki Güven Düzeyinin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
-	-	23,7	66,1	10,2	3,864	0,571

Organizasyonlarda çalışan personeller arasındaki güven düzeyinin dağılımı Tablo 27’de verilmektedir. Tablo 27’de çalışan personellerin birbirlerine karşı güven düzeyinin sağlanması için yönetim tarafından uygun ortamın yaratılmasına fazla önem verildiği görülmektedir.

Tablo 3.28. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenme Düzeyinin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Kişisel Öğrenme Engelleri	29,6	37,0	20,4	9,3	3,7	2,204	1,088	7
Kişisel Kıskançlıklar	10,7	42,9	33,9	10,7	1,8	2,500	0,894	3
Fiziksel Şartlar	20,0	34,5	29,1	10,9	5,5	2,473	1,103	4
Kulla. Aletlerdeki Yetersizlik	17,0	54,7	17,0	7,5	3,8	2,264	0,964	6
Personel İlişkileri	10,7	39,3	37,5	12,5	-	2,518	0,853	2
Yöneticilerden Kaynaklanan Fak.	11,1	40,7	27,8	20,4	-	2,574	0,944	1
Çalışanlar Ara. Güv./Güvensizlik	12,7	50,9	29,1	5,5	1,8	2,327	0,840	5
Yönetime Karşı Güv./Güvensizlik	12,7	52,7	25,7	7,3	1,8	2,327	0,862	5

Organizasyonlarda öğrenmeye engel olan faktörlerin sezinlenme düzeyinin dağılımı Tablo 28’de verilmektedir. Tablo 28 incelendiğinde öğrenmeye engel olan faktörlerin sezinlenme sırasının şu şekilde olduğu görülmektedir; yöneticilerden kaynaklanan faktörler, personel ilişkileri, kişisel kıskançlıklar, fiziksel şartlar (çalışma ortamı, ısı, ışık), çalışanlar arasındaki güven/güvensizlik, yönetime karşı güven/güvensizlik, kullanılan aletlerdeki yetersizlik, kişisel öğrenme engelleri (zeka, yaş vb)

Tablo 3.29. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki Öğrenme Engellerinin Ortadan Kaldırılması veya Azaltılmasının Önem Düzeyinin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Kişisel Öğrenme Engelleri	12,5	18,8	16,7	37,5	14,6	3,229	1,276	8
Kişisel Kıskançlıklar	1,9	13,5	26,9	34,6	23,1	3,635	1,048	5
Fiziksel Şartlar	9,4	13,2	24,5	30,2	22,6	3,434	1,248	6
Kulla. Aletlerdeki Yetersizlik	10,0	16,0	24,0	22,0	28,0	3,420	1,326	7
Personel İlişkileri	-	15,4	11,5	44,2	28,8	3,865	1,010	3
Yöneticilerden Kaynaklanan Fak.	78	7,8	11,8	47,1	25,5	3,745	1,163	4
Çalışanlar Ara. Güv./Güvensizlik	-	7,7	19,2	42,2	26,9	3,923	0,882	2
Yönetime Karşı Güv/Güvensizlik	5,8	7,7	9,6	38,5	38,5	3,962	1,154	1

Organizasyonlardaki öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması veya azaltılmasının önem düzeyinin dağılımı Tablo 29'da verilmektedir. Tablo 29 incelendiğinde organizasyonlardaki öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması veya azaltılması için yapılan çalışmaların önem düzeyinin sırasıyla; yönetime karşı güven/güvensizlik, çalışanlar arasındaki güven/güvensizlik, personel ilişkileri, yöneticilerden kaynaklanan faktörler, kişisel kıskançlıklar, fiziksel şartlar (çalışma ortamı, ısı, ışık), kullanılan aletlerdeki yetersizlik ve kişisel öğrenme engelleri (zeka, yaş vb) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.30. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Hayat Boyu Bilgi İçin Uygulanan Özendirme Yöntemlerinin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Ücret Artışı	5,4	8,9	37,5	44,6	3,6	3,321	0,897	2
Kârdan Pay Verme	62,0	14,0	14,0	8,0	2,0	1,740	1,103	5
Senelik İzin Süresini Uzatma	56,9	19,6	21,6	2,0	-	1,686	0,883	7
Tatile Gönderme	51,9	25,0	21,2	1,9	-	1,731	0,886	6
Terfi	3,8	7,5	41,5	43,4	3,8	3,358	0,834	1
Diğer Sosyal Haklar	17,3	11,5	36,5	30,8	3,8	2,928	1,135	4
Önerilerin Ödüllendirilmesi	9,4	20,8	22,6	34,0	13,2	3,208	1,199	3

Organizasyonlarda hayat boyu bilgi için uygulanan özendirme yöntemlerinin dağılımı Tablo 30'da verilmektedir. Tablo 30 incelendiğinde organizasyonların hayat boyu bilgi için en çok uyguladıkları özendirme yönteminin terfi olduğu görülmektedir. Terfi yönteminden sonra uygulanan özendirme yöntemleri sırasıyla; ücret artışı, önerilerin ödüllendirilmesi, diğer sosyal haklar, kârdan pay verme, tatile gönderme ve senelik izni uzatma olduğu görülmektedir.

Tablo 3.31. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Hedeflere Verilen Önem Düzeyinin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Daha Fazla Kâr Etmek	-	1,7	22,4	37,9	37,9	4,121	0,818	4
Pazar Payını Arttırmak	-	-	5,2	36,2	58,6	4,534	0,599	3
Üretimin Hızını Arttırmak	-	1,8	19,6	44,6	33,9	4,107	0,779	5
Mamulün Kalitesini Arttırmak	-	-	5,3	31,6	63,2	4,579	0,596	2
Müşteriye Daha İyi Hizmet	-	-	3,4	22,4	74,1	4,707	0,530	1

Organizasyonlarda hedeflere verilen önem düzeyinin dağılımı Tablo 31'de verilmektedir. Tablo 31 incelendiğinde hedeflerin önem düzeyinin sırasıyla; müşterilere daha iyi hizmet, mamulün kalitesini arttırmak, pazar payını arttırmak, daha fazla kâr etmek ve üretimin hızını arttırmak olduğu görülmektedir.

Tablo 3.32. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Hedeflerini Gerçekleştirmede Çalışanların Gayretlerinin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Daha Fazla Kâr Etmek	-	11,9	32,2	30,5	25,4	3,695	0,987	5
Pazar Payını Arttırmak	1,7	3,4	20,7	46,6	27,6	3,948	0,887	4
Üretimin Hızını Arttırmak	-	3,5	21,1	49,1	26,3	3,982	0,790	3
Mamulün Kalitesini Arttırmak	-	3,4	12,1	39,7	44,8	4,259	0,807	1
Müşteriye Daha İyi Hizmet	1,7	5,1	8,5	40,7	44,1	4,203	0,924	2

Organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmede çalışanların gayretlerinin dağılımı Tablo 32'de verilmektedir. Tablo 32 incelendiğinde organizasyonların

hedeflerini gerçekleştirmede çalışanların büyük kısmı gayretlerini mamulün kalitesini arttırmakta kullandıkları görülecektir. Kalan kısmının ise gayretlerini sırasıyla; müşteriye daha iyi hizmet, üretimin hızını arttırmak, pazar payını arttırmak ve daha fazla kâr etmek yönünde olduğu görülmektedir. Örgütsel öğrenme yöntemlerinin daha çok büyük firmalarda uygulandığı düşünülürse sonuç olumlu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.33. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Çalışanların Kendi İşinden Başka Diğer Kişilerin İşleriyle İlgilenmesinin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
1,7	20,3	57,6	16,9	3,4	3,000	0,766

Organizasyonda çalışanların kendi işlerinden başka diğer kişilerin işleriyle ilgilenmelerinin dağılımı Tablo 33'te verilmektedir. Tablo 33'ten de görüleceği üzere çalışanlar kendi işlerinden başka organizasyonlarda çalışan diğer kişilerin işleriyle kısmen ilgilenmektedir.

Tablo 3.34. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Diğer Kuruluşlar Arasındaki İlişkilerin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Üniversite İle	-	23,2	46,4	26,8	3,6	3,107	0,802	2
Yerel Yönetim İle	3,6	26,8	41,1	21,4	7,1	3,018	0,963	3
Bilim Kuruluşları İle	3,6	29,1	41,8	23,6	1,8	2,909	0,867	4
Tübitak vb. Kuruluşlar İle	12,3	28,1	43,9	14,0	1,8	2,649	0,935	5
Diğer Organizasyonlar İle	1,7	10,3	50,0	32,8	5,2	3,293	0,795	1

Organizasyonların diğer kuruluşlar arasındaki ilişkilerin dağılımı Tablo 34'te verilmektedir. Tablo 34'ten de görüleceği gibi organizasyonlar öncelikle başka organizasyonlar ile ilişki kurmaya yönelmişlerdir. Organizasyonların diğer kuruluşlar arasındaki ilişkiler sırasıyla; üniversite ile, yerel yönetim ile, bilim kuruluşları ile ve Tübitak ile olduğu görülmektedir.

Tablo 3.35. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Almak İçin Gösterilen Gayretin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
-	3,4	20,3	57,6	18,6	3,915	0,726

Organizasyonların satış sonrası müşterilerden bilgi almak için gösterilen gayretin dağılımı Tablo 35'te verilmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya konu olan firmaların satış sonrası müşterilerden bilgi almaya gösterdikleri gayretin fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.36. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Faaliyetlerini Sürdürürken Önem Verdikleri Faktörlerin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Savurganlığı Önlemek	-	1,7	37,3	49,2	11,9	3,712	0,696	6
Verimliliği Arttırmak	-	1,7	13,6	49,2	35,6	4,186	0,730	3
Kaliteyi Arttırmak	-	-	3,4	44,1	52,5	4,492	0,569	1
Maliyetleri Düşürmek	-	-	20,3	42,4	37,3	4,169	0,746	4
İşlem Zararlarını Kısıtlama	-	1,8	35,1	38,6	24,6	3,860	0,811	5
Sürekli İyileştirme ve Gelişme	-	3,4	13,8	36,2	46,6	4,259	0,828	2

Organizasyonların faaliyetlerini sürdürürken önem verdikleri faktörlerin dağılımı Tablo 36'da verilmektedir. Tablo 36'dan da görüleceği üzere organizasyonlar en çok kaliteyi artırmaya önem vermektedirler. Kaliteyi artırma dışında önem verdikleri faaliyetlerin sırası ise, sürekli iyileştirme ve geliştirme, verimliliği arttırmak, maliyetleri düşürmek, işlem zararlarını kısıtlama ve savurganlığı önlemek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.37. Araştırmaya Katılan Organizasyonların AR-GE Faaliyetleri İçin Ayırdıkları Bütçenin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
3,6	25,5	38,2	25,5	7,3	3,073	0,979

Organizasyonların AR-GE faaliyetleri için ayırdıkları bütçenin dağılımı Tablo 37’de verilmektedir. Tablo 37 incelendiğinde araştırmaya konu olan organizasyonlar AR-GE faaliyetleri için kısmen bütçe ayırdıkları görülmektedir.

Tablo 3.38. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenmesine Verilen Önemin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
6,8	28,8	42,4	20,3	1,7	2,814	0,900

Organizasyonlarda bireysel araştırma faaliyetlerinin desteklenmesine verilen önem düzeyinin dağılımı Tablo 38’de verilmektedir. Tablo 38’den de görüleceği üzere araştırmaya konu olan organizasyonların bireysel araştırma faaliyetlerinin desteklenmesine kısmen önem verilmektedir.

Tablo 3.39. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Çalışanların Bireysel Yetenekleri İle Organizasyonun Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirilmesine Verilen Önemin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
1,7	13,6	52,5	28,8	3,4	3,186	0,776

Organizasyonlarda çalışanların bireysel yetenekleri ile organizasyonun geleceğe yönelik olarak bütünleştirilmesine verilen önem düzeyinin dağılımı Tablo 39’da verilmektedir. Tablodan organizasyonların çalışanlarının bireysel yeteneklerinin organizasyonlarını geleceğe yönelik olarak bütünleştirilmesine kısmen önem verdikleri görülmektedir.

Tablo 3.40. Araştırmaya Katılan Organizasyonların AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Birbirinden Bağımsız Olarak Çalışmalarının Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
7,3	23,6	52,7	10,9	5,5	2,836	0,918

Organizasyonların AR-GE bölümü ile üretim pazarlama bölümünün birbirinden bağımsız olarak çalışmalarının dağılımı Tablo 40'da verilmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya konu olan organizasyonlarda AR-GE bölümü ile üretim-pazarlama bölümünün kısmen birbirinden bağımsız olarak çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3.41. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki AR-GE Bölümü Yöneticilerinin Organizasyonun Politika Belirlemelerine Katılmalarının Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
7,5	15,1	45,3	32,1	-	3,019	0,888

Organizasyonlardaki AR-GE bölümü yöneticilerinin işletmenin politika belirlemelerine katılmalarının dağılımı Tablo 41'de verilmektedir. Tablo 41'den de görüleceği gibi AR-GE bölümü yöneticilerinin işletmenin politika belirlemelerine kısmen katılmaktadırlar.

Tablo 3.42. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki Problemlerin Tespiti ve Çözümlemesi İçin Takım Oluşturmaya Verilen Önemin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
1,7	6,8	28,8	40,7	22,0	3,746	0,939

Organizasyonlardaki problemlerin tespiti ve çözümü için takım oluşturmaya verilen önemin dağılımı Tablo 42'de verilmektedir. Tablodan araştırmaya konu olan organizasyonların problemlerin tespiti ve çözümü için takım oluşturmaya fazla önem verdikleri görülmektedir.

Tablo 3.43. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleşen İlişkilerin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
İş Fikirlerinin Uyuşmazlığından Faydalanma	8,8	19,3	50,9	17,5	3,5	2,877	0,927	8
Diyalog	-	1,7	18,6	67,8	11,9	3,898	0,607	3
Dostluk	-	1,7	16,9	69,5	11,9	3,915	0,596	2
Çalışma Arkadaşlığı	-	1,7	15,3	61,0	22,0	4,034	0,669	1
Tartışma	-	8,6	46,6	34,5	10,3	3,466	0,799	4
Savunmacı Davranışlar	-	29,3	48,3	17,2	5,2	2,983	0,827	7
Çatışmalardan Öğrenme	1,7	18,6	44,1	32,2	3,4	3,169	0,834	6
Yanlışlardan Öğrenme	1,7	10,3	41,4	44,8	1,7	3,345	0,762	5

Organizasyonlarda gerçekleşen ilişkilerin dağılımı Tablo 43'te verilmektedir. Tablo 43 incelendiğinde çalışma arkadaşlığının ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla; dostluk, diyalog kurma, tartışma, yanlışlardan öğrenme, çatışmalardan öğrenme, savunmacı davranışlar, iş fikirlerinin uyuşmazlığından faydalanma ilişkileri görülmektedir.

Tablo 3.44. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleşen Öğrenme Düzeylerinin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Birey Düzeyinde	-	10,5	38,6	43,9	7,0	3,474	0,782	3
Grup Düzeyinde	-	6,8	22,0	61,0	10,2	3,746	0,733	1
Organizasyon Düzeyinde	-	8,9	35,7	42,9	12,5	3,589	0,826	2

Organizasyonlarda gerçekleşen öğrenme düzeylerinin dağılımı Tablo 44'te verilmektedir. Tablo 44'ten de görüleceği üzere organizasyonlardaki öğrenme ilk olarak grup düzeyinde gerçekleşmekte olup, organizasyon düzeyinde öğrenme ile birey düzeyinde öğrenme daha sonra gerçekleşmektedir.

Tablo 3.45. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Sürekli Öğrenme Fırsatı Yaratmak İçin Düzenlenen Faaliyetlerin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Araştırma ve Diyaloga Teşvik Etmek	-	23,7	37,3	33,9	5,1	3,203	0,867	6
İşbirliği ve Grup Öğrenmesine Destek Vermek	-	17,2	22,4	50,0	10,3	3,534	0,903	4
Personeli Ortak Bir Vizyona Yönlendirmek	1,7	10,3	27,6	43,1	17,2	3,638	0,950	1
Sistemler Oluşturma	1,7	8,6	36,2	34,5	19,0	3,603	0,954	2
Organizasyonu Çevresi ile İlişkili Hale Getirmek	1,7	10,3	37,9	44,8	5,2	3,414	0,817	5
Öğrenileni Ele Geçirme ve Bunu Paylaşım	-	15,5	27,6	43,1	13,8	3,552	0,921	3

Organizasyonlarda sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için düzenlenen faaliyetlerin dağılımı Tablo 45'te verilmektedir. Tablo 45 incelendiğinde personeli ortak bir vizyona yönlendirme faaliyetinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla; sistemler oluşturma, öğrenileni ele geçirme ve bunu paylaşım, işbirliği ve grup öğrenmesine destek vermek, organizasyonu çevresi ile ilişkili hale getirmek ve araştırma ve diyaloga teşvik etme faaliyetleri yer almaktadır.

Tablo 3.46. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleştirilen Faaliyetlerin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Yeni Ürünler Geliştirmek	5,2	10,3	34,5	37,9	12,1	3,414	1,009	4
Yeni Pazarlar Yaratmak	3,5	5,3	40,4	35,1	15,8	3,544	0,946	3
Çıkan Teknolojileri Hızlı Bir Şekilde Organizasyona Alma ve Uygulama	1,7	3,4	27,6	48,3	19,0	3,793	0,853	2
Müşteri İhtiyaçlarını Daha Hızlı Karşılama	3,4	1,7	8,6	50,0	36,2	4,138	0,907	1

Tablo 46'da organizasyonlarda gerçekleştirilen faaliyetlerin dağılımı verilmektedir. Tablo 46'dan da görüleceği gibi organizasyonlar müşteri ihtiyaçlarını

daha hızlı karşılama faaliyetine daha çok ağırlık vermektedirler. Bu faaliyeti ise; çıkan teknolojileri hızlı bir şekilde organizasyona alma ve uygulama, yeni pazarlar yaratma ve yeni ürünler geliştirme faaliyetleri takip etmektedir.

Tablo 3.47. Araştırmaya Katılan Organizasyonlardaki Çalışanların Birbirlerini (Olumlu veya Olumsuz Yönden) Etkileme Düzeyinin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
1,7	1,7	36,2	51,7	8,6	3,638	0,742

Organizasyonlardaki çalışanların birbirlerini etkileme düzeyinin dağılımı Tablo 47’de verilmektedir. Tablo 47 incelendiğinde çalışanların birbirlerini gerek olumlu-gerekse olumsuz yönden etkileme düzeyinin fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.48. Araştırmaya Katılan Organizasyonda Yapılan Planların Uygulamaya Geçirilmedeki Bağlılığın Önem Düzeyinin Dağılımı

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S. S.
-	3,4	16,9	69,5	10,2	3,864	0,629

Organizasyonlarda yapılmış olan planların uygulamaya geçirilmedeki bağlılığın önem düzeyinin dağılımı Tablo 48’de verilmektedir. Tablo 48 incelendiğinde hazırlanmış olan planların uygulamaya geçirilmesine fazla önem verildiği görülmektedir.

