

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
YÖNETİM VE ORGANİZASYON PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER ve ÖRGÜTSEL
ÖĞRENMENİN PERFORMANS ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE YÖNELİK BİR
ARAŞTIRMA**

M. Deniz GÜR

Danışman
Yrd. Doç. Pınar Süral ÖZER

2008

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
YÖNETİM VE ORGANİZASYON PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER ve ÖRGÜTSEL
ÖĞRENMENİN PERFORMANS ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE YÖNELİK BİR
ARAŞTIRMA**

M. Deniz GÜR

Danışman
Yrd. Doç. Pınar Süral ÖZER

2008

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler ve Örgütsel Öğrenmenin Performans Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../.../.....

Adı SOYADI

İmza

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin

Adı ve Soyadı : M. Deniz GÜR
Anabilim Dalı : İşletme
Programı : Yönetim ve Organizasyon
Tez Konusu : Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler ve Örgütsel Öğrenmenin Performans Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma

Sınav Tarihi ve Saati:

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen öğrenci Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün tarih ve Sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisansüstü Yönetmeliğinin 18.maddesi gereğince yüksek lisans tez sınavına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini dakikalık süre içinde savunmasından sonra jüri üyelerince gerek tez konusu gerekse tezin dayanağı olan Anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI OY BİRLİĞİ ile O
DÜZELTME O* OY ÇOKLUĞU O
RED edilmesine O** ile karar verilmiştir.

Jüri teşkil edilmediği için sınav yapılamamıştır. O***
Öğrenci sınava gelmemiştir. O**

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.

** Bu halde adayın kaydı silinir.

*** Bu halde sınav için yeni bir tarih belirlenir.

Tez burs, ödül veya teşvik programlarına (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir. O
Tez mevcut hali ile basılabilir. O Tez
gözden geçirildikten sonra basılabilir. O
Tezin basımı gerekliliği yoktur. O

JÜRİ ÜYELERİ

Evet

O

O Tez

O

O

İMZA

..... Başarılı Düzeltme Red

..... Başarılı Düzeltme Red

..... Başarılı Düzeltme Red

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler ve Örgütsel Öğrenmenin
Performans Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma

M.Deniz GÜR

Dokuz Eylül Üniversitesi

İşletme Ana Bilim Dalı

Yönetim ve Organizasyon Programı

Birçok araştırmacı ve uygulamacı, hızla değişmekte olan iş çevresinde rekabet avantajı ve değişime uyum sağlayabilmekte örgütsel öğrenmenin yaşamsal öneme sahip bir olgu olduğunun farkına varmışlardır. Örgütlerde öğrenmenin karmaşık doğasını anlayabilmek için yoğun bir ilgi bulunmakla birlikte, öğrenmenin birey, takım ve örgüt düzeylerinde oluşacağına ilişkin yaygın bir kabul vardır. Örgütsel öğrenmenin olumlu performans etkileri olacağına yönelik genel kanı, bireyler aracılığıyla mı gerçekleştiği yoksa takımların örgütsel öğrenme birimi mi olduğu konusundaki tartışmaları arttırmaktadır. Örgütsel öğrenme dinamiklerinin anlaşılması örgütte öğrenme yeteneğini güçlendirmek için stratejiler geliştirebilmek açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada işaret edilen ilişkiler öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiler ile örgütsel öğrenme - takım performansı ve takım halinde öğrenme - takım performansı ilişkileridir. Çalışmanın hipotezlerini test etmek üzere, tüketici elektroniği sektöründe faaliyet gösteren bir işletmenin ürün geliştirme takımları çerçevesinde görgül bir araştırma yapılmıştır. Söz konusu örgütte, öğrenme düzeyleri arasında, güçlü olmamakla birlikte, anlamlı olumlu ilişkiler bulunmuştur. İlginç şekilde, takım halinde öğrenme takım performansı ilişkisi beklenildiği gibi güçlü değildir. Çalışmanın diğer bir bulgusu, takım halinde öğrenmenin örgüt içerisinde bilgi aktarımı zayıf olduğunda örgütsel öğrenmeye dönüşmeyeceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Öğrenme, Takım Halinde Öğrenme, Örgütsel Öğrenme, Takım Performansı