Tablo 3.49. Araştırmaya Katılan Organizasyonlarda Gerçekleşen Öğrenme Aşamalarının Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Gözlem	-	3,6	39,3	48,2	8,9	3,625	0,702	4
Taklit	-	25,9	53,7	16,7	3,7	2,981	0,765	11
İş Başı Eğitim	-	-	18,2	52,7	29,1	4,109	0,685	1
Öğrenilenlerin Paylaşımı	-	7,3	27,3	49,1	16,4	3,745	0,821	3
Bir Başkasından Öğrenme	1,8	5,4	35,7	42,9	85,7	3,625	0,865	4
Eğitim Programları Hazırlama	1,9	9,3	24,1	35,2	29,6	3,815	1,029	2
Yanlış Öğrenme Durumunda Uyarıcı ve Düzeltici Sistemler Oluşturma	5,9	9,8	39,2	37,3	7,8	3,314	0,969	7
Öğrenilenleri Ortaya Koyabilmek İçin Uygun Ortam Hazırlama	3,8	9,6	36,5	38,5	11,5	3,442	0,958	5
Benzetmeler Kullanma	2,0	18,4	38,8	32,7	8,2	3,265	0,950	8
Organizasyondaki Bilgilerin Birleştirilmesiyle Ortak Modellerin Oluşturması	6,5	17,4	30,4	41,3	4,3	3,196	1,003	9
Oluşturulan Modellerin Şekillendirilmesi (Ayrıştırma, Ekleme, Kavramsallaştırma)	6,0	22,0	38,0	30,0	4,0	3,040	0,968	10
Mukayeseler Yapma (Kıyas)	3,7	7,4	48,1	31,5	9,3	3,352	0,894	6

Öğrenme bir aşamada gerçekleşebileceği gibi çeşitli aşamalardan geçerek oluşabilir. Organizasyonlarda oluşan öğrenme aşamalarının dağılımı Tablo 49'da verilmektedir. Tablo 49 incelendiğinde organizasyonlarda gerçekleşen öğrenme aşamalarının sırasıyla; iş başı eğitimi, eğitim programları hazırlama, öğrenilenleri paylaşım, gözlem, bir başkasından öğrenme, öğrenilenleri ortaya koyabilmek için uygun ortam hazırlama, mukayeseler yapma (kıyas), yanlış öğrenme durumunda uyarıcı ve düzeltici sistemler oluşturma, benzetmeler kullanma, organizasyondaki bilgilerin birleştirilmesiyle ortak modeller oluşturma, oluşturulan modellerin şekillendirilmesi (ayrıştırma, ekleme, kavramsallaştırma), taklit olduğu görülmektedir.

Tablo 3.50. Araştırmaya Katılan Organizasyonların Çeşitli Yönleri İtibari İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilme Düzeyinin Dağılımı

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla	Ort.	S.S.	Sıra
Yönetimin Yetenekleri	1,7	3,4	32,8	58,6	3,4	3,586	0,702	8
Teknoloji Transferi/Geliştirme	-	-	27,6	62,1	10,3	3,828	0,596	3
Üretim Teknolojisinin Emilimi	-	-	38,2	49,1	12,7	3,745	0,673	5
Mamül Dizaynı	-	3,7	38,9	44,4	13,0	3,667	0,752	6
İmalat/Kalite Kontrol	-	3,7	29,6	50,0	16,7	3,796	0,762	4
İşgücü Verimliliği	-	1,7	39,7	50,0	8,6	3,655	0,664	7
Çalışanların Tatmini	-	8,6	55,2	34,5	1,7	3,293	0,649	11
Çalışanlar Arasında Güven	-	6,8	59,3	32,2	1,7	3,288	0,617	12
Pazar Payı	-	11,9	49,2	35,6	3,4	3,305	0,725	10
Dağıtım	-	9,3	46,3	40,7	3,7	3,389	0,712	9
Marka İtibarı	-	1,8	31,6	43,9	22,8	3,877	0,781	1
Müşteri Tatmini	-	1,7	23,7	61,0	13,6	3,864	0,655	2

Organizasyonların çeşitli yönleri itibari ile geçmişle mukayese edilerek değerlendirilmesinin dağılımı Tablo 50'de verilmektedir. Tablo 50 incelendiğinde organizasyonların sırasıyla; marka itibari, müşteri tatmini, teknoloji transferi/geliştirme, imalat/kalite kontrol, üretim teknolojisinin emilimi, mamul dizaynı, işgücü verimliliği, yönetimin yetenekleri, dağıtım, pazar payı, çalışanların tatmini ve çalışanlar arasında güven yönleri ile geçmişle mukayese ettikleri görülmektedir.

Tablo 3.51. Personel Seçim Kriterlerinin Organizasyonların Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yaşına	4,000	0,816	3,4722	0,878	2,22	0,032*
Erkek Olmasına	3,0476	1,203	2,2727	0,876	2,55	0,015*
Kadın Olmasına	2,6842	1,003	2,1212	0,781	2,11	0,043*
Üniversite Eğitimi Olmasına	4,0000	0,858	4,4167	0,500	-1,99	0,057*
Organizasyonun Çalışma Konusu Üzerine Eğitimi Olmasına	4,1500	0,875	4,000	0,882	0,62	0,541
Tecrübeli olmasına	3,9000	0,912	3,4865	0,837	1,68	0,101

* P < 0.05

** P < 0.01

Tablo 51’de personel seçimi kriterlerinin organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçlarını vermektedir. Tablodan da görüleceği gibi yurtdışında faaliyeti olmayan ve yurtdışında faaliyeti olan organizasyonların personel seçim kriterlerinin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Yaş, erkek olma, kadın olma kriterlerine verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olmayan firmalarda daha yüksek çıkarken, üniversite eğitimi olması kriterine verilen önem düzeyi yurt dışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.52. Haberleşme Yöntemlerinin Organizasyonların Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yukarıdan Aşağı / Aşağıdan Yukarı	4,0952	0,625	4,0000	0,745	0,52	0,606
Aynı Kademeler Arasında	4,1000	0,553	4,1667	0,655	-0,40	0,688
Farklı Kademeler Arasında	3,5000	0,889	3,6667	0,862	-0,68	0,501

Tablo 52’de haberleşme yöntemlerinin organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçlarını vermektedir. Tablodan görüleceği üzere organizasyonların sıklıkla kullandıkları haberleşme

yöntemleri yurtdışında faaliyeti olan ve olmayan organizasyonlar arasında farklılık göstermemektedir. Bu da ilk 500'e giren örgütler arasında yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme açısından haberleşme yöntemleri farklılıklarının olmadığını göstermektedir.

Tablo 53. Organizasyonlarda Oluşan Ortamın Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Fikirleri Açıkça Konuşmak	4,0500	0,887	3,9189	0,493	0,61	0,546
İşe Karşı İsteklilik, Heves	3,7619	0,700	3,8108	0,569	-0,21	0,787
Kişiler Arasındaki İletişim	3,7500	0,716	3,9189	0,595	-0,90	0,375
İşe Bağlanma	3,7619	0,625	3,8649	0,585	-0,62	0,541

Tablo 53'te organizasyonlarda oluşan ortamın yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği üzere organizasyonlarda oluşan ortamın yurtdışında faaliyeti olan ve olmayan organizasyonlar arasında bir farklılık göstermemektedir. Bu da ilk 500'e giren örgütler arasında yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme açısından farklılıkların olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.54. Organizasyonların Personeli İşe Kabul Ettikten Sonra Kullandıkları Eğitim Yöntemlerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Bireysel Eğitim	3,5500	0,945	3,3611	0,723	0,78	0,443
Grup Eğitimi	3,6000	0,883	3,9444	0,791	-1,45	0,155
Üst Yönetici Gözetiminde	3,2778	0,826	3,6857	0,867	-1,67	0,103
Yöneticiye Yardımcı Tayini	2,8333	0,924	3,0000	0,894	-0,62	0,542
İş Rotasyonu	3,1053	0,737	3,3030	0,918	-0,85	0,400
Özel Projeler Seç.Okuma Parçası	2,4118	0,870	1,8889	1,050	1,79	0,081*
Komiteler Yoluyla	2,5556	0,922	2,2414	1,185	1,02	0,315
Geçici Terfiler	2,2778	0,826	1,7143	0,854	2,23	0,032*
Anlatma	3,6471	1,057	3,2903	1,243	1,05	0,301
Benzetme	3,2941	1,047	2,8125	1,176	1,47	0,151
Uygulamalı Grup Eğitimi	3,2778	1,364	3,4545	1,003	-0,48	0,633
Gösteri	2,8824	1,054	2,3871	0,989	1,59	0,122
Dramatize	2,0000	0,894	1,9655	0,906	0,12	0,903
Grup Tartışmaları	2,6875	1,302	3,4571	0,950	-2,12	0,045*

Tablo 54'te personel eğitim yöntemlerinin organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği üzere yurtdışında faaliyeti olan ve yurtdışında faaliyeti olmayan organizasyonların personeli eğitim yöntemlerinin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Özel projelerle seçilmiş okuma parçaları ve geçici terfi yöntemlerine verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olmayan firmalarda daha yüksek çıkarken; grup tartışmaları (panel, sempozyum, açık oturum) yöntemine verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup bu sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.55. Organizasyonlarda Kullanılan Motivasyon Yöntemlerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
	Ücret Artışı	3,3333	0,854	3,7500		
Kârdan Pay Verme	1,3333	0,620	2,4737	1,349	-3,44	0,002**
Sosyal Yardımlar	3,2000	1,157	3,6957	0,974	-1,69	0,097*
Bağımsız Çalışma	3,1379	0,990	3,4348	0,843	-1,17	0,249
Sosyal İlişkilerde Rahatlık	3,5517	0,736	3,7727	0,685	-1,10	0,275
Kişisel Düşüncelere Değ. Verme	3,7273	0,801	4,0417	0,624	-1,66	0,102
Kişiyi Yaptığı İşin İşletme İçin Önemli Olduğunu Aşlamak	3,9394	0,609	3,8182	0,853	0,58	0,568
Sorumlulukla Birl. Yetki Verme	3,7941	0,641	3,5217	0,898	1,25	0,218
Kararlara Katılma	3,4194	0,620	3,4783	0,593	-0,35	0,725
Ast-Üst İlişkilerinde Kolaylık	3,9355	0,629	3,9583	0,751	-0,12	0,905

Tablo 55'de organizasyonlarda kullanılan motivasyon yöntemlerinin organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi yurtdışında faaliyeti olmayan ve yurtdışında faaliyeti olan firmalarda kullanılan motivasyon yöntemlerinden bazılarının ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Ücret artışı, kârdan pay verme ve sosyal yardım yöntemlerine verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek düzeyde çıkmakta olup, sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.56. Organizasyonlarda Çalışanların Kişisel İstek ve Amaçlarını Ortaya Koyması İçin Bir Ortam Yaratılmasının Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,2500	0,716	3,6486	0,676	-2,05	0,048*

Tablo 56’da çalışanların kişisel isteklerini ve amaçlarını açıkça ortaya koymasının organizasyonun yurtdışında faaliyetinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 56’dan da görüleceği üzere yurtdışında faaliyet gösteren firmalarda kişisel istek ve amaçların ortaya konulmasına verilen önem düzeyi daha yüksek düzeyde olup bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.57. Hedefleri Gerçekleştirmek İçin Çalışanların Hedefler Doğrultusunda Yönlendirilmesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,8571	0,655	3,4324	0,689	2,33	0,025*

Tablo 57’de organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanların bu hedefler doğrultusunda yönlendirilmesinin yurtdışında faaliyetinin olması veya olmaması yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 57 incelendiğinde yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların çalışanlarını hedefleri doğrultusunda yönlendirmeye daha fazla önem verdiği görülmektedir. Bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.58. Çalışanların Zamanı Kullanmaları Bakımından Serbest Bırakılmasının Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,6667	0,730	3,5676	0,647	0,52	0,608

Tablo 58’de organizasyonlarda çalışanların zamanı kullanmaları bakımından ne derecede serbest bırakıldıklarının yurtdışında faaliyet göstermesi veya göstermemesi yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Çalışanların zamanı kullanmaları açısından serbest bırakılması yurtdışında faaliyeti olan veya olmayan organizasyonlar arasında farklılık göstermemektedir. Bu da ilk 500’e giren firmalar

arasında yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme açısından zamanı serbest kullanma farklılığının olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.59. Çalışanlar İle Üst Yönetim Arasındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,9084	0,539	4,0000	0,586	-0,62	0,536

Tablo 59'da organizasyonda çalışan personel ile üst yönetim arasındaki karşılıklı güven düzeyinin yurtdışında faaliyet gösterip göstermemesi yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 59 incelendiğinde çalışanlar ile üst yönetim arasındaki karşılıklı güven düzeyinin yurtdışında faaliyeti olan veya olmayan firmalar arasında farklılık göstermediği görülecektir.

Tablo 3.60. Çalışanlar Aralarındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,8095	0,602	3,9189	0,547	-0,69	0,496

Tablo 60'da organizasyonda çalışan personelin kendi aralarındaki karşılıklı güven düzeyinin organizasyonun yurtdışında faaliyet göstermesi veya göstermemesi yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Organizasyonlardaki çalışanlar arasındaki güvenin yurtdışında faaliyeti olan veya olmayan organizasyonlar arasında farklılık göstermemektedir. Tablo 60 incelendiğinde organizasyondaki çalışanlar arasındaki güven düzeyinin yurtdışında faaliyeti olan veya olmayan organizasyonlar arasında farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.61. Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenmesiyle Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Kişisel Öğrenme Engelleri	2,2381	0,889	2,1875	1,230	0,17	0,863
Kişisel Kıskançlıklar	2,5500	0,887	2,4857	0,919	0,26	0,800
Fiziksel Şartlar	2,6190	0,865	2,3636	1,245	0,89	0,378
Kulla. Aletlerdeki Yetersizlik	2,2000	0,834	2,2813	1,054	-0,31	0,759
Personel İlişkileri	2,5714	0,811	2,4706	0,896	0,43	0,669
Yöneticilerden Kaynaklanan Fak.	2,4211	0,838	2,6765	1,007	-0,99	0,328
Çalışanlar Ara. Güv./Güvensizlik	2,3500	0,813	2,3235	0,878	0,11	0,911
Yönetime Karşı Güv/Güvensizlik	2,3000	0,801	2,3529	0,917	-0,22	0,825

Tablo 61’de organizasyonlarda öğrenmeye engel olan faktörlerin sezinlenmesinin yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermemesi açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 61 incelendiğinde öğrenmeye engel olan faktörlerin sezinlenmesinin yurtdışında faaliyeti olan veya olmayan organizasyonlar arasında farklılık göstermediği görülecektir. Bu da ilk 500’e giren firmalar arasında yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme açısından öğrenmeye engel olan faktörlerin sezinlenmesinde farklılıkların olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.62. Öğrenme Engellerinin Ortadan Kaldırılması veya Azaltılmasına Verilen Önem Derecesi İle Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Kişisel Öğrenme Engelleri	3,3333	1,283	3,1724	1,311	0,41	0,681
Kişisel Kıskançlıklar	3,3889	1,037	3,7879	1,053	-1,31	0,200
Fiziksel Şartlar	3,4737	0,697	3,4242	1,501	0,16	0,872
Kulla. Aletlerdeki Yetersizlik	3,2222	0,878	3,5484	1,546	-0,94	0,351
Personel İlişkileri	3,6316	1,012	4,0313	0,999	-1,37	0,179
Yöneticilerden Kaynaklanan Fak.	3,6111	1,195	3,8438	1,167	-0,67	0,510
Çalışanlar Ara. Güv./Güvensizlik	3,9444	0,998	3,9394	0,827	0,02	0,986
Yönetime Karşı Güv./Güvensizlik	4,0000	1,138	3,9697	1,185	0,09	0,929

Tablo 62’de organizasyonlardaki öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması veya azaltılmasının yurtdışında faaliyeti olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 62’den de görüleceği üzere öğrenme engellerinin kaldırılması veya azaltılmasının yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme yönünden organizasyonlar arasında bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.63. Hayat Boyut Bilgi İçin Kullanılan Özendirme Yöntemlerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Ücret Artışı	3,4737	0,697	3,2500	0,996	0,97	0,337
Kârdan Pay Verme	1,7500	1,000	1,6970	1,159	0,17	0,870
Senelik İzin Süresini Uzatma	1,8333	0,924	1,5938	0,875	0,90	0,376
Tatile Gönderme	1,7778	0,878	1,6970	0,883	0,31	0,756
Terfi	3,3158	0,749	3,4242	0,867	-0,47	0,638
Diğer Sosyal Haklar	3,0556	0,938	2,8485	1,253	0,67	0,508
Önerilerin Ödüllendirilmesi	3,1053	1,197	3,3030	1,212	-0,57	0,571

Tablo 63'te hayat boyu bilgi için kullanılan özendirme yöntemlerinin yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 63'ten de görüleceği üzere firmaların hayat boyu bilgi için kullandıkları özendirme yöntemleri yurtdışında faaliyeti olan veya olmayan organizasyonlar arasında bir farklılık göstermemektedir. Bu da ilk 500'e giren örgütler arasında yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme açısından hayat boyu bilgi için kullanılan özendirme yöntemlerinde farklılıkların olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.64. Organizasyon Hedeflerinin Gerçekleştirilmesine Verilen Önem Düzeyi İle Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		T	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Daha Fazla Kâr Etmek	4,2857	0,784	4,0000	0,828	1,30	0,200
Pazar Payını Arttırmak	4,4762	0,680	4,5556	0,558	-0,45	0,653
Üretimin Hızını Arttırmak	4,1905	0,928	4,0588	0,694	0,56	0,579
Mamulün Kalitesini Arttırmak	4,6190	0,669	4,5429	0,561	0,44	0,664
Müşteriye Daha İyi Hizmet	4,7143	0,561	4,6944	0,525	0,13	0,896

Tablo 64'te hedefleri gerçekleştirmeye verilen önem derecesinin yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 64 incelendiğinde organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmeye verdikleri önemin yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermemesi açısından farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.65. Çalışanların Hedefleri Gerçekleştirmedeki Gayretleri İle Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Daha Fazla Kâr Etmek	3,6667	1,065	3,6757	0,944	-0,03	0,974
Pazar Payını Arttırmak	3,8571	1,153	,9722	0,696	-0,42	0,681
Üretimin Hızını Arttırmak	4,2000	0,894	3,8611	0,723	1,45	0,156
Mamulün Kalitesini Arttırmak	4,2381	0,995	4,2778	0,701	-0,16	0,873
Müşteriye Daha İyi Hizmet	3,8571	1,153	4,4054	0,725	-1,97	0,058*

Tablo 65'te çalışanların organizasyon hedeflerini gerçekleştirmedeki gayretlerinin yurtdışında faaliyeti olma ve olmama açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 65 incelendiğinde organizasyon hedeflerinden müşterilere daha iyi hizmet vermenin yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha çok önem verildiği görülmektedir. Bu sonuçta istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.66. Çalışanların Kendi İşlerinden Başka Kişilerin İşleriyle İlgilenmesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,8571	0,727	3,0891	0,795	-1,09	0,282

Tablo 66'da çalışanların kendi işlerinden başka diğer kişilerin işleriyle ilgilenmelerinin yurtdışında faaliyet gösterme ve göstermeme yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 66 incelendiğinde çalışanların kendi işlerinden başka diğer kişilerin işleriyle ilgilenmelerinin yurtdışında faaliyeti olan ve olmayan firmalar arasında farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.67. Organizasyonun Diğer Kuruluşlar İle Olan İlişkilerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Üniversite İle	2,8000	0,768	3,2857	0,789	-2,23	0,031*
Yerel Yönetim İle	3,1000	1,021	2,9429	0,938	0,57	0,575
Bilim Kuruluşları İle	2,5789	0,692	3,0571	0,906	-2,17	0,035*
Tübitak vb. Kuruluşlar İle	2,2000	0,696	2,8611	0,961	-2,96	0,005* *
Diğer Organizasyonlar İle	3,0500	0,686	3,4324	0,835	-1,86	0,070*

Tablo 67’de organizasyonların diğer kuruluşlar ile olan ilişkilerinin yurtdışında faaliyeti olma veya olmaması yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 67’den de görüleceği üzere yurtdışında faaliyeti olan ve olmayan organizasyonların diğer kuruluşları ile olan ilişkilerinin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Üniversite ile, bilim kuruluşları ile, Tübitak vb. kuruluşlar ile diğer organizasyonlar ile olan ilişkileri verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.68. Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Alma Düzeyinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,9048	0,831	3,9459	0,664	-0,19	0,847

Tablo 68’de satış sonrası müşterilerden bilgi almak için gösterilen gayretin yurtdışında faaliyet gösterme ve göstermeme yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde satış sonrası müşterilerden bilgi almak için gösterilen gayretin yurtdışında faaliyeti olan ve olmayan firmalar arasında farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.69. Organizasyonların Faaliyetlerini Gerçekleştirirken Dikkat Ettikleri Hususların Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Savurganlığı Önlemek	3,6667	0,796	3,7568	0,641	-0,44	0,660
Verimliliği Arttırmak	4,2857	0,644	4,1081	0,774	0,94	0,353
Kaliteyi Arttırmak	4,5238	0,680	4,4595	0,505	0,38	0,707
Maliyetleri Düşürmek	4,2381	0,768	4,1081	0,737	0,63	0,533
İşlem Zararlarını Kısıtlama	4,0952	0,768	3,7143	0,825	1,75	0,088*
Sürekli İyileştirme ve Gelişme	4,1905	0,814	4,3056	0,856	-0,51	0,616

Tablo 69'da organizasyonların faaliyetlerini sürdürürken dikkat ettikleri faktörler ile yurtdışında faaliyet gösterme ve göstermeme yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği üzere organizasyonların faaliyetlerini sürdürürken dikkat ettikleri faktörlerden işlem zararlarını kısıtlama kriteri yurtdışında faaliyeti olmayan firmalarda anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuçta istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.70. Organizasyonların AR-GE Faaliyetleri İçin Ayırdıkları Bütçenin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,4286	0,746	3,4706	0,896	-4,65	0,000* *

Tablo 70'de organizasyonlarda AR-GE faaliyetleri için ayrılan bütçe ile organizasyonların yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 70 incelendiğinde AR-GE bölümü için ayrılan bütçe yurtdışında faaliyeti olan firmalardaki önem düzeyi daha yüksek düzeyde çıktığı görülmektedir. Sonuç ise istatistiksel olarak çok anlamlıdır.

Tablo 3.71. Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenme Derecesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,3810	0,865	3,0811	0,829	-3,01	0,005* *

Tablo 71'de organizasyonlarda bireysel araştırma faaliyetlerinin desteklenmesinin yurtdışında faaliyet gösterme ve göstermeme yönünden t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde yurtdışında faaliyet gösteren firmaların bireysel araştırma faaliyetlerini desteklemeye verdiği önem düzeyi yüksek çıkmaktadır. Bu sonuç da istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Tablo 3.72. Çalışanların Bireysel Yeteneklerinin Organizasyonu Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirmesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,8571	0,910	3,3784	0,639	-2,32	0,027*

Tablo 72'de çalışanların bireysel yetenekleri ile organizasyonun geleceğe yönelik olarak bütünleştirilmesinin yurtdışında faaliyetinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde yurtdışında faaliyeti olan firmaların çalışanların bireysel yetenekleri ile organizasyonun geleceğe yönelik olarak bütünleştirilmesinin önem düzeyi daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu sonuç ise istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.73. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Bağımsız Çalışmasının Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,5550	0,945	3,0000	0,888	-1,73	0,092*

Tablo 73'te organizasyonların AR-GE bölümü ile üretim-pazarlama bölümünün birbirlerinden bağımsız olarak çalışmalarının yurtdışında faaliyetinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere AR-GE bölümü ile üretim-pazarlama bölümünün birbirlerinden bağımsız çalışmasına verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçta istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.74. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü Yöneticilerinin Organizasyon Politikalarını Belirlemedeki Etkisinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,5000	1,051	3,3333	0,595	-3,24	0,003* *

Tablo 74'te AR-GE bölümü yöneticilerinin işletme politikalarını belirlemedeki etkisinin yurtdışında faaliyeti olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo 75'ten de görüleceği gibi AR-GE bölümü yöneticilerinin işletme politikalarını belirlemeye katılma düzeyi yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek çıkmaktadır. Bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.75. Organizasyonlarda Problem Tespiti ve Çözümlemesi İçin Takım Oluşturmaya Verilen Önem Düzeyinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,5714	1,121	3,8378	3,834	-0,95	0,349

Tablo 75'te organizasyonlardaki problemlerin tespiti ve çözülmesi için bir takım oluşturmaya yönelik çalışmaların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 75 incelendiğinde Organizasyonlarda problem tespiti ve çözülmesi için bir takım oluşturmaya yönelik çalışmaların yurtdışında faaliyeti olan ve olmayan organizasyonlar arasında farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 3.76. Organizasyonda Oluşan İlişkiler Ortamının Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
	İş Fikirlerinin Uyuşmazlığından Faydalanma	3,1500	1,089	2,7222		
Diyalog	3,9524	0,669	3,8649	0,585	0,50	0,620
Dostluk	3,9048	0,539	3,9459	0,621	-0,26	0,793
Çalışma Arkadaşlığı	3,8571	0,655	4,1622	0,646	-1,71	0,094*
Tartışma	3,4762	0,981	3,4722	0,696	0,02	0,987
Savunmacı Davranışlar	2,9048	0,995	3,0278	0,738	-0,49	0,625
Çatışmalardan Öğrenme	3,0952	0,768	3,2162	0,886	-0,54	0,589
Yanlışlardan Öğrenme	3,1905	0,814	3,4444	0,735	-1,18	0,246

Tablo 76'da organizasyonda gelişen ilişkilerin yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo 76'da da görüleceği gibi yurtdışında faaliyetin olması veya olmaması organizasyonda gelişen ilişkilerin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcut olmamakla birlikte, çalışma arkadaşlığına verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuç da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.77. Öğrenme Düzeylerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
	Birey Düzeyinde	3,4000	0,940	3,5278		
Grup Düzeyinde	3,5714	0,978	3,8649	0,536	-1,27	0,215
Organizasyon Düzeyinde	3,4211	0,902	3,6944	0,786	-1,12	0,272

Tablo 77'de öğrenme düzeylerinin organizasyonların yurtdışında faaliyetinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmiştir. Organizasyonlardaki öğrenme düzeyleri yurtdışında faaliyeti olan ve olmayan organizasyonlar arasında

farklılık göstermemektedir. Bu sonuçta ilk 500'e giren örgütler arasında yurtdışında faaliyet gösterme veya göstermeme açısından öğrenme düzeylerinde farklılıkların olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.78. Organizasyonlarda Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak İçin Kullanılan Yöntemlerin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Araştırma ve Diyaloga Teşvik Etmek	2,9048	0,831	3,3784	0,861	-2,06	0,046*
İşbirliği ve Grup Öğrenmesine Destek Vermek	3,0500	0,999	3,8108	0,739	-2,99	0,005* *
Personeli Ortak Bir Vizyona Yönlendirmek	3,2500	1,020	3,8378	0,866	-2,19	0,036*
Sistemler Oluşturma	3,2000	1,056	3,8378	0,834	-2,34	0,026*
Organizasyonu Çevresi ile İlişkili Hale Getirmek	3,0500	0,887	3,6216	0,721	-2,47	0,019*
Öğrenileni Ele Geçirme ve Bunu Paylaşım	3,3500	0,875	3,6757	0,944	-1,30	0,199

Tablo 78'de organizasyonlarda sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için gerçekleştirilen faaliyetlerin organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 78'den de görüleceği gibi yurtdışında faaliyeti olmayan ve yurtdışında faaliyeti olan organizasyonların sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için gerçekleştirdikleri faaliyetlerin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur.

Araştırma ve diyaloga teşvik etme, işbirliği ve grup öğrenmesine destek verme, personeli ortak bir vizyona yönlendirmek, sistemler oluşturma ve organizasyonu çevresi ile ilişkili hale getirme faaliyetlerine verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek çıkmaktadır. Bu sonuçlar da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.79. Organizasyonda Gerçekleştirilen Faaliyetlerin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yeni Ürünler Geliştirmek	3,000	0,918	3,6216	1,010	-2,36	0,023*
Yeni Pazarlar Yaratmak	3,1500	1,089	3,7500	0,806	-2,16	0,039*
Çıkan Teknolojileri Hızlı Bir Şekilde Organizasyona Alma ve Uygulama	3,4500	1,050	4,0000	0,667	-2,12	0,043*
Müşteri İhtiyaçlarını Daha Hızlı Karşılama	3,9000	1,165	4,2703	0,732	-1,20	0,208

Tablo 79’da organizasyonda gerçekleştirilen faaliyetler organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmiştir. Tablodan da görüleceği gibi yurtdışında faaliyeti olmayan ve yurtdışında faaliyeti olan firmalarda gerçekleştirilen faaliyetlerin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Yeni ürünler geliştirmek, yeni pazarlar yaratmak ve çıkan teknolojileri hızlı bir şekilde organizasyona alma ve uygulama faaliyetlerine verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek düzeyde çıkmakta olup, bu sonuçlar da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.80. Organizasyonlarda Çalışanların Birbirlerini (Olumlu Veya Olumsuz Yönden) Etkilemelerinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,5000	0,827	3,7297	0,693	-1,06	0,298

Tablo 80’de organizasyonda çalışanların birbirlerini olumlu veya olumsuz yönden etkileme derecelerinin organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Organizasyonlarda çalışanların birbirlerini etkilemeleri yurtdışında faaliyeti olan veya olmayan firmalar arasında farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.81. Organizasyonlarda Yapılmış Olan Planları Uygulamaya Geçirmedeki Bağlılığın Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,9048	0,539	3,8649	0,673	0,25	0,806

Tablo 81’de hazırlanmış olan planların uygulamaya geçirilmedeki bağlılığın organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 81 incelendiğinde planların uygulamaya geçirilmesindeki bağlılığın yurtdışında faaliyetinin olması veya olmaması açısından firmalar arasında farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 3.82. Organizasyonlardaki Öğrenme Aşamalarının Gerçekleştiği Düzeylerin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
	Gözlem	3,6000	0,754	3,6857		
Taklit	2,9444	0,539	3,0286	0,857	-0,44	0,664
İş Başı Eğitim	4,1579	0,688	4,1143	0,676	0,22	0,824
Öğrenilenlerin Paylaşımı	3,7368	0,872	3,7714	0,802	-0,14	0,887
Bir Başkasından Öğrenme	3,4500	0,887	3,7429	0,852	-1,19	0,240
Eğitim Programları Hazırlama	3,4211	1,121	4,0882	0,866	-2,25	0,032*
Yanlış Öğrenme Durumunda Uyarıcı ve Düzeltici Sistemler Oluşturma	3,3500	0,813	3,2903	1,071	0,23	0,823
Öğrenilenleri Ortaya Koyabilmek İçin Uygun Ortam Hazırlama	3,6111	1,092	3,3939	0,864	0,73	0,472
Benzetmeler Kullanma	3,4706	0,874	3,1613	0,969	1,13	0,267
Organizasyondaki Bilgilerin Birleştirilmesiyle Ortak Modellerin Oluşturması	3,4706	0,874	3,0345	1,052	1,51	0,138
Oluşturulan Modellerin Şekillendirilmesi (Ayrıştırma, Ekleme, Kavramsallaştırma)	3,1765	0,951	2,9688	0,999	0,71	0,480
Mukayeseler Yapma (Kıyas)	3,5263	0,905	3,2647	0,898	1,01	0,318

Tablo 82’de öğrenme aşamalarının organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir: Tablo incelendiğinde yurtdışında faaliyeti olan ve yurtdışında faaliyeti olmayan organizasyonlarda gerçekleşen öğrenme aşamalarının ağırlıkları arasında anlamlı farklılıkların mevcut olmadığı görülecektir. Ancak öğrenme aşamalarından eğitim programları hazırlama aşamasına verilen önem düzeyi yurtdışında faaliyeti olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçta istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.83. Firmanın Bazı Yönleri İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilmesinin Yurtdışında Faaliyetlerinin Olması/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yönetimin Yetenekleri	3,7619	0,539	3,500	0,775	1,50	0,140
Teknoloji Transferi/Geliştirme	3,7500	0,639	3,8919	0,567	-0,83	0,411
Üretim Teknolojisinin Emilimi	3,7143	0,644	3,7879	0,696	-0,40	0,693
Mamül Dizaynı	3,4762	0,814	3,8125	0,693	-1,56	0,127
İmalat/Kalite Kontrol	3,8571	0,964	3,7500	0,622	0,45	0,655
İşgücü Verimliliği	3,5238	0,680	3,7500	0,649	-1,23	0,225
Çalışanların Tatmini	3,1429	0,793	3,3889	0,549	-1,26	0,218
Çalışanlar Arasında Güven	3,1905	0,602	3,3514	0,638	-0,96	0,342
Pazar Payı	3,3810	0,805	3,2703	0,693	0,53	0,600
Dağıtım	3,4286	0,676	3,3750	0,751	0,27	0,788
Marka İtibarı	3,9048	0,700	3,8857	0,832	0,09	0,927
Müşteri Tatmini	3,9048	0,700	3,8649	0,631	0,22	0,830

Tablo 83’te organizasyonların çeşitli yönleri itibari ile geçmişle mukayese edilerek değerlendirilmesinin organizasyonların yurtdışında faaliyetlerinin olması ve olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi firmaların çeşitli yönleri itibari ile geçmişle mukayese edilerek değerlendirilmesinin yurtdışında faaliyeti olan ve olmayan firmalar arasında farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.84. Personel Seçim Kriterlerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yaşına	3,6667	0,854	3,6364	0,953	0,12	0,905
Erkek Olmasına	2,7879	1,053	2,2381	1,044	1,88	0,067*
Kadın Olmasına	2,5161	0,926	2,0476	0,805	1,94	0,059*
Üniversite Eğitimi Olmasına	4,2727	0,674	4,2609	0,689	0,06	0,949
Organizasyonun Çalışma Konusu Üzerine Eğitimi Olmasına	4,0000	0,901	4,1250	0,850	0,53	0,595
Tecrübeli olmasına	3,6667	0,890	3,5833	0,881	0,35	0,727

Tablo 84'te personel seçim kriterlerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 84'ten de görüleceği gibi yönetim danışmanlığı hizmeti almayan veya yönetim danışmanlığı hizmeti alan organizasyonların personel seçim kriterlerinin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıkların mevcut olmamasıyla birlikte iki kriter açısından anlamlı farklılıklar vardır. Erkek olma ve kadın olma kriterlerine verilen önem düzeyi yönetim danışmanlığı almayan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçlar da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.85. Haberleşme Yöntemlerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yukarıdan Aşağı / Aşağıdan Yukarı	4,0000	0,739	4,0833	0,654	-0,45	0,652
Aynı Kademeler Arasında	4,1212	0,600	4,1739	0,650	-0,31	0,760
Farklı Kademeler Arasında	3,5152	0,870	3,7391	0,864	-0,95	0,346

Tablo 85'te haberleşme yöntemlerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde organizasyonların sıklıkla kullandıkları haberleşme yöntemleri yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan organizasyonlar arasında farklılıkların olmadığı görülecektir. Bu da ilk 500'e giren firmalar arasında yönetim danışmanlığı hizmeti alma veya almama açısından haberleşme yöntemleri farklılıklarının olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.86. Organizasyonlarda Oluşan Ortamın Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Fikirleri Açıkça Konuşmak	3,9697	0,684	3,9583	0,624	0,07	0,948
İşe Karşı İsteklilik, Heves	3,7941	0,687	3,7917	0,509	0,02	0,988
Kişiler Arasındaki İletişim	3,7273	0,719	4,0417	0,464	-2,00	0,050
İşe Bağlanma	3,7647	0,654	3,9167	0,504	-1,00	0,322

Tablo 86'da organizasyonda oluşan ortamın organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alma veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 86 incelendiğinde organizasyonlarda oluşan ortamın yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalar arasında farklılıkların olmadığı görülecektir.

Tablo 3.87. Organizasyonların Personeli İşe Kabul Ettikten Sonra Kullandıkları Eğitim Yöntemlerinin Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Bireysel Eğitim	3,3939	0,788	3,4783	0,846	-0,38	0,708
Grup Eğitimi	3,6667	0,778	4,0435	0,878	-1,66	0,105
Üst Yönetici Gözetiminde	3,6364	0,859	3,4000	0,883	0,95	0,346
Yöneticiye Yardımcı Tayini	2,7667	0,774	3,2105	1,032	-1,61	0,118
İş Rotasyonu	3,1333	0,937	3,3636	0,727	-1,00	0,323
Özel Projeler Seç. Okuma Parçası	2,1852	0,962	1,9412	1,088	0,76	0,455
Komiteler Yoluyla	2,2857	0,976	2,4737	1,264	-0,55	0,588
Geçici Terfiler	2,1071	0,875	1,6667	0,840	1,71	0,096*
Anlatma	3,4483	1,055	3,3684	1,383	0,21	0,832
Benzetme	2,7241	0,960	3,3500	1,309	-1,83	0,070*
Uygulamalı Grup Eğitimi	3,1667	1,206	3,7143	0,956	-1,81	0,077*
Gösteri	2,5667	0,898	2,5556	1,247	0,03	0,974
Dramatize	1,8889	0,801	2,1111	1,023	-0,78	0,443
Grup Tartışmaları	3,1333	1,167	3,3333	1,065	-0,63	0,529

Tablo 87’de personel eğitme yöntemlerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği üzere yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalar arasında personel eğitme yöntemlerinin büyük bir çoğunluğunun ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar yoktur. Ancak geçici terfilere verilen önem düzeyi yönetim danışmanlığı hizmeti almayan firmalarda daha yüksek çıkarken, benzetme (örnek olay, rol oynama, yönetim oyunları, bekleyen sorunlar) ile uygulamalı grup eğitimine verilen önem düzeyi yönetim danışmanlığı hizmeti alan firmalarda daha yüksek çıkmaktadır. Bu sonuçlar da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.88. Organizasyonda Kullanılan Motivasyon Yöntemlerinin Organizasyonlara Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		T	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Ücret Artışı	3,3333	0,854	3,7500	0,737	-1,97	0,054*
Kârdan Pay Verme	1,3333	0,620	2,4737	1,349	-3,44	0,002* *
Sosyal Yardımlar	3,2000	1,157	3,6957	0,974	-1,69	0,097*
Bağımsız Çalışma	3,1379	0,990	3,4348	0,843	-1,17	0,249
Sosyal İlişkilerde Rahatlık	3,5517	0,736	3,7727	0,685	-1,10	0,275
Kişisel Düşüncelere Değ. Verme	3,7273	0,801	4,0417	0,624	-1,66	0,102
Kişiyeye Yaptığı İşin İşletme İçin Önemli Olduğunu Aşlamak	3,9394	0,609	3,8182	0,853	0,58	0,568
Sorumlulukla Birl. Yetki Verme	3,7941	0,641	3,5217	0,898	1,25	0,218
Kararlara Katılma	3,4194	0,620	3,4783	0,593	-0,35	0,725
Ast-Üst İlişkilerinde Kolaylık	3,9355	0,629	3,9583	0,751	-0,12	0,905

Tablo 88'de motivasyon yöntemlerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde yönetim danışmanlığı hizmeti alan firmalarda motivasyon yöntemlerinden; ücret artışı, kârdan pay verme ve sosyal yardımlara verilen önem düzeyi daha yüksek çıkmaktadır. Bu sonuçlar da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.89. Çalışanların Kişisel İstek ve Amaçlarını Ortaya Koymasına İçin Bir Ortam Yaratılmasının Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,3939	0,747	3,6667	0,637	-1,48	0,144

Tablo 89’da çalışanların kişisel isteklerini ve amaçlarını açıkça ortaya koymasının organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği üzere çalışanların kişisel isteklerini ve amaçlarını açıkça ortaya koymalarının yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan organizasyonlar arasında farklılıklar oluşturmamaktadır.

Tablo 3.90. Hedefleri Gerçekleştirmek İçin Çalışanların Hedefler Doğrultusunda Yönlendirilmesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,6176	0,652	3,5417	0,779	0,39	0,698

Tablo 90’da organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanların bu hedefler doğrultusunda yönlendirilmesinin yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanların bu hedefler doğrultusunda yönlendirilmesinin yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalar arasında farklılıkların mevcut olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.91. Çalışanların Zamanı Kullanmaları Bakımından Serbest Bırakılmasının Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,6471	0,691	3,5417	0,658	0,59	0,559

Tablo 91’de organizasyonda çalışanların zamanı kullanmaları bakımından ne derecede serbest bırakıldıklarının yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi çalışanların zamanı kullanımları bakımından serbest bırakılmalarının yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalar arasında farklılıklar mevcut değildir.

Tablo 3.92. Çalışanlar İle Üst Yönetim Arasındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,9706	0,521	3,9565	0,638	0,09	0,931

Tablo 92’de çalışanlar ile üst yönetim arasındaki karşılıklı güven düzeyinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 92 incelendiğinde çalışanlar ile üst yönetim arasındaki karşılıklı güven düzeyinin yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalarda farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 3.93. Çalışanların Kendi Aralarındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,8529	0,610	3,9167	0,504	-0,43	0,666

Tablo 93’te çalışanların kendi aralarındaki karşılıklı güven düzeyinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği üzere çalışanların kendi aralarındaki karşılıklı güven düzeyinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması ve almaması firmalar arasında farklılık yaratmamaktadır.

**Tablo 3.94. Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenmesinin
Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre
Karşılaştırılması**

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Kişisel Öğrenme Engelleri	1,9688	0,861	2,5714	1,326	-1,84	0,075*
Kişisel Kıskançlıklar	2,3438	0,827	2,7391	0,964	-1,59	0,119
Fiziksel Şartlar	2,3125	0,965	2,6818	1,287	-1,14	0,260
Kulla. Aletlerdeki Yetersizlik	2,1613	0,860	2,3810	1,117	-0,76	0,452
Personel İlişkileri	2,3030	0,810	2,8182	0,853	-2,24	0,030*
Yöneticilerden Kaynaklanan Fak.	2,2903	0,902	3,0000	0,873	-2,88	0,006*
Çalışanlar Ara. Güv./Güvensizlik	2,0625	0,716	2,7273	0,883	-2,93	0,006* *
Yönetime Karşı Güv./Güvensizlik	2,0313	0,595	2,7727	1,020	-3,07	0,004* *

Tablo 94'te öğrenmeye engel olan faktörlerin sezinlenmesinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması ya da almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 94'ten de görüleceği gibi yönetim danışmanlığı almayan veya yönetim danışmanlığı hizmeti alan organizasyonların öğrenmeye engel olan faktörlerin sezinlenmesinin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Kişisel öğrenme engelleri, personel ilişkileri, yöneticilerden kaynaklanan faktörler, çalışanlar arasında güven/güvensizlik ve yönetime karşı güven/güvensizlik kriterlerine verilen önem düzeyi yönetim danışmanlığı hizmeti alan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.95. Öğrenme Engellerinin Ortadan Kaldırılması veya Azaltılmasına Verilen Önem Derecesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Kişisel Öğrenme Engelleri	3,2857	1,213	3,1579	1,425	0,32	0,751
Kişisel Kıskançlıklar	3,3667	0,964	4,0476	1,071	-2,33	0,025*
Fiziksel Şartlar	3,3333	1,061	3,5909	1,501	-0,69	0,496
Kulla. Aletlerdeki Yetersizlik	3,2069	1,292	3,7500	1,372	-1,39	0,171
Personel İlişkileri	3,6667	1,028	4,1905	0,928	-1,90	0,064*
Yöneticilerden Kaynaklanan Fak.	3,5333	1,279	4,1000	0,912	-1,83	0,074*
Çalışanlar Ara. Güv./Güvensizlik	3,7667	0,817	4,1905	0,928	-1,68	0,100
Yönetime Karşı Güv/Güvensizlik	3,8000	1,186	4,2381	1,091	-1,36	0,180

Tablo 95'te öğrenme engellerinin ortadan kaldırılmasının ya da azaltılmasının organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya yönetim danışmanlığı hizmeti almaması açısından t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmaların öğrenme engellerinin ortadan kaldırılmasının ya da azaltılmasının ağırlıkları arasında anlamlı farklılıkların mevcut olmadığı görülmektedir. Bunun yanısıra öğrenmeye engel olan kişisel kıskançlıklar, personel ilişkileri ve yöneticilerden kaynaklanan faktörlerin ortadan kaldırılması veya azaltılmasına verilen önem düzeyi yönetim danışmanlığı hizmeti alan firmalarda daha yüksek düzeyde çıkmakta olup, bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.96. Hayat Boyu Bilgi İçin Kullanılan Özendirme Yöntemlerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Ücret Artışı	3,2121	0,740	3,5000	1,102	-1,07	0,290
Kârdan Pay Verme	1,4333	0,728	2,1579	1,425	-2,05	0,051*
Senelik İzin Süresini Uzatma	1,5667	0,774	1,8500	1,040	-1,04	0,305
Tatile Gönderme	1,5667	0,817	1,9524	0,921	-1,54	0,131
Terfi	3,4194	0,720	3,3333	0,966	0,35	0,730
Diğer Sosyal Haklar	2,8710	1,118	3,0000	1,214	-0,38	0,704
Önerilerin Ödüllendirilmesi	3,1250	1,238	3,4000	1,142	-0,82	0,418

Tablo 96'da hayat boyu bilgi için kullanılan özendirme yöntemlerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 96'dan da görüleceği gibi hayat boyu bilgi için kullanılan özendirme yöntemlerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya yönetim danışmanlığı hizmeti almaması yönünden anlamlı farklılıklar mevcut değildir. Ancak özendirme yöntemlerinden kârdan pay verme kriterine yönetim danışmanlığı hizmeti alan organizasyonlarda verilen önem düzeyi daha yüksek düzeyde çıkmakta olup, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.97. Organizasyonun Hedeflerinin Gerçekleştirmeye Verdiği Önem Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Daha Fazla Kâr Etmek	4,1212	0,820	4,0833	0,830	0,17	0,865
Pazar Payını Arttırmak	4,4545	0,617	4,6250	0,576	-1,07	0,289
Üretimin Hızını Arttırmak	4,0909	0,843	4,1364	0,710	-0,22	0,830
Mamulün Kalitesini Arttırmak	4,5152	0,667	4,6522	0,487	-0,89	0,378
Müşteriye Daha İyi Hizmet	4,7273	0,517	4,6667	0,565	0,41	0,680

Tablo 97’de organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmedeki gayretlerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmiştir. Tablodan da görüleceği gibi organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmedeki gayretlerinin yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması yönünden herhangi bir farklılık yoktur.

Tablo 3.98. Çalışanların Hedefleri Gerçekleştirmedeki Gayretlerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmetli Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Daha Fazla Kâr Etmek	3,7059	1,060	3,6250	0,875	0,32	0,752
Pazar Payını Arttırmak	3,9706	0,969	3,8696	0,757	0,44	0,661
Üretimin Hızını Arttırmak	4,0606	0,827	3,8696	0,757	0,89	0,375
Mamulün Kalitesini Arttırmak	4,2647	0,898	4,2609	0,689	0,02	0,986
Müşteriye Daha İyi Hizmet	4,2059	1,008	4,2083	0,833	-0,01	0,992

Tablo 98’de çalışanların organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmedeki gayretlerinin yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi

sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi çalışanların organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmedeki gayretleri yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalarda bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.99. Çalışanların Kendi İşinden Başka Kişilerin İşleriyle İlgilenmelerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Yönünden Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,0000	0,696	3,0000	0,885	0,00	1,000

Tablo 99'da çalışanların kendi işlerinden başka diğer kişilerin işleriyle ilgilenmelerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya yönetim danışmanlığı hizmeti almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 99 incelendiğinde çalışanların kendi işlerinden başka diğer kişilerin işleriyle ilgilenmelerinin yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalar arasında farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.100. Organizasyonun Diğer Kuruluşlar İle Olan İlişkilerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Üniversite İle	3,1212	0,820	3,0909	0,811	0,14	0,893
Yerel Yönetim İle	3,0303	0,951	2,9545	0,999	0,28	0,780
Bilim Kuruluşları İle	2,9032	0,870	2,8696	0,869	0,14	0,889
Tübitak vb. Kuruluşlar İle	2,6667	0,924	2,5652	0,945	0,40	0,692
Diğer Organizasyonlar İle	3,4242	0,751	2,1250	0,850	1,38	0,175

Tablo 100'de organizasyonların diğer kuruluşlar ile olan ilişkilerinin yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo incelendiğinde organizasyonların diğer kuruluşlar ile olan ilişkilerinin yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalar arasında farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.101. Organizasyonun Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Alma Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
4,0000	0,696	3,8333	0,761	0,85	0,399

Tablo 101’de satış sonrası müşterilerden bilgi almak için gösterilen gayretin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi satış sonrası müşterilerden bilgi almak için gösterilen gayretin yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalar arasında bir farklılık mevcut değildir.

Tablo 3.102. Organizasyonların Faaliyetlerini Gerçekleştirirken Dikkat Ettikleri Hususların Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Savurganlığı Önlemek	3,5588	0,705	3,9583	0,624	-2,28	0,027*
Verimliliği Arttırmak	4,1471	0,702	4,2083	0,779	-0,31	0,760
Kaliteyi Arttırmak	4,3824	0,604	4,6250	0,495	-1,68	0,099*
Maliyetleri Düşürmek	4,3235	0,727	3,9167	0,717	2,12	0,039*
İşlem Zararlarını Kısıtlama	3,8182	0,727	3,9130	0,949	-0,40	0,689
Sürekli İyileştirme ve Gelişme	4,2121	0,820	4,3333	0,868	-0,53	0,597

Tablo 102’de organizasyonların faaliyetlerini sürdürürken dikkat ettikleri faktörlerin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması

açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi yönetim danışmanlığı hizmeti alan ve yönetim danışmanlığı hizmeti almayan firmaların faaliyetlerini sürdürürken dikkat ettikleri faktörlerin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Savurganlığı önlemek ve kaliteyi arttırmak faktörlerine verilen önem düzeyi yönetim danışmanlığı hizmeti alan firmalarda daha yüksek çıkarken, maliyetleri düşürme faktörüne verilen önem düzeyi yönetim danışmanlığı hizmeti almayan firmalarda daha yüksek çıkmaktadır. Bu sonuçlar da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.103. Organizasyonların AR-GE Faaliyetleri İçin Ayırdıkları Bütçenin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,8438	0,808	3,3913	1,118	-2,00	0,052*

Tablo 103'te organizasyonların AR-GE faaliyetleri için ayırdıkları bütçenin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde AR-GE faaliyetleri için ayrılan bütçeye verilen önem düzeyinin yönetim danışmanlığı hizmeti alan firmalarda daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.104. Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenme Derecesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,7059	0,836	3,0000	0,978	-1,20	2,238

Tablo 104'te organizasyonlarda bireysel araştırma faaliyetlerinin desteklenmesinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya yönetim danışmanlığı hizmeti almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da

görüreceği üzere bireysel araştırma faaliyetlerinin desteklenmesinin yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalar arasında farklılık mevcut değildir.

Tablo 3.105. Çalışanların Bireysel Yeteneklerinin Organizasyonun Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirilmesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,2059	0,845	3,1667	0,702	0,19	0,848

Tablo 105'te çalışanların bireysel yeteneklerinin organizasyonun geleceğe yönelik olarak bütünleştirilmesinin yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya yönetim danışmanlığı hizmeti almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde çalışanların bireysel yeteneklerinin organizasyonun geleceğe yönelik olarak bütünleştirilmesinin yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalarda farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 3.106. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Bağımsız Çalışmasının Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,7742	0,884	2,9130	0,996	-0,53	0,598

Tablo 106'da organizasyonlarda AR-GE bölümü ile üretim-pazarlama bölümünün birbirlerinden bağımsız çalışmasının organizasyonun yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde organizasyonların AR-GE bölümü ile üretim-pazarlama bölümünün birbirlerinden bağımsız çalışmalarının yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayan firmalar arasında bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 3.107. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü Yöneticilerinin İşletme Politikalarını Belirlemedeki Etkisinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,8065	0,946	3,3182	0,716	-2,24	0,029*

Tablo 107’de organizasyonlardaki AR-GE bölümü yöneticilerinin işletme politikalarını belirlemedeki etkisinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 107’den de görüleceği gibi AR-GE bölümü yöneticilerinin işletme politikalarını belirlemedeki etkisine verilen önem düzeyi yönetim danışmanlığı hizmeti alan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuç da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 108. Organizasyonlarda Problem Tesbiti ve Çözümlemesi İçin Takım Oluşturmaya Verilen Önem Düzeyinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		T	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,5588	1,021	4,0000	0,780	-1,86	0,068*

Tablo 108’de organizasyonlardaki problemlerin tespiti ve çözümlemesi için bir takım oluşturmaya yönelik çalışmaların organizasyonun yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi organizasyonların problemlerin tespiti ve çözümlemesi için bir takım oluşturmaya yönelik çalışmalar verilen önem düzeyi yönetim danışmanlığı hizmeti alan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.109. Organizasyonda Oluşan İlişkiler Ortamının Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
İş Fikirlerinin Uyuşmazlığından Faydalanma	2,8485	0,939	2,9130	0,949	-0,25	0,803
Diyalog	3,9118	0,570	3,8750	0,680	0,22	0,830
Dostluk	4,0000	0,550	3,8333	0,637	1,04	0,305
Çalışma Arkadaşlığı	4,1176	0,537	3,9583	0,806	0,84	0,404
Tartışma	3,5294	0,788	3,3913	0,839	0,62	0,535
Savunmacı Davranışlar	2,9706	0,834	3,0000	0,853	-0,13	0,898
Çatışmalardan Öğrenme	3,3235	0,806	2,9583	0,859	1,64	0,108
Yanlışlardan Öğrenme	3,5455	0,666	3,0833	0,830	2,25	0,030*

Tablo 109'da organizasyonda gelişen ilişkilerin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde organizasyonda gelişen ilişkilerin firmaların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından fazla farklılıkların görülmemesiyle birlikte yanlışlardan öğrenme durumunun yönetim danışmanlığı hizmeti almayan firmalardaki önem düzeyi daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu sonuçta istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.110. Öğrenme Düzeylerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Birey Düzeyinde	3,3939	0,827	3,6087	0,722	-1,03	0,307
Grup Düzeyinde	3,6765	0,806	3,8750	0,612	-1,07	0,291
Organizasyon Düzeyinde	3,5938	0,875	3,6087	0,783	-0,07	0,947

Tablo 110'da öğrenme düzeylerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 110'dan da görüleceği gibi organizasyonlardaki öğrenme düzeylerinin firmaların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması yönünden bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.111. Organizasyonlarda Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak İçin Kullanılan Yöntemlerin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Araştırma ve Diyaloga Teşvik Etmek	3,0882	0,830	3,3750	0,924	-1,21	0,231
İşbirliği ve Grup Öğrenmesine Destek Vermek	3,4242	0,867	3,7083	0,955	-1,15	0,225
Personeli Ortak Bir Vizyona Yönlendirmek	3,4848	1,004	3,8333	0,868	-1,40	0,167
Sistemler Oluşturma	3,5152	1,064	3,7500	0,794	-0,95	0,344
Organizasyonu Çevresi ile İlişkili Hale Getirmek	3,3636	0,859	3,5000	0,780	-0,62	0,535
Öğrenileni Ele Geçirme ve Bunu Paylaşım	3,6061	0,933	3,5000	0,933	0,42	0,674

Tablo 111'de organizasyonların sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için kullanılan yöntemlerin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için kullanılan yöntemlerin firmaların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması yönünden bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 3.112. Organizasyonda Gerçekleştirilen Faaliyetlerin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yeni Ürünler Geliştirmek	3,3333	0,924	3,5000	1,142	-0,59	0,559
Yeni Pazarlar Yaratmak	3,4545	0,938	3,6522	0,982	-0,75	0,454
Çıkan Teknolojileri Hızlı Bir Şekilde Organizasyona Alma ve Uygulama	3,6667	0,924	4,0000	0,722	-1,53	0,132
Müşteri İhtiyaçlarını Daha Hızlı Karşılama	4,1515	1,004	4,1250	0,797	0,11	0,912

Tablo 112’de organizasyon faaliyetlerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde organizasyonda gerçekleştirilen faaliyetlerin firmanın yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından farklılıkların olmadığı görülecektir.

Tablo 3.113. Organizasyonlarda Çalışanların Birbirlerini (Olumlu Veya Olumsuz Yönden) Etkilemelerinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,5294	0,748	3,8261	0,717	-1,51	0,139

Tablo 113’te çalışanların birbirlerini olumlu veya olumsuz yönden etkileme derecelerinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi çalışanların birbirlerini olumlu veya olumsuz yönden etkilemelerinin firmaların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması yönünden farklılık mevcut değildir.

Tablo 3.114. Organizasyonlarda Yapılmış Olan Planları Uygulamaya Geçirilmemesindeki Bağlılığın Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

Yön. Danış. Hiz. Almıyor		Yön. Danış. Hiz. Alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,8235	0,576	3,9583	0,690	-0,78	0,438

Tablo 114'te organizasyonlarda hazırlanmış olan planların uygulamaya geçirilmemesindeki bağlılığın organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 114 incelendiğinde organizasyonlarda hazırlanmış olan planların uygulamaya geçirilmemesindeki bağlılığın firmanın yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.115. Organizasyonlardaki Öğrenme Aşamalarının Gerçekleştiği Düzeylerin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almıyor		Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alıyor		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Gözlem	3,7097	0,693	3,5833	0,654	0,69	0,492
Taklit	2,9310	0,651	3,0833	0,881	-0,70	0,486
İş Başı Eğitim	4,2000	0,610	4,0417	0,751	0,84	0,408
Öğrenilenlerin Paylaşımı	3,6774	0,748	3,8696	0,920	-0,82	0,416
Bir Başkasından Öğrenme	3,5806	0,807	3,7083	0,955	-0,53	0,602
Eğitim Programları Hazırlama	3,7241	1,099	4,0000	0,885	-1,01	0,316
Yanlış Öğrenme Durumunda Uyarıcı ve Düzeltici Sistemler Oluşturma	3,3103	0,850	3,3182	1,129	-0,03	0,978
Öğrenilenleri Ortaya Koyabilmek İçin Uygun Ortam Hazırlama	3,3793	0,820	3,5909	1,098	-0,76	0,453
Benzetmeler Kullanma	3,3200	0,852	3,2174	1,043	0,37	0,712
Organizasyondaki Bilgilerin Birleştirilmesiyle Ortak Modellerin Oluşturması	3,3750	0,770	3,000	1,195	1,25	0,219
Oluşturulan Modellerin Şekillendirilmesi (Ayrıştırma, Ekleme, Kavramsallaştırma)	3,1481	0,818	2,9091	1,151	0,82	0,418
Mukayeseler Yapma (Kıyas)	3,5333	0,819	3,1304	0,968	1,60	0,116

Tablo 115'te organizasyonlardaki öğrenme aşamalarının organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi organizasyonlardaki öğrenme aşamalarının yönetim danışmanlığı hizmeti alma veya almama durumundan etkilenmediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.116. Firmanın Bazı Yönleri İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilmesinin Organizasyonların Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp/Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Yurtdışı Faaliyet Yok		Yurtdışı Faaliyet Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yönetimin Yetenekleri	3,6970	0,585	3,4583	0,833	1,20	0,236
Teknoloji Transferi/Geliştirme	3,7879	0,650	3,9167	0,504	-0,84	0,403
Üretim Teknolojisinin Emilimi	3,7059	0,676	3,8500	0,671	-0,76	0,451
Mamül Dizaynı	3,6667	0,816	3,7000	0,657	-0,16	0,871
İmalat/Kalite Kontrol	3,7879	0,857	3,8000	0,616	-0,06	0,953
İşgücü Verimliliği	3,6765	0,638	3,6522	0,714	0,13	0,896
Çalışanların Tatmini	3,3529	0,646	3,2174	0,671	0,76	0,451
Çalışanlar Arasında Güven	3,3529	0,544	3,2083	0,721	0,83	0,411
Pazar Payı	3,2353	0,741	3,4167	0,717	-0,94	0,354
Dağıtım	3,3333	0,777	3,5000	0,607	-0,87	0,389
Marka İtibarı	3,9118	0,753	3,8636	0,834	0,22	0,828
Müşteri Tatmini	3,9412	0,649	3,7917	0,658	0,86	0,395

Tablo 116'da organizasyonların çeşitli yönleri itibariyle geçmişle mukayese edilerek değerlendirilmesinin organizasyonların yönetim danışmanlığı hizmeti alması veya almaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde firmaların çeşitli yönlerinin geçmişle mukayese edilerek değerlendirilmesinin yönetim danışmanlığı hizmeti alan veya almayanlar arasında farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 3.117. Personel Seçim Kriterlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yaşına	3,8261	0,887	3,5313	0,879	1,22	0,228
Erkek Olmasına	2,6957	1,185	2,4839	0,996	0,69	0,491
Kadın Olmasına	2,3636	1,049	2,3000	0,794	0,24	0,813
Üniversite Eğitilmiş Olmasına	4,2800	0,792	4,2581	0,575	0,12	0,908
Organizasyonun Çalışma Konusu Üzerine Eğitilmiş Olmasına	4,3077	0,736	3,8387	0,934	2,12	0,039*
Tecrübeli olmasına	3,8077	0,895	3,4839	0,851	1,39	0,170

Tablo 117’de personel seçim kriterlerinin organizasyonların ISO 9001 belgesi olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği üzere ISO 9001 belgesi olan veya olmayan organizasyonların personel seçim kriterlerinin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcut değildir. Ancak organizasyonun çalışma konusu üzerine eğitilmiş olması kriterine verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesi olmayan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçta istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.118. Haberleşme Yöntemlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yukarıdan Aşağı / Aşağıdan Yukarı	4,0769	0,688	4,0000	0,718	0,42	0,680
Aynı Kademeler Arasında	3,9600	0,611	4,2903	0,588	-2,04	0,046*
Farklı Kademeler Arasında	3,2800	0,843	3,8710	0,806	-2,66	0,010*

Tablo 118’de haberleşme yöntemlerinin organizasyonların ISO 9001 belgesi olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde ISO 9001 belgesine sahip olan veya olmayan organizasyonların kullandıkları

haberleşme yöntemlerinin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir. Aynı kademeler arasındaki haberleşme yöntemleri ile farklı kademeler arasındaki haberleşme yöntemlerine verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesi olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçlar da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.119. Organizasyonlarda Oluşan Ortamın Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		T	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Fikirleri Açıkça Konuşmak	4,0000	0,764	3,9375	0,564	0,34	0,734
İşe Karşı İsteklilik, Heves	3,7692	0,710	3,8125	0,535	-0,26	0,798
Kişiler Arasındaki İletişim	3,8400	0,688	3,8750	0,609	-0,20	0,842
İşe Bağlanma	3,8462	0,613	3,8125	0,592	0,21	0,834

Tablo 119’da organizasyonlarda oluşan ortamın ISO 9001 belgesi olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi organizasyonlarda oluşan ortamın ISO 9001 belgesi olan veya olmayan organizasyonlar arasında farklılık göstermemektedir. Bu da ilk 500’e giren organizasyonlar arasında ISO 9001 belgesine sahip olma veya olmama açısından organizasyonda oluşan ortam farklılıklarının olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.120. Organizasyonların Personeli İşe Kabul Ettikten Sonra
Kullandıkları Eğitim Yöntemlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi
Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması**

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Bireysel Eğitim	3,4800	0,823	3,3871	0,803	0,42	0,673
Grup Eğitimi	3,6667	1,007	3,9375	0,669	-1,14	0,261
Üst Yönetici Gözetiminde	3,5417	0,833	3,5517	0,910	-0,04	0,967
Yöneticiye Yardımcı Tayini	3,0952	0,995	2,8214	0,819	1,03	0,311
İş Rotasyonu	3,2609	0,915	3,2069	0,819	0,22	0,826
Özel Projeler Seç.Okuma Parçası	2,3500	0,988	1,8750	0,992	1,59	0,121
Komiteler Yoluyla	2,2857	1,007	2,4231	1,172	-0,43	0,668
Geçici Terfiler	2,0000	0,918	1,8846	0,864	0,43	0,667
Anlatma	3,5000	0,277	3,3571	1,129	0,40	0,691
Benzetme	3,0000	1,309	2,9630	1,018	0,11	0,914
Uygulamalı Grup Eğitimi	3,1818	1,259	3,5517	1,021	-1,13	0,267
Gösteri	2,5238	1,209	2,5926	0,888	-0,22	0,828
Dramatize	1,9000	1,021	2,0400	0,790	-0,50	0,617
Grup Tartışmaları	2,8636	1,207	3,4828	0,986	-1,96	0,057*

Tablo 120’de personel eğitime yöntemlerinin organizasyonların ISO 9001 belgesine sahip olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 120’den de görüleceği gibi ISO 9001 belgesine sahip olan ve olmayan organizasyonların personel eğitime yöntemleri arasında farklılıklar mevcut değildir. Ancak grup tartışması yöntemine verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesine sahip olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçta istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.121. Organizasyonda Kullanılan Motivasyon Yöntemlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Ücret Artışı	3,4400	0,961	3,5625	0,716	-0,53	0,597
Kârdan Pay Verme	1,9500	1,276	1,6923	1,011	0,74	0,463
Sosyal Yardımlar	3,2500	1,260	3,5517	0,948	-0,97	0,339
Bağımsız Çalışma	2,9130	0,996	3,5517	0,783	-2,52	0,016*
Sosyal İlişkilerde Rahatlık	3,4167	0,881	3,8519	0,456	-2,18	0,037*
Kişisel Düşüncelere Değ. Verme	3,7692	0,908	3,9355	0,574	-0,81	0,424
Kişiyeye Yaptığı İşin İşletme İçin Önemli Olduğunu Aşlamak	3,7600	0,779	4,0000	0,643	-1,23	0,225
Sorumlulukla Birl. Yetki Verme	3,6154	0,697	3,7419	0,815	-0,63	0,530
Kararlara Katılma	3,3750	0,576	3,5000	0,630	-0,76	0,451
Ast-Üst İlişkilerinde Kolaylık	3,9600	0,790	3,9333	0,583	0,14	0,889

Tablo 121’de organizasyonların kullandıkları motivasyon yöntemlerinin ISO 9001 belgesine sahip olmaları ve olmamaları açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde ISO 9001 belgesine sahip olan ve olmayan organizasyonların organizasyonlarda kullandıkları motivasyon yöntemleri arasında fazla farklılıkların mevcut olmadığı görülecektir. Ancak organizasyonda bağımsız çalışma ve sosyal ilişkide rahatlık yöntemlerine verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesine sahip olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.122. Çalışanların Kişisel İstek ve Amaçlarını Ortaya Koyması İçin Bir Ortam Yaratılmasının Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,4000	0,645	3,5938	0,756	-1,04	0,302

Tablo 122’de çalışanların kişisel amaçlarını ve isteklerini açıkça ortaya koymasının organizasyonların ISO 9001 belgesine sahip olması ve olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 122’den de görüleceği gibi çalışanların kişisel amaçlarını ve isteklerini açıkça ortaya koyması için yaratılan ortamın ISO 9001 belgesine sahip olan veya olmayan organizasyonlar arasında herhangi bir farklılık mevcut değildir.

Tablo 3.123. Hedefleri Gerçekleştirmek İçin Çalışanların Hedefler Doğrultusunda Yönlendirilmesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,6154	0,697	0,5625	0,716	0,28	0,778

Tablo 123’te organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanların bu hedefler doğrultusunda yönlendirilmesinin ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 124 incelendiğinde organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanların bu hedefler doğrultusunda yönlendirilmesinin ISO 9001 belgesine sahip olma veya olmama açısından bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.124. Çalışanların Zamanı Kullanmaları Bakımından Serbest Bırakılmasının Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,5000	0,707	3,6875	0,644	-1,04	0,301

Tablo 124’te organizasyonların hedeflerine ulaşmak için çalışanların zamanı kullanmaları bakımından serbest bırakılma derecelerinin ISO 9001 belgesine sahip olması veya olmaması yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi organizasyonların hedeflerine ulaşmak için çalışanların zamanı

kullanmaları açısından serbest bırakılması ISO 9001 belgesi olan veya olmayan organizasyonlar arasında farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.125. Çalışanlar İle Üst Yönetim Arasındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
4,0385	0,599	3,9032	0,539	0,89	0,378

Tablo 125'te organizasyonda çalışanlar ile üst yönetim arasındaki karşılıklı güven düzeyinin ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 125 incelendiğinde çalışanlar ile üst yönetim arasındaki karşılıklı güven düzeyinin organizasyonun ISO 9001 belgesine sahip olması veya olmaması açısından farklılığın olmadığı görülecektir.

Tablo 3.126. Çalışanların Kendi Aralarındaki Karşılıklı Güven Düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,9615	0,599	3,8125	0,535	0,99	0,328

Tablo 126'da organizasyonda çalışan personelin kendi aralarındaki karşılıklı güven düzeyinin organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 126'dan da görüleceği gibi organizasyonda çalışanların kendi aralarındaki karşılıklı güven düzeyinin organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması arasında bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.127. Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenebilmesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Kişisel Öğrenme Engelleri	1,8636	0,774	2,4516	1,234	-2,13	0,038*
Kişisel Kıskançlıklar	2,4167	0,881	2,5806	0,923	-0,67	0,505
Fiziksel Şartlar	2,3913	0,988	2,5161	1,208	-0,42	0,678
Kulla. Aletlerdeki Yetersizlik	2,0000	0,816	2,4333	1,040	-1,68	0,099*
Personel İlişkileri	2,5217	0,790	2,5000	0,916	0,09	0,925
Yöneticilerden Kaynaklanan Fak.	2,7391	0,864	2,4667	1,008	1,06	0,295
Çalışanlar Ara. Güv./Güvensizlik	2,3043	0,765	2,3548	0,915	-0,22	0,826
Yönetime Karşı Güv/Güvensizlik	2,2174	0,850	2,4194	0,886	-0,85	0,401

Tablo 127’de organizasyonlarda öğrenmeye engel olan faktörlerin sezinlenmesinin ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 127’den de görüleceği gibi organizasyonlarda öğrenmeye engel olan faktörlerin sezinlenmesinin ISO 9001 belgesine sahip olunması veya olunmaması bakımından farklılığın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte kişisel öğrenme engelleri ile kullanılan aletlerdeki yetersizliklerinin tespit edilmesine verilen önem düzeyinin ISO 9001 belgesine sahip olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçta istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.128. Öğrenme Engellerinin Ortadan Kaldırılması veya Azaltılmasına Verilen Önem Derecesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Kişisel Öğrenme Engelleri	3,3333	1,138	3,1724	1,391	0,43	0,668
Kişisel Kıskançlıklar	3,6190	0,865	3,6667	1,184	-0,16	0,876
Fiziksel Şartlar	3,2727	1,162	3,5667	1,331	-0,85	0,401
Kulla. Aletlerdeki Yetersizlik	3,2000	1,196	3,5862	1,427	-1,03	0,311
Personel İlişkileri	3,7619	1,044	3,9667	0,999	-0,70	0,487
Yöneticilerden Kaynaklanan Fak.	3,8000	0,951	3,7333	1,311	0,21	0,836
Çalışanlar Ara. Güv./Güvensizlik	3,8095	0,928	4,0333	0,850	-0,88	0,386
Yönetime Karşı Güv./Güvensizlik	3,8571	1,153	4,0667	1,172	-0,63	0,529

Tablo 128’de organizasyonlardaki öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması veya azaltılmasının ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 128’den de görüleceği gibi organizasyonlardaki öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması veya azaltılmasına verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesi olan ve olmayan organizasyonlar arasında farklılık göstermemektedir. Bu da ilk 500’e giren firmalar arasında ISO 9001 belgesi olan veya olmayan firmalar açısından öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması veya azaltılmasına verilen önem düzeyinde farklılıkların olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.129. Hayat Boyu Bilgi İçin Kullanılan Özendirme Yöntemlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Ücret Artışı	3,2609	1,010	3,3750	0,833	-0,44	0,659
Kârdan Pay Verme	1,9048	1,261	1,5714	0,959	1,01	0,319
Senelik İzin Süresini Uzatma	1,6364	0,902	1,7143	0,897	-0,30	0,763
Tatile Gönderme	1,7391	0,864	1,7143	0,897	0,10	0,920
Terfi	3,3182	0,894	3,4333	0,774	-0,49	0,630
Diğer Sosyal Haklar	2,7826	1,126	3,0357	1,170	-0,78	0,437
Önerilerin Ödüllendirilmesi	3,0455	1,327	3,3667	1,098	-0,93	0,360

Tablo 129’da hayat boyu bilgi için kullanılan özendirme yöntemlerinin organizasyonların ISO 9001 belgesine sahip olmaları ve olmamaları açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 129’dan da görüleceği gibi hayat boyu bilgi için organizasyonların kullandıkları yöntemler arasında ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından farklılıklar mevcut değildir.

Tablo 3.130. Organizasyon Hedeflerinin Gerçekleştirilmesine Verilen Önem Düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Daha Fazla Kâr Etmek	4,1923	0,694	4,0323	0,912	0,75	0,456
Pazar Payını Arttırmak	4,5000	0,583	4,5484	0,624	-0,30	0,764
Üretimin Hızını Arttırmak	4,1250	0,797	4,0968	0,790	0,13	0,897
Mamulün Kalitesini Arttırmak	4,5200	0,714	4,6129	0,495	-0,55	0,584
Müşteriye Daha İyi Hizmet	4,5769	0,643	4,8065	0,402	-1,58	0,122

Tablo 130’da organizasyonlarda hedefleri gerçekleştirmeye verilen önem düzeyinin organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 130 incelendiğinde organizasyonların hedeflerini gerçekleştirmeye verdikleri önem düzeyinde ISO 9001 belgesine sahip olmaları ve sahip olmamaları yönünden herhangi bir farklılığın olmadığı görülecektir.

Tablo 3.131. Çalışanların Hedefleri Gerçekleştirmedeki Gayretlerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Daha Fazla Kâr Etmek	3,6923	0,928	3,6563	1,035	0,14	0,889
Pazar Payını Arttırmak	3,8000	0,764	4,0313	0,967	-1,01	0,317
Üretimin Hızını Arttırmak	3,9200	0,862	4,0323	0,752	-0,51	0,611
Mamulün Kalitesini Arttırmak	4,1600	0,898	4,3438	0,745	-0,82	0,414
Müşteriye Daha İyi Hizmet	4,0769	1,017	4,3125	0,859	-0,94	0,352

Tablo 131’de çalışanların organizasyonun hedeflerini gerçekleştirme gayretlerinin ISO 9001 belgesine sahip olma veya olmama açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 131 incelendiğinde çalışanların organizasyonun hedeflerini gerçekleştirme gayretlerinin ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması yönünden herhangi bir farklılık yaratmadığı görülecektir.

Tablo 3.132. Çalışanlar Kendi İşinden Başka Kişilerin İşleriyle İlgilenmelerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,0000	0,849	3,0000	0,717	0,00	1,000

Tablo 132’de organizasyonda çalışanların kendi işinden başka diğer kişilerin işleriyle ilgilenme derecelerinin ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.133. Organizasyonun Diğer Kuruluşlar İle Olan İlişkilerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Üniversite İle	3,0833	0,881	3,1290	0,763	-0,20	0,841
Yerel Yönetim İle	3,0417	1,160	2,9677	0,795	0,27	0,791
Bilim Kuruluşları İle	2,7826	0,902	2,9677	0,836	-0,77	0,446
Tübitak vb. Kuruluşlar İle	2,3750	0,970	2,8125	0,859	-1,75	0,086*
Diğer Organizasyonlar İle	3,1538	0,925	3,4194	0,672	-1,22	0,229

Tablo 133'te organizasyonların diğer kuruluşlar ile olan ilişkilerinin ISO 9001 belgesine sahip olmaları veya olmamaları açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 133 incelendiğinde Tübitak vb. kuruluşlar ile olan ilişkilere verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesi olan firmalarda daha yüksek düzeyde çıkmakta olup, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.134. Organizasyonun Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Alma Düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,7308	0,874	4,0938	0,530	-1,86	0,071*

Tablo 134'te satış sonrası müşterilerden bilgi almak için gösterilen gayretin organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi satış sonrası müşterilerden bilgi almak için gösterilen gayretin ISO 9001 belgesi olan firmalardaki önem düzeyi daha yüksek düzeyde çıkmakta olup, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.135. Organizasyonların Faaliyetlerini Gerçekleştirilirken Dikkat Ettikleri Hususların Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Savurganlığı Önlemek	3,6538	0,689	3,7813	0,706	-0,69	0,492
Verimliliği Arttırmak	4,1923	0,749	4,1563	0,723	0,19	0,854
Kaliteyi Arttırmak	4,4615	0,647	4,5000	0,508	-0,25	0,806
Maliyetleri Düşürmek	4,0769	0,744	4,2188	0,751	-0,72	0,475
İşlem Zararlarını Kısıtlama	3,8800	0,833	3,8387	0,820	0,19	0,853
Sürekli İyileştirme ve Gelişme	4,0769	0,845	4,4194	0,807	-1,56	0,126

Tablo 135'te organizasyonların faaliyetlerini sürdürürken dikkat ettikleri faktörler ile organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 135'ten de görüleceği gibi organizasyonların faaliyetlerini sürdürürken dikkat ettikleri faktörler ISO 9001 belgesine sahip olmaları veya olmamaları yönünden farklılık mevcut değildir.

Tablo 3.136. Organizasyonların AR-GE Faaliyetleri İçin Ayırdıkları Bütçenin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,5833	0,830	3,4516	0,925	-3,66	0,001* *

Tablo 136'da organizasyonlarda AR-GE faaliyetleri için ayrılan bütçe ile organizasyonların ISO 9001 belgesine sahip olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 136 incelendiğinde organizasyonlarda AR-GE faaliyetleri için bütçe ayırmaya verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesi olan organizasyonlarda daha yüksek çıkmakta olup, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.137. Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenme Derecesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,4231	0,809	3,1563	0,847	-3,36	0,001* *

Tablo 137’de organizasyonlarda bireysel araştırma faaliyetlerinin desteklenmesinin ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 137 incelendiğinde organizasyonların bireysel araştırma faaliyetlerinin desteklenmesine verilen önem düzeyinin ISO 9001 belgesine sahip olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.138. Çalışanların Bireysel Yeteneklerinin Organizasyonun Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirilmesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,0000	0,632	3,3438	0,865	-1,75	0,086*

Tablo 138’de çalışanların bireysel yetenekleri ile organizasyonların geleceğe yönelik olarak bütünleştirilmesinin ISO 9001 belgesine sahip olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 138’den de görüleceği gibi çalışanların bireysel yeteneklerinin organizasyonun geleceğe yönelik olarak bütünleştirilmesinin ISO 9001 belgesine sahip olan organizasyonlarda daha yüksek düzeyde olup, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.139. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Birbirinden Bağımsız Çalışmasının Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		T	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,8261	1,072	2,8387	0,820	-0,50	0,963

Tablo 139’da organizasyonların AR-GE bölümü ile üretim-pazarlama bölümünün birbirlerinden bağımsız olarak çalışmalarının ISO 9001 belgesine sahip olma veya olmama yönünden t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 139’dan da görüleceği gibi AR-GE bölümü ile üretim-pazarlama bölümünün birbirinden bağımsız olarak çalışması organizasyonların ISO 9001 belgesine sahip olması veya olmaması yönünden bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.140. Organizasyonlarda AR-GE Bölümü Yöneticilerinin İşletme Politikalarını Belirlemedeki Etkisinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
2,8182	0,958	3,1613	0,820	-1,36	0,181

Tablo 140’da organizasyonlardaki AR-GE bölümü yöneticilerinin işletmenin politika belirlemelerine katılımlarının organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 140 incelendiğinde AR-GE bölümü yöneticilerinin işletmenin politika belirlemelerine olan etkisinin organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması yönünden bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 3.141. Organizasyonlarda Problem Tespiti ve Çözümlemesi İçin Takım Oluşturmaya Verilen Önem Düzeyinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,6923	0,884	3,7813	1,008	-0,36	0,722

Tablo 141’de organizasyonlardaki problemlerin tespiti ve çözümü için bir takım oluşturmaya yönelik çalışmaların organizasyonların ISO 9001 belgesine sahip olmaları veya olmamaları açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 141 incelendiğinde organizasyonlardaki problemlerin tespiti ve çözümü için bir

takım oluşturmaya yönelik çalışmaların organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması yönünden bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.142. Organizasyonda Oluşan İlişkiler Ortamının Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		T	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
İş Fikirlerinin Uyuşmazlığından Faydalanma	2,9600	0,935	2,8065	0,946	0,61	0,546
Diyalog	3,8462	0,784	3,9375	0,435	-0,53	0,599
Dostluk	3,8846	0,711	3,9688	0,474	-0,52	0,608
Çalışma Arkadaşlığı	4,0000	0,748	4,0938	0,588	-0,52	0,605
Tartışma	3,3600	0,907	3,5625	0,716	-0,92	0,365
Savunmacı Davranışlar	3,0400	1,020	2,9375	0,669	0,43	0,666
Çatışmalardan Öğrenme	3,0385	0,958	3,2813	0,729	-1,07	0,292
Yanlışlardan Öğrenme	3,1154	0,864	3,5484	0,624	-2,13	0,039*

Tablo 142’de organizasyonda gelişen ilişkilerin ISO 9001 belgesine sahip olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 142’den de görüleceği üzere organizasyonlarda gelişen ilişkilerden yanlışlardan öğrenme durumuna verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesine sahip olan firmalarda daha yüksek düzeyde olup, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.143. Öğrenme Düzeylerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		T	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Birey Düzeyinde	3,5200	0,770	3,4516	0,810	0,32	0,748
Grup Düzeyinde	3,6923	0,884	3,8125	0,592	-0,59	0,556
Organizasyon Düzeyinde	3,4167	0,776	3,7419	0,855	-1,47	0,146

Tablo 143'te organizasyonda gerçekleşen öğrenme düzeyleri ile organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 143 incelendiğinde organizasyonlarda gerçekleşen öğrenme düzeylerinin ISO 9001 belgesine sahip olan veya olmayan organizasyonlar arasında farklılık göstermemektedir. Bu durumda ilk 500'e giren firmalar arasında ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından öğrenme düzeylerinde farklılıkların olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.144. Organizasyonlarda Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak İçin Kullanılan Yöntemlerin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		T	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
	Araştırma ve Diyaloga Teşvik Etmek	3,0385	0,824	3,3438		
İşbirliği ve Grup Öğrenmesine Destek Vermek	3,3200	0,852	3,7188	0,924	-1,69	0,097*
Personeli Ortak Bir Vizyona Yönlendirmek	3,4400	0,917	3,7813	0,975	-1,36	0,181
Sistemler Oluşturma	3,2400	1,052	3,9063	0,777	-2,65	0,011*
Organizasyonu Çevresi ile İlişkili Hale Getirmek	3,3600	0,757	3,4688	0,879	-0,50	0,618
Öğrenileni Ele Geçirme ve Bunu Paylaşım	3,4800	0,963	3,6250	0,907	-0,58	0,565

Tablo 144'te organizasyonların sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için gerçekleştirilen faaliyetlerin organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 144 incelendiğinde ISO 9001 belgesi olan ve olmayan organizasyonların sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için düzenledikleri faaliyetlerin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülecektir. Ancak, araştırma ve diyaloga teşvik etme yöntemi ile sistemler oluşturma yöntemine verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesi olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.145. Organizasyonda Gerçekleştirilen Faaliyetlerin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		T	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yeni Ürünler Geliştirmek	3,1200	0,971	3,6250	1,008	-1,92	0,061*
Yeni Pazarlar Yaratmak	3,5000	0,834	3,5625	1,045	-0,25	0,805
Çıkan Teknolojileri Hızlı Bir Şekilde Organizasyona Alma ve Uygulama	3,7308	1,002	3,8710	0,718	-0,60	0,554
Müşteri İhtiyaçlarını Daha Hızlı Karşılama	3,8462	1,156	4,3871	0,558	-2,18	0,036*

Tablo 145'te organizasyonların faaliyetlerinin ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 145'ten de görüleceği üzere ISO 9001 belgesi olan ve olmayan organizasyonların faaliyetlerinin ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Yeni ürünler geliştirme faaliyeti ile müşteri ihtiyaçlarını daha hızlı karşılama faaliyetine verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesine sahip olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.146. Organizasyonlarda Çalışanların Birbirlerini (Olumlu Veya Olumsuz Yönden) Etkilemelerinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,6400	0,860	3,6563	0,653	-0,08	0,938

Tablo 146'da çalışanların birbirlerini olumlu/olumsuz yönden etkilemelerinin ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo incelendiğinde çalışanların birbirlerini olumlu veya olumsuz yönden etkilemelerinin ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması yönünden farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.147. Organizasyonlarda Yapılmış Olan Planları Uygulamaya Geçirmedeki Bağlılığın Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		t	Anlamlılık Düzeyi
Ort.	S.S	Ort.	S.S		
3,8077	0,694	3,9375	0,564	-0,77	0,446

Tablo 147’de organizasyonlarda hazırlanmış olan planların uygulamaya geçirilmedeki bağlılığın organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 147’den de görüleceği üzere hazırlanmış olan planların uygulamaya geçirilmedeki bağlılığın organizasyonların ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından farklılıklar mevcut değildir.

Tablo 3.148. Organizasyonlardaki Öğrenme Aşamalarının Gerçekleştiği Düzeylerin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		T	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Gözlem	3,6154	0,804	3,6897	0,542	-0,40	0,693
Taklit	2,7600	0,723	3,2143	0,738	-2,26	0,028*
İş Başı Eğitim	4,1600	0,688	4,1034	0,673	0,30	0,762
Öğrenilenlerin Paylaşımı	3,6800	0,988	3,8276	0,658	-0,64	0,529
Bir Başkasından Öğrenme	3,5385	0,948	3,7241	0,797	-0,78	0,438
Eğitim Programları Hazırlama	3,6154	1,061	4,0741	0,917	-1,68	0,099*
Yanlış Öğrenme Durumunda Uyarıcı ve Düzeltici Sistemler Oluşturma	2,9565	1,065	3,6071	0,786	-2,44	0,019*
Öğrenilenleri Ortaya Koyabilmek İçin Uygun Ortam Hazırlama	3,2083	1,062	3,7037	0,775	-1,88	0,067*
Benzetmeler Kullanma	3,0870	0,900	3,4400	0,961	-1,31	0,195
Organizasyondaki Bilgilerin Birleştirilmesiyle Ortak Modellerin Oluşturması	2,8095	1,030	3,5200	0,871	-2,50	0,017*
Oluşturulan Modellerin Şekillendirilmesi (Ayrıştırma, Ekleme, Kavramsallaştırma)	2,7826	0,951	3,2692	0,962	-1,78	0,082*
Mukayeseler Yapma (Kıyas)	3,2308	1,070	3,4815	0,700	-1,01	0,320

Tablo 148’de organizasyonlardaki öğrenme aşamalarının ISO 9001 belgesinin olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 148’den de görüleceği gibi organizasyonlardaki öğrenme aşamalarının ağırlıkları arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Taklit, eğitim programları hazırlama, yanlış öğrenme durumunda uyarıcı ve düzeltici sistemler oluşturma, öğrenilenleri ortaya koyabilmek için uygun ortam hazırlama, organizasyonlardaki bilgilerin birleştirilmesiyle ortak modellerin oluşturulması ve oluşturulan modellerin şekillendirilmesi (ayrıştırma, ekleme, kavramsallaştırma) yöntemlerine verilen önem düzeyi ISO 9001 belgesine sahip olan firmalarda daha yüksek çıkmakta olup, bu sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.149. Firmanın Bazı Yönleri İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilmesinin Organizasyonların ISO 9001 Belgesi Olup/Olmamasına Göre Karşılaştırılması

	ISO 9001 Belgesi Yok		ISO 9001 Belgesi Var		T	Anlamlılık Düzeyi
	Ort.	S.S	Ort.	S.S		
Yönetimin Yetenekleri	3,5769	0,758	3,6129	0,667	-0,19	0,851
Teknoloji Transferi/Geliştirme	3,8846	0,653	3,8065	0,543	0,49	0,629
Üretim Teknolojisinin Emilimi	3,7273	0,703	3,7813	0,659	-0,28	0,777
Mamül Dizaynı	3,5714	0,679	3,7500	0,803	-0,87	0,388
İmalat/Kalite Kontrol	3,8094	0,814	3,7813	0,751	0,13	0,899
İşgücü Verimliliği	3,6800	0,557	3,6563	0,745	0,14	0,891
Çalışanların Tatmini	3,2800	0,678	3,3125	0,644	-0,18	0,855
Çalışanlar Arasında Güven	3,1538	0,613	3,4063	0,615	-1,56	0,125
Pazar Payı	3,3462	0,745	3,2813	0,729	0,33	0,740
Dağıtım	3,5455	0,739	3,2903	0,693	1,27	0,210
Marka İtibarı	3,9200	0,812	3,8710	0,763	0,23	0,819
Müşteri Tatmini	3,7692	0,652	3,9688	0,647	-1,16	0,250

Tablo 149’da organizasyonların çeşitli yönleri itibari ile geçmişle mukayese edilerek değerlendirilmesinin organizasyonların ISO 9001 belgesine sahip olması veya olmaması açısından t-testi sonuçları verilmektedir. Tablo 149 incelendiğinde organizasyonların çeşitli yönleri itibariyle geçmişle mukayese edilerek değerlendirilmesinin ISO 9001 belgesine sahip olması veya olmaması açısından farklılıkların olmadığı görülmektedir.

3.2. Sonuç ve Öneriler

Dünyada yaşanan hızlı değişime ve gelişme gelişmekte olan ülkelerde çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak olarak kendini gösterir. Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmanın koşulu insanların gelişmesidir. İnsanlı geliştirmenin en etkili yolu ise öğrenmedir.

Günümüzde sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerde şaşırtıcı boyutlardır. Organizasyonların hayatlarını devam ettirmeleri hızlı gelişen ve değişen dinamik dış çevreye uyum sağlamalarıyla gerçekleşir. Bu nedenle organizasyonlar dinamik dış çevrede meydana çıkan yeni teknolojileri hızlı bir şekilde bünyesine alıp bunu uygulamaya geçirmeleri, kullandıkları sistemde sürekli yenilikler yapmaları ve personelini eğitmeleri gerekmektedir. Bunu geliştirmenin yolu ise yine öğrenmeden geçmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olduğumuz anket soruları öğrenen organizasyonlarda uygulanan yöntemlerin özelliklerini yansıtmaktadır.

Yapılan anket uygulaması sonucu toplanan bilgilerin t testine tabi tutulmasında elde edilen sonuçları şöyle sıralayabiliriz;

Yurtdışında faaliyet gösteren organizasyonların; çalıştıracakları personelin üniversite eğitimi olmasına, personel eğitim yöntemlerinden grup tartışmalarına, motivasyon yöntemlerinden ücret artışı, kardan pay verme ve sosyal yardımlara, çalışanların kişisel istek ve amaçlarını ortaya koyması için uygun ortamın hazırlanmasına, AR-GE için bütçe ayırmaya, bireysel araştırma faaliyetlerinin desteklenmesine, çalışanların yeteneklerinin organizasyonun geleceğe yönelik olarak bütünleştirilmesine, AR-GE bölümü ile üretim-pazarlama bölümünün birbirinden bağımsız çalışmasına, AR-GE bölümü yöneticilerinin işletme politikalarını belirlemeye katılmasına, çalışma arkadaşlığına, araştırma ve diyaloga teşvik etmeye, işbirliği ve grup öğrenmesine destek vermeye, personeli ortak bir vizyona yönlendirmeye, sistemler oluşturmaya, organizasyonu çevresiyle ilişkili hale getirmeye, yeni ürünler geliştirmeye, yeni pazarlar yaratmaya, yeni teknolojileri almaya ve eğitim programları hazırlamaya daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu faaliyetlerde öğrenen organizasyonlarda geçerli faaliyetlerdir.

Yurtdışında faaliyet göstermeyen organizasyonlarda ise önem verilen faktörler; çalıştıracakları personelin yaşına, erkek olmasına, kadın olmasına, personel eğitime yöntemlerinden özel projelerle seçilmiş okuma parçaları ve geçici terfiler çalışmalarının hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi şeklindedir.

İkinci olarak yönetim danışmanlığı alan organizasyonlar kişiler arası ilişkilere, personel eğitime yöntemlerinden benzetme ve uygulamalı gurup eğitimine, motivasyon yöntemlerinden ücret artışı, kardan pay verme ve sosyal yardımlara, öğrenmeye engel olan faktörlerden; kişisel öğrenme engellerinin, personel ilişkilerinin, yöneticilerden kaynaklanan faktörlerin ve çalışanlar arasındaki güven düzeyinin tesbit edilmesine, öğrenme engellerinden kişisel kıskançlıkların, personel ilişkilerindeki aksaklıkların ve yöneticilerden kaynaklananların ortadan kaldırılmasına, savurganlığı önlemeye, maliyeti düşürmeye, AR-GE için bütçe ayırmaya, AR-GE bölümü yöneticilerinin işletme politikalarını belirlemeye katılmalarına, problemlerin tesbiti ve çözümlemesi için takım oluşturmaya önem verdikleri ortaya çıkmıştır.

Yönetim danışmanlığı hizmeti almayan organizasyonlarda ise çalıştıracakları personelin kadın veya erkek olmasına önem verdikleri görülmektedir.

Üçüncü olarak ISO 9001 belgesine sahip olan firmalar; haberleşme yöntemlerinden aynı kademeler arasında ve farklı kademeler arasındaki haberleşmeye, personel eğitime yöntemlerinden gurup tartışmalarına, motivasyon yöntemlerinden bağımsız çalışmaya, sosyal ilişkilerdeki rahatlığa, öğrenmeye engel olan faktörlerden kişisel öğrenme engellerinin ve kullanılan aletlerdeki yetersizliğin tesbitine, Tübitak ile ilişkiye, satış sonrası müşteriden bilgi almaya, AR-GE için bütçe ayırmaya, bireysel araştırma faaliyetlerini desteklemeye, çalışanların bireysel yeteneklerini organizasyonu geleceğe yönelik olarak bütünleştirmeye, yanlışlardan öğrenmeye, sistemler oluşturmaya, yeni ürünler geliştirmeye, müşteri ihtiyaçlarını daha hızlı karşılamaya, öğrenme aşamalarından; taklit, eğitim programları hazırlama, yanlış öğrenme durumunda uyarıcı ve düzeltici sistemler oluşturma, öğrenilenleri ortaya koyulabilmek için uygun ortam hazırlama, organizasyondaki bilgilerin birleştirilmesiyle ortak maddelerin oluşturulmasına ve oluşturulan maddelerin şekillendirilmesine önem verdikleri ortaya çıkmıştır.

ISO 9001 belgesine sahip olmayan firmalarda ise çalıştırılacak personelin organizasyonun çalışma konusu üzerine eğitilmiş olmasına önem verildiği görülmektedir.

Değerlendirme sonuçları incelendiğinde İstanbul Sanayi Odasına kayıtlı olan firmalar ile Ticari Bankaların öğrenen organizasyonlarda yer alan faaliyetleri uyguladıkları görülmektedir. Ancak Yönetim Danışmanlığı Hizmeti alanlar öğrenme ortamının geliştirilmesi yönünde daha çok gayret gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 3.ISO Sonuç ve Öneriler Tablosu

Kullanılan Değişken Grubu	Kriter	Sonuç	Öneri
Personel Seçim Kriterleri	Yurt dışında faaliyetlerin oluş/olmayışına göre	- Yaş, erkek olması, kadın olması Organizasyonun yurtdışında faaliyetinin olmamasında anlamlı iken, üniversite eğitilmiş olması Organizasyonun yurtdışında faaliyetinin anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan üniversite eğitilmiş Personel almaya önem vermesi uygun olacaktır.
Haberleşme Yöntemleri	"	—	
Organizasyonda Oluşan Ortam	"	—	
Personel Eğitime Yöntemleri	"	Özel projelerle seçilmiş okuma parçaları, geçici terfi yurtdışında faaliyeti olmayanlarda anlamlı iken grup tartışmaları yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların grup tartışmalarına ağırlık vermesi önerilmektedir.
Motivasyon Yöntemleri	"	Ücret artışı, kârdan pay verme ve sosyal yardımlar yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların ücret artışına, kârdan pay verme ve sosyal yardımlara ağırlık vermesi gerekir.
Çalışanların Kişisel İstek ve Amaçlarını Ortaya Koyması İçin Bir Ortam Yaratılması	"	Yurtdışında faaliyeti olan firmalarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların çalışmalarının kişisel istek ve amaçlarını ortaya koyması için bir ortam yaratmalı.
Çalışanların Hedefler Doğrultusunda Yönlendirilmesi	"	Yurtdışında faaliyeti olmayanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların çalışmalarını hedefler doğrultusunda yönlendirmeye önem vermeli.
Çalışanların Zamanı Kullanmalarını Bakımından Serbest Bırakılması	"	—	
Çalışanlar İle Üst Yönetim Arasındaki Güven Düzeyi	"	—	

Çalışanlar Arasındaki Güven Düzeyi	"	—	
Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenmesi	"	—	
Öğrenme Engellerinin Ortadan Kaldırılması	"	—	
Hayat Boyu Bilgi İçin Kullanılan Özendirme Yöntemleri	"	—	
Organizasyonun Hedeflerinin Gerçekleştirilmesine Verilen Önem Düzeyi	"	—	
Çalışanların Hedefleri Gerçekleştirmedeki Gayretleri	"	Müşteriye daha iyi hizmet faaliyeti olanda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların müşterilerine daha iyi hizmet vermeyi amaçlamalı
Çalışanların Kendi İşlerinden Başka Kişilerin İşleriyle İlgilenmeleri	"	—	
Organizasyonun Diğer Kuruluşlarla Olan İlişkileri	"	Üniversite ile, bilim kuruluşları ile, TÜBİTAK vb. kuruluşlar ve diğer organizasyonlar ile olan ilişkiler faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların Üniversite ile, bilim kuruluşları ile, TÜBİTAK v.b. kuruluşlar ve diğer organizasyonlar ile olan ilişkilerine ağırlık vermeli
Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Alma	"	—	
Faaliyetler Sürdürülürken Dikkat Edilen Hususlar	"	İşlem zararlarını kısıtlama yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların işlem zararlarını azaltmaya önem vermeli
AR-GE İçin Ayrılan Bütçe	"	Yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmalar AR-GE için bütçe ayırmalı
Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenmesi	"	Yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmalar bireysel araştırma faaliyetlerini desteklemeli.
Çalışanların Bireysel Yeteneklerinin Organizasyonu Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirme	"	Yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmalar çalışanların bireysel yeteneklerini organizasyonu geleceğe yönelik olarak bütünleştirmeli.
AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Bağımsız Çalışması	"	Yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmalarda AR-GE Bölümü ile Üretim pazarlama Bölümü birbirinden bağımsız çalışmalı.
AR-GE Bölümü Yöneticilerinin İşletme Politikalarını Belirlemedeki Etkisi	"	Yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmalarda AR-GE Bölümü Yöneticileri İşletme politikasını belirlemeye katılmalı.
Organizasyonlarda Problem Tespiti ve Çözülmesi İçin Takım Oluşturmaya Verilen Önem	"	—	

Organizasyonda Oluşan İlişkiler Ortamı	"	Çalışma arkadaşlığına verilen önem, yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların çalışmaları arasındaki arkadaşlığı pekiştirmeye önem vermelidir.
Öğrenme Düzeyi	"	—	
Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak İçin Kullanılan Yöntemler	"	Araştırma ve diyaloga teşvik etmek, işbirliği ve grup öğrenmesine destek vermek, personeli ortak bir vizyona yönlendirmek, sistemler oluşturma, organizasyonu çevresi ile ilişkili hale getirmek yurtdışında faaliyeti olanda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için gayret göstermeli
Organizasyonda Gerçekleştirilen Faaliyetler	"	Yeni ürünler geliştirmek, yeni Pazarlar yaratmak, çıkan teknolojileri hızlı bir şekilde organizasyona alma ve uygulama yurtdışında faaliyetleri olanda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların yeni ürünler geliştirmeye, yeni pazarlar yaratmaya, yeni teknolojileri hızlı bir şekilde organizasyonlarına alma ve uygulamaya geçirmeye özen göstermelidir.
Organizasyonlarda Çalışanların Birbirlerini Olumlu /Olumsuz Yönden Etkilemeleri	"	—	
Planları Uygulamaya Geçirmedeki Bağlılık	"	—	
Öğrenme Aşamalarının Gerçekleştiği Düzeyler	"	Eğitim programları hazırlama yurtdışında faaliyeti olanlarda anlamlıdır.	Yurtdışında faaliyeti olmayan firmaların öğrenme aşamalarının her düzeyini gerçekleştirmeye önem vermeli.
Firmanın Bazı Yönleri İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilmesi	"	—	
Personel Seçim Kriterleri	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Alıp /Almadığına Göre	Erkek olması, kadın olması hizmet almayanlarda anlamlıdır.	Yönetim danışmanlığı almayan firmaların personelleri seçerken kadın veya erkek olmasına önem vermemesi gerekir.
Haberleşme Yöntemleri	"	—	
Organizasyonda Oluşan Ortam	"	—	
Personel Eğitime Yöntemleri	"	Geçici terfiler yönetim danışmanlığı almayanlarda anlamlı iken benzetme ve uygulamalı grup eğitimi yönetim danışmanlığı hizmeti alanlarda anlamlıdır.	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almayan firmaların personel eğitime yöntemlerinden faydalanması gerekmektedir.
Motivasyon Yöntemleri	"	Ücret artışı, kârdan pay verme, sosyal yardımlar yönetim danışmanlığı hizmeti alanlarda anlamlıdır.	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almayan firmaların motivasyon yöntemlerinden yararlanmaya özen göstermeli.

Çalışanların Kişisel İstek ve Amaçlarını Ortaya Koyması İçin Bir Ortam Yaratılması	"	—	
Çalışanların Hedefler Doğrultusunda Yönlendirilmesi	"	—	
Çalışanların Zamanı Kullanmaları Bakımından Serbest Bırakılması	"	—	
Çalışanlar İle Üst Yönetim Arasındaki Güven Düzeyi	"	—	
Çalışanlar Arasındaki Güven Düzeyi	"	—	
Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenmesi	"	Kişisel öğrenme engelleri, personel ilişkileri, yöneticilerden kaynaklanan faktörler ve çalışanlar arasındaki güven /güvensizlik yönetim danışmanlığı hizmeti alanlarda anlamlıdır.	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almayan firmaların öğrenmeye engel olan faktörleri tesbit etmek için çalışmalar yapılmalı.
Öğrenme Engellerinin Ortadan Kaldırılması	"	Kişisel kıskançlıklar, personel ilişkileri ve yöneticilerden kaynaklanan faktörlerin yönetim danışmanlığı hizmeti alanlarda anlamlıdır.	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almayan firmaların öğrenme engellerini kaldırmak için faaliyetler düzenlenmelidir.
Hayat Boyu Bilgi İçin Kullanılan Özendirme Yöntemleri	"	—	
Organizasyonun Hedeflerinin Gerçekleştirilmesine Verilen Önem Düzeyi	"	—	
Çalışanların Hedefleri Gerçekleştirmedeki Gayretleri	"	—	
Çalışanların Kendi İşlerinden Başka Kişilerin İşleriyle İlgilenmeleri	"	—	
Organizasyonun Diğer Kuruluşlarla Olan İlişkileri	"	—	
Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Alma	"	—	
Faaliyetler Sürdürülürken Dikkat Edilen Hususlar	"	Savurganlığı önlemek, kaliteyi artırmak, maliyetleri düşürmek yönetim danışmanlığı hizmeti alanlarda anlamlıdır.	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almayan firmaların kaliteyi artırmaya ve maliyetini düşürmeye önem vermelidir.
AR-GE İçin Ayrılan Bütçe	"	Yönetim danışmanlığı hizmeti alanlarda anlamlıdır.	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almayan firmalar AR-GE için bütçe ayırmalı.
Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenmesi	"	—	

Çalışanların Bireysel Yeteneklerinin Organizasyonu Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirme	"	—	
AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Bağımsız Çalışması	"	—	
AR-GE Bölümü Yöneticilerinin İşletme Politikalarını Belirlemedeki Etkisi	"	Yönetim danışmanlığı hizmeti alanlarda anlamlıdır.	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almayan firmalarda AR-GE Bölümü Yöneticileri İşletme politikalarını Belirlemeye katılmalıdır.
Organizasyonlarda Problem Tespiti ve Çözümlemesi İçin Takım Oluşturmaya Verilen Önem	"	Yönetim danışmanlığı hizmeti alanlarda anlamlıdır.	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almayan firmaların problem tespiti ve çözümlemesi için takım oluşturmaya önem vermeli.
Organizasyonda Oluşan İlişkiler Ortamı	"	Yanışlardan öğrenme yönetim danışmanlığı hizmetleri almayanlarda anlamlıdır.	Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almayan organizasyonların organizasyonda oluşan ilişkileri düzenlemelidir.
Öğrenme Düzeyi	"	—	
Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak İçin Kullanılan Yöntemler	"	—	
Organizasyonda Gerçekleştirilen Faaliyetler	"	—	
Organizasyonlarda Çalışanların Birbirlerini Olumlu /Olumsuz Yönden Etkilemeleri	"	—	
Planları Uygulamaya Geçirmedeki Bağlılık	"	—	
Öğrenme Aşamalarının Gerçekleştiği Düzeyler	"	—	
Firmanın Bazı Yönleri İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilmesi	"	—	
Personel Seçim Kriterleri	ISO 9001 belgesi olması/olmamasına göre	Organizasyonun çalışma konusu üzerine eğitilmiş olması ISO 9001 belgesi olmayanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmaların organizasyonun çalışma konusu üzerine eğitilmiş olmasına önem vermeli.
Haberleşme Yöntemleri	"	Aynı kademeler arasında farklı kademeler arasındaki haberleşme ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmaların aynı kademeler arasında ve farklı kademeler arasındaki haberleşme yöntemlerinden faydalanmalıdır.
Organizasyonda Oluşan Ortam	"	—	

Personel Eğitim Yöntemleri	"	Grup tartışmaları ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmaların personel eğitim yöntemlerinden faydalanmalıdır.
Motivasyon Yöntemleri	"	Bağımsız çalışma, sosyal ilişkilerde rahatlık ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmaların motivasyon yöntemleri kullanmaya özen göstermesi gerekir.
Çalışanların Kişisel İstek ve Amaçlarını Ortaya Koyması İçin Bir Ortam Yaratılması	"	—	
Çalışanların Hedefler Doğrultusunda Yönlendirilmesi	"	—	
Çalışanların Zamanı Kullanmalarını Bakımından Serbest Bırakılması	"	—	
Çalışanlar İle Üst Yönetim Arasındaki Güven Düzeyi	"	—	
Çalışanlar Arasındaki Güven Düzeyi	"	—	
Öğrenmeye Engel Olan Faktörlerin Sezinlenmesi	"	Kişisel öğrenme engelleri, kullanılan aletlerdeki yetersizlik ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmaların öğrenmeye engel olan faktörleri tesbit etmeye yönelik çalışmalar düzenlemelidir.
Öğrenme Engellerinin Ortadan Kaldırılması	"	—	
Hayat Boyu Bilgi İçin Kullanılan Özendirme Yöntemleri	"	—	
Organizasyonun Hedeflerinin Gerçekleştirilmesine Verilen Önem Düzeyi	"	—	
Çalışanların Hedefleri Gerçekleştirmedeki Gayretleri	"	—	
Çalışanların Kendi İşlerinden Başka Kişilerin İşleriyle İlgilenmeleri	"	—	
Organizasyonun Diğer Kuruluşlarla Olan İlişkileri	"	Tübitak vb. kuruluşlar ile olan ilişki ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmalar diğer kuruluşlarla olan ilişkilerine ağırlık vermelidir.
Satış Sonrası Müşteriden Bilgi Alma	"	ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmalar satış sonrası müşteriden bilgi almaya özen göstermelidir.
Faaliyetler Sürdürülürken Dikkat Edilen Hususlar	"	—	
AR-GE İçin Ayrılan Bütçe	"	ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmalar AR-GE için bütçe ayırmalıdır.

Bireysel Araştırma Faaliyetlerinin Desteklenmesi	"	ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmalar bireysel araştırma faaliyetlerini desteklemeli.
Çalışanların Bireysel Yeteneklerinin Organizasyonu Geleceğe Yönelik Olarak Bütünleştirme	"	ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmalar çalışanların bireysel yeteneklerinin organizasyonu geleceğe yönelik olarak bütünleştirmeli.
AR-GE Bölümü İle Üretim-Pazarlama Bölümünün Bağımsız Çalışması	"	—	
AR-GE Bölümü Yöneticilerinin İşletme Politikalarını Belirlemedeki Etkisi	"	—	
Organizasyonlarda Problem Tespiti ve Çözümlemesi İçin Takım Oluşturmaya Verilen Önem	"	—	
Organizasyonda Oluşan İlişkiler Ortamı	"	Yanışlardan öğrenme ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmaların organizasyonla oluşan ilişkiler ortamını düzenlemelidir.
Öğrenme Düzeyi	"	—	
Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak İçin Kullanılan Yöntemler	"	İşbirliği ve grup öğrenmesine destek vermek, sistemler oluşturmak ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmaların sürekli öğrenme fırsatları yaratmaya özen göstermeli.
Organizasyonda Gerçekleştirilen Faaliyetler	"	Yeni ürünler geliştirmek, müşteri ihtiyaçlarını daha hızlı karşılamak ISO 9001 belgesi olanlarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmaların yeni ürünler geliştirmeye yeni pazarlar yaratmaya, müşteri ihtiyaçlarını daha hızlı karşılamaya önem vermelidir.
Organizasyonlarda Çalışanların Birbirlerini Olumlu /Olumsuz Yönden Etkilemeleri	"	—	
Planları Uygulamaya Geçirmedeki Bağlılık	"	—	
Öğrenme Aşamalarının Gerçekleştiği Düzeyler	"	Taklit, eğitim programları hazırlama, yanlış öğrenme durumunda uyarıcı ve düzeltici sistemler oluşturma, öğrenilenleri ortaya koyabilmek için uygun ortam hazırlama, organizasyondaki bilgilerin birleştirilmesiyle ortak modellerin oluşturulması, oluşturulan modellerin şekillendirilmesi ISO 9001 belgesi olan firmalarda anlamlıdır.	150 9001 belgesi olmayan firmaların öğrenme aşamalarının gerçekleştiği bütün düzeylerden faydalanmalıdır.
Firmanın Bazı Yönleri İle Geçmişle Mukayese Edilerek Değerlendirilmesi	"	—	

ARAŞTIRMADA UYGULANAN ANKET ÖRNEĞİ

Sayın Yönetici,

Organizasyonlarda öğrenme şekilleri ve öğrenen organizasyonlar konulu bir araştırma projesi üzerinde çalışmaktayız.

Ekte gördüğünüz anket bu amaçla geliştirilmiş bir veri toplama aracıdır. Araştırma İnönü Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Mehmet DEMİRBAĞ'ın danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Nilgün KINALI tarafından yürütülmektedir.

Bu araştırmanın amacı organizasyonlarda öğrenme ortamının geliştirilmesi anlayışı ile yöneticilerin işlerini kolaylaştıracak bilgi birikimini sağlamaktır.

Elinizdeki bu anket işletmelerde kişisel, grup ve organizasyon düzeyinde öğrenme boyutlarına değinmektedir. Anketi tamamlamanız 25 dakikadan fazla sürmeyecektir.

Bu ankete verdiğiniz tüm cevaplar en yüksek gizliliğe haiz bilgi kategorisinde işleme tabi tutulacaktır. Herhangi bir kurum veya kişiye ilişkin bilgiler kesinlikle açığa vurulmayacaktır.

Sizin kişisel olarak veya organizasyonunuzun bu araştırmanın sonuçları hakkında bilgi istemeniz halinde, araştırma sonuçlandırıldığında aşağıda belirtilen adresten sonuçları ihtiva eden bir raporu ücretsiz olarak elde edebilmeniz mümkün olabilecektir.

Araştırmamıza bilgilerinizle destek vermenizi bekler şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımla

Doç. Dr. Mehmet DEMİRBAĞ

İnönü Üniversitesi

İktisadi ve İdari Bilimler Fak. Öğretim Üyesi / MALATYA

Tel: 0 422 – 341 00 10 (2848)

E-mail: mdemirbag @ inonu.edu.tr

Fax: 0 422 – 341 00 39

Firmanızın

- Faaliyet Gösterdiği Sektör :
- Çalışanların Sayısı :
- Faaliyete Geçtiği Yıl :
- Yurt Dışında Faaliyeti Var mı? :
- Üretimnin % Kaçı İhracata Gitmektedir?* : %
- Yönetim Danışmanlığı Hizmeti Almakta mı? :
- ISO 9001 Belgesi Var mı? :
- Aşağıdaki Ödüllerden Hangisine Sahiptir? :
- İhracat
- Vergi
- İhracat Ağırlıklı Üretim

Anketi Cevaplayanın

1. Cinsiyetiniz : Erkek Kadın
2. Yaşınız :
3. Eğitim Durumunuz
 - Lise ve Dengi
 - Teknik Kolej (Meslek Yüksek Okulu) veya benzeri
 - Üniversite Lisans
 - Master Derecesi, Mezuniyet Sonrası, Diploma veya benzeri (MA, MBA)
 - Doktora (PhD)
 - Hiçbiri
4. İş ve profesyonel konuşmaları yürütebilecek düzeyde bildiğiniz yabancı dil/diller:
.....
5. Kişisel olarak öğrenme için günde ortalama harcadığınız zaman (saat olarak)
: saat
6. Ne zamandan beri bu işyerindeyiz : yıl
7. Organizasyonunuzdaki pozisyonunuz nedir?
.....
8. Çalışmakta olduğunuz organizasyonda şu andaki pozisyonunuzda kaç yıldır çalışıyorsunuz?
..... yıl

* İmalatçı firmalar cevap verecektir.

9. Organizasyon politikasındaki kararları almaya hangi sıklıkta katılırsınız?

- Sürekli olarak
- Çok sık olarak
- Sıkça
- Bazen
- Pek az
- Asla
- Fikir yok

10. Organizasyonunuzda çalışacak personelin seçiminde aşağıdaki kriterlere ne derecede önem verilmektedir?

Kriterler	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Yaşına	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Erkek Olmasına	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kadın Olmasına	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Üniversite Eğitimi Olmasına	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Organizasyonun Çalışma Konusu Üzerine Eğitimi Olmasına	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tecrübeli olmasına	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Organizasyonunuzda aşağıdaki haberleşme yöntemlerinden ne derece faydalanılmaktadır?

Haberleşme Yöntemleri	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Yukarıdan Aşağı / Aşağıdan Yukarı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Aynı Kademeler Arasında	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Farklı Kademeler Arasında	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Organizasyonunuzda aşağıdaki süreçler ne derece gerçekleşmektedir?

Süreçler	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Fikirleri Açıkça Konuşmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• İşe Karşı İsteklilik, Heves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kişiler Arasındaki İletişim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• İşe Bağlanma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Personeliniz işe kabul edildikten sonra hangi eğitim yöntemlerinden faydalanılmaktadır?

Eğitim Yöntemleri	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Bireysel Eğitim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Grup Eğitimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• İş Başında Eğitim Yöntemleri					
- Üst Yönetici Gözetiminde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Yöneticiye Yardımcı Tayini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- İş Rotasyonu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Özel Projeler Seçilmiş Okuma Parçası	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Komiteler Yoluyla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Geçici Terfiler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• İş Dışında Eğitim					
- Anlatma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Benzetme (Örnek Olay, Rol Oynama, Yönetim Oyunları, Bekleyen Sorunlar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Uygulamalı Grup Eğitimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Gösteri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dramatize	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Grup Tartışmaları (Panel, Sempozyum, Açık Oturum)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Organizasyonunuzda aşağıdaki motivasyon yöntemlerinden ne derece faydalanılmaktadır?

Kriterler	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Ekonomik Araçlar					
- Ücret Artışı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Kârdan Pay Verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sosyal Yardımlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Psiko-Sosyal Araçlar					
- Bağımsız Çalışma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sosyal İlişkilerde Rahatlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Kişisel Düşüncelere Değer Verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Örgütsel ve Yönetimsel Araçlar					
- Kişiye Yaptığı İşin İşletme İçin Önemli Olduğunu Aşılama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sorumlulukla Beraber Yetki Verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Kararlara Katılma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ast-Üst İlişkilerinde Kolaylık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Organizasyonunuzda personelinizin kişisel amaçlarını ve isteklerini açıkça ortaya koyması için bir ortam yaratılmakta mıdır?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Hedefleri gerçekleştirmek için çalışanlar bu hedefler doğrultusunda yönlendirilebiliyor mu?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Hedeflere ulaşmak için çalışanlar zamanı kullanmaları bakımından ne derece serbest bırakılıyor?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Organizasyonunuzda çalışan personel ile üst yönetim arasındaki karşılıklı güven hangi düzeydedir?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Organizasyonunuzda çalışan personelin kendi aralarındaki karşılıklı güveni hangi düzeydedir?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Organizasyonunuzda öğrenmeye engel olan aşağıdaki faktörler hangi düzeyde sezilenebiliyor?

Öğrenme Engelleri	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Kişisel Öğrenme Engelleri (Zeka, yaş vb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kişisel Kıskaçlıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Fiziksel Şartlar (Çalışma ortamı, ısı ışık)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kullanılan Aletlerdeki Yetersizlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Personel İlişkileri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yöneticilerden Kaynaklanan Faktörler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Çalışanlar Arasındaki Güven/Güvensizlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yönetime Karşı Güven/Güvensizlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21 Öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması veya azaltılması organizasyonunuz için ne derece önemlidir?

Öğrenme Engelleri	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Kişisel Öğrenme Engelleri (Zeka, yaş vb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kişisel Kıskançlıklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Fiziksel Şartlar (Çalışma ortamı, ısı ışık)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kullanılan Aletlerdeki Yetersizlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Personel İlişkileri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yöneticilerden Kaynaklanan Faktörler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Çalışanlar Arasındaki Güven/Güvensizlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yönetime Karşı Güven/Güvensizlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Hayat boyu bilgi için hangi özendirme yöntemlerinden ne derece faydalanılmaktadır?

Özendirme Yöntemleri	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Ücret Artışı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kârdan Pay Verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Senelik İzin Süresini Uzatma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tatile Gönderme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Terfi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Diğer Sosyal Haklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Önerilerin Ödüllendirilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Organizasyonunuzda aşağıdaki hedeflere ne derece önem verilmektedir?

Hedefler	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Daha Fazla Kâr Etmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Pazar Payını Arttırmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Üretim Hızını Arttırmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Mamulün Kalitesini Arttırmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Müşteriye Daha İyi Hizmet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Çalışanların aşağıdaki hedefleri gerçekleştirmedeki gayretleri hangi ölçüdedir?

Hedefler	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Daha Fazla Kâr Etmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Pazar Payını Arttırmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Üretim Hızını Arttırmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Mamulün Kalitesini Arttırmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Müşteriye Daha İyi Hizmet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Çalışanlar kendi işinden başka diğer kişilerin işleriyle ne derece ilgilenmektedir?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Organizasyonunuz ile aşağıdaki kuruluşlar arasındaki ilişkileriniz ne derecede gelişmiştir?

Kuruluşlar	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Üniversite İle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yerel Yönetim İle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Bilim Kuruluşları İle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tübitak vb. Kuruluşlar İle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Diğer Organizasyonlar İle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Organizasyonunuzda satış sonrası müşterilerden bilgi almak için hangi düzeyde bir gayret gösterilmektedir?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Faaliyetler sürdürülürken aşağıdaki faktörler ne derecede gerçekleşmektedir?

	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Savurganlığı Önlemek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Verimliliği Arttırmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kaliteyi Arttırmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Maliyetleri Düşürmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• İşlem Zararlarını Kısıtlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sürekli İyileştirme ve Gelişme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Organizasyonunuzda AR-GE faaliyetleri için bir bütçe ayrılabilir mi?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Organizasyonunuzda bireysel araştırma faaliyetleri ne derecede destekleniyor?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Organizasyonunuzda çalışanların bireysel yetenekleri ile organizasyonunuzu geleceğe yönelik olarak ne derecede bütünleştiriliyor?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Araştırma geliştirme bölümü ile üretim-pazarlama bölümü birbirinden ne derecede bağımsız olarak çalışmaktadır?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. AR-GE bölümü yöneticileri işletmenin politika belirlemelerine (politik kararlarına) ne derecede katılmaktadır?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Organizasyonunuzdaki problemlerin tespiti ve çözülmesi için bir takım oluşturmaya ne derecede önem verilmektedir?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Organizasyonunuzda aşağıdaki faktörler ne derecede hakimdir?

Faktörler	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• İş Fikirlerinin Uyuşmazlığından Faydalanma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Diyalog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Dostluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Çalışma Arkadaşlığı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tartışma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Savunmacı Davranışlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Çatışmalardan Öğrenme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yanlılardan Öğrenme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Organizasyonunuzdaki öğrenme aşağıdaki düzeylerde ne derecede gerçekleşmektedir?

Düzyeler	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Birey Düzeyinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Grup Düzeyinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Organizasyon Düzeyinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Organizasyonunuzda sürekli öğrenme fırsatları yaratmak için aşağıdaki faaliyetlerden hangi düzeyde faydalanılmaktadır?

Faaliyetler	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Araştırma ve Diyaloga Teşvik Etmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• İşbirliği ve Grup Öğrenmesine Destek Vermek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Personeli Ortak Bir Vizyona Yönlendirmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sistemler Oluşturma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Organizasyonu Çevresi ile İlişkili Hale Getirmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Öğrenileni Ele Geçirme ve Bunu Paylaşım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Organizasyonunuzda aşağıdaki faaliyetler hangi düzeyde gerçekleşmektedir?

Faaliyetler	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Yeni Ürünler Geliştirmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yeni Pazarlar Yaratmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Çıkan Teknolojileri Hızlı Bir Şekilde Organizasyona Alma ve Uygulama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Müşteri İhtiyaçlarını Daha Hızlı Karşılama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Organizasyonunuzdaki çalışanlar birbirlerini olumlu veya olumsuz yönden ne düzeyde etkilemektedirler?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Organizasyonunuzda yapılmış olan planları uygulamaya geçirmedeki bağlılığınız hangi düzeydedir?

Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Öğrenme bir aşamada gerçekleşebileceği gibi çeşitli aşamalardan geçerekte oluşabilir. Buna göre firmanızda aşağıda belirtilen öğrenme aşamaları hangi düzeyde gerçekleşmektedir?

Öğrenme Aşamaları	Hiç	Çok Az	Kısmen	Fazla	Çok Fazla
• Gözlem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Taklit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• İş Başı Eğitim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Öğrenilenlerin Paylaşımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Bir Başkasından Öğrenme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Eğitim Programları Hazırlama	<input type="checkbox"/>				
• Yanlış Öğrenme Durumunda Uyarıcı ve Düzeltici Sistemler Oluşturma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Öğrenilenleri Ortaya Koyabilmek İçin Uygun Ortam Hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Benzetmeler kullanma	<input type="checkbox"/>				
• Organizasyondaki Bilgilerin Birleştirilmesiyle Ortak Modellerin Oluşturulması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Oluşturulan Modellerin Şekillendirilmesi (Ayrıştırma, Ekleme, Kavramsallaştırma)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Mukayeseler Yapma (Kıyas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Firmanızı aşağıdaki belirtilen yönleri itibari ile geçmişle mukayese ederek nasıl değerlendirirsiniz?

Belirtilen Yönler	Beklenenden Çok Daha Kötü	Beklenenden Kötü	Beklenen Gibi	Beklenenden Daha İyi	Beklenenden Çok Daha Fazla
• Yönetimin Yetenekleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Teknoloji Transferi/Geliştirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Üretim Teknolojisinin Emilimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Mamül Dizaynı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• İmalat/Kalite Kontrol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• İşgücü Verimliliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Çalışanların Tatmini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Çalışanlar Arasında Güven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Pazar Payı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Dağıtım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Marka İtibarı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Müşteri Tatmini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KAYNAKLAR

KİTAPLAR

- Açıkgöz, Ün, Kamile, "Etkili Öğrenme ve Öğretme", 1. Baskı, Kanyılmaz Matbaası, İzmir 1996.
- Başaran İbrahim Ethem, "Eğitim Psikolojisi", Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları, Ayyıldız Matbaası A.Ş., Ankara 1966.
- Başaran İbrahim Ethem, "Psikoloji", Yarıçoğlu Matbaası, Ankara 1974.
- Başaran İbrahim Ethem, "Örgütsel Davranışın Yönetimi", 1. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 111, Sevinç Matbaası, Ankara 1982.
- Baysal A. Can ve Tekarslan Erdal, "Davranış Bilimleri I-II", İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul 1987.
- Binbaşıoğlu Cavit, "Öğrenme Psikolojisi", 4. Baskı, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1978.
- Binbaşıoğlu Cavit, "Öğrenme Psikolojisi", 5. Basım, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1982.
- Binbaşıoğlu Cavit, "Genel Öğretim Bilgisi, Eğitim Programları İlke, Yöntem ve Teknikleri", 3. Basım, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1983.
- Binbaşıoğlu Cavit, "Eğitim Psikolojisi", Gözden Geçirilmiş 9. Basım, Yargıcı Matbaası, Ankara 1995.
- Büyükkaragöz Savaş ve Çivi Cuma, "Genel Öğretim Metotları", 6. Baskı, Özel Eğitim Basım Dağıtım Ltd. Şti., Konya, Ocak 1996.
- Cüceloğlu Doğan, "İnsan ve Davranış", Büyük Fikir Kitapları Dizisi No: 96, Remzi Kitabevi, İstanbul 1992.
- Churden J. Herbert, Shermon W. Arthor Jr., "Personel Management The Utilization of Human Resources", California State University, Sacramento, South Western Publishing Co., Cincinnati, Ohio 1980.

- Dinçer Ömer, “**Örgüt Geliştirme Teori, Uygulama ve Teknikleri**”, 1. Baskı, Timaş Basım Ticaret ve Sanayi A.Ş., İstanbul 1992.
- Dökmen Zehra, Kışlak Tutarel Şennur ve Özüduru Ömer, “**Psikoloji**”, 3. Baskı, Alfa Yayıncılık A.Ş., Ankara 1997.
- Eren Erol, “**Yönetim Psikolojisi**”, İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayın No: 148, İstanbul 1984.
- Hellriegel Don, Slocum W. John and Woodman W. Richard, “**Organizational Behavior**”, Fourth Edition, St. Paul, West Publishing Company, 1986.
- Kısacık Faruk, “**Davranış Bilimlerine Giriş**”, Anadolu Üniversitesi, A.Ö.F. Yayını No: 75, Eskişehir 1989.
- Koçel Tamer, “**İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış**”, 6. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, Haziran 1998.
- Kolasa J.Blair, Duquesne, Univercity Co.- John Wiley and Sons. Inc., “**İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş**”, Çev: Kemal Tosun, İ. Ü. İşletme Fakültesi, İşletme İktisadı Yayın No: 42, İstanbul 1969.
- Morgan T. Clifford, “**Psikolojiye Giriş**”, Çev: Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Yayınları, Yayın No: 1, Meteksan Ltd. Şti., Ankara 1991.
- Morgan Giareth, “**Images Of Organization**”, Sage Publications, 1986.
- Özel Leyla, “**Psikoloji**”, SEK Yayınları: 9, Semih Ofset Ltd. Şti., Ankara 1992.
- Senge Peter, “**Beşinci Disiplin, Öğrenen Organizasyon Düşüncüsü ve Uygulaması**”, Çev: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan, Yapı Kredi Yayınları Ltd. Şti. İstanbul 1993.
- Tikici Mehmet, “**Örgütsel Davranış**”, Geliştirilmiş 2. Baskı, Özmert Ofset, Malatya 1993.
- Tolan Barlas, İsen Galip ve Batmaz Veysel, “**Sosyal Psikoloji**”, 1. Basım, Adım Yayıncılık No: 27.

Ünlü Sezen, “**Psikoloji**”, Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Yayın No: 259, Eskişehir 1992.

Woolfolk E. Anita, “**Educational Psychology**”, Fifth Edition, Rutgers University, 1993.

IV. Akşam Sanat Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi, “**Öğrenme ve Öğrenme İle İlgili Prensipler**”, Ankara, 1970.

SÜRELİ YAYINLAR

Argyris Chris, “**Good Communication That Blocks Learning**” Harvard Business Review, Volme 79, Number 4-6, July-August, 1994

Atçı Baransel, “**Öğrenen Örgütün Oluşturulmasında Bir Yönetim Aracı Olarak Strateji Laboratuvarı**”, VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir 21-23 Mayıs 1998.

Garett B., “(Ed), **Developing Strategic Thought**”, Mc Graw Hill, 1995.

Garvin A. David, “**Bulding a Learning Organization**”, Harvard Business Review, Volume 71, Number 4, July-August 1993.

Garvin A. David, “**Bulding a Learning Organization**”, Business Credit, Volume 96, Number 1, January 1994.

Hodgetts M. Richard, Luthans Fred and Lee M. Sang, “**New Paradigm Organizations: From Total Quality To Learning To World- Class**”, Organizational Dynamics, Volume 22, Number 3, Winter 1994.

Jashapara Ashole, “**The Competitive Learning Organization: A Quest for the Holl Grail**”, Management Decision, Volume 31, Number 8, London 1993.

Kidd B. John ve Kanda Makoto, “**Organizational Learning In Practice: The Behaviour of Senior Production Managers In Britain & Japan**”, XIV th Eamsa Conference, University of Metz, France, October 23,24,25 1997.

- McGill E. Michael, Slocum Jr. W. John, "Unlearning the Organizational",
Organization Dynamics, Volume 22, Number 2, Autumn 1993.
- Nonaka Ikujiro, "The Knowledge-Creating Company", **Harward Business Review**, Volume 69, Number 4-6, November-December 1991.
- Özel Mustafa, **Yeni Şafak**, 16 Mayıs 1996.
- Özel Mustafa, **Yeni Şafak**, 20 Mayıs 1996
- Özkalp Enver ve Oğuz M. Celal, "Örgütsel Öğrenmede Önem Taşıyan Üç Yönetim Kültürü ve Eskişehir Bölgesindeki Mühendis ve Operatörler Üzerinde Bir Değerlendirme Çalışması", **VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi**, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir, 21-23 Mayıs 1998.
- Phipps E. Shelly, "Transforming Libraries Into Learning Organizations – The Challenge For Leadership", **Journal of Library Administration**, Volume 18, Number 3 / 4, 1993.
- Robson Wendy, "Strategic Management and Information Systems", (2nd. Ed.)
Pitman Publishing, London 1997.
- Schein H. Edgar, "On Dialogue, Culture and Organizational Learning",
Organizational Dynamics, Volume 22, Number 2, Autumn 1993.
- Tsang W. K. Eric, "Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research",
Human Relations, Volume 50, Number 1, January 1997.
- Ulrich Dave, Jick Todd, Glinow Von Ann Mary, "High-Impact Learning: Bulding and Diffusing Learning Capability", **Organizational Dynamics**, Volume 22, Number 2, Autumn 1993.