ABSTRACT

The Thesis of Master's Thesis Program

**A Research About Relationships Between Organizational Learning Levels and
Affects of Organizational Learning on Performance**

M.Deniz GÜR

Dokuz Eylül University

Institute of Social Science

Department of Management and Organization

Many researchers and practitioners have recognized that organizational learning is an important concept for contemporary organizations to attain competitive advantage and adaptation in a rapidly changing business environment. There is a tremendous interest to understand the nature of organizational learning. Moreover, there is widespread acceptance that learning could occur at the individual, team and organizational levels. The general idea regarding that organizational learning would have positive effects on performance, increases the debates about whether organizational learning occurs through individuals or teams are the unit of learning in organizations. Understanding organizational learning dynamics would be important to develop strategies for empowering organizations' learning capabilities.

The three linkages addressed in this study, are the relationships between organizational learning levels, organizational learning - team performance and team learning - team performance. To test hypothesis of this study, an empirical study has been carried out within product development teams of a company which operates in consumer electronics industry. It is found that there is not significant but positive and meaningful relationships between learning levels in the organization in question. Interestingly, team learning and team performance relationship is not so significant as expected. Another finding of the study shows

that team learning would not be transformed into organizational learning if knowledge transfer weakly occurs.

Key Words: Individual Learning, Team Learning, Organizational Learning, Team Performance

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	III
YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
GİRİŞ	XIV

1.BÖLÜM

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Öğrenme Kavramı ve İlgili Yaklaşımlar	2
1.2. Öğrenme Tanımı	10
1.2.1 Öğrenmeye İlişkin Kavramlar	14
1.2.2 Öğrenme Eğrileri	14
1.2.3 Bilişsel Stil	18
1.2.4 Öğrenme Stili	19
1.2.5 Zihinsel Model	22
1.2.6 Anlam Merdiveni	24
1.3. Örgütsel Öğrenme Kavramı	25
1.4. Örgütsel Öğrenme Yazını ve Yazına Temel Katkıları	31
1.5. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri	36
1.5.1 Tek Etaplı Öğrenme	36
1.5.2 Çift Etaplı Öğrenme	38
1.5.3 Üç Etaplı Öğrenme	40
1.6. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgütler	43

2.BÖLÜM

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME SÜRECİ

2.1. Bilgi Kavramı ve Örgütsel Bilgi	47
2.1.1 Örgütsel Bilgi Türleri	50
2.1.2 Bilgi Sarmalı Modeli	52
2.2. Örgütsel Öğrenme Süreci Aşamaları	55
2.2.1 Bilgi Edinimi Aşaması:	56
2.2.2 Bilginin Yayılması Aşaması	59
2.2.3 Bilginin Yorumlanması Aşaması	59
2.2.4 Bilginin İçselleştirilmesi ve Saklanması	60
2.3. Sürece Katılanlar Açısından Örgütsel Öğrenme Düzeyleri ve Düzeyler Arası İlişkiler	62
2.3.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri	63
2.3.1.1. Bireysel Öğrenme ve Örgütsel Öğrenme	64
2.3.1.2 Takım Halinde Öğrenme	67
2.3.2. Örgütlerde Öğrenme Düzeyleri Arası Geçişleri Betimleyen Temel Modeller	68
2.3.2.1 Kim'in Bütünleştirilmiş Öğrenme Modeli:	68
2.3.2.2 Crossan Lane ve White' in Dört Süreçli Üç Aşamalı Öğrenme Modeli	72

3.BÖLÜM

TAKIM HALİNDE ÖĞRENME

3.1. Takım ve Takımın Örgüt için Önemi	78
3.1.1. Takım Tanımı	78
3.1.2. Takım Çalışması	81
3.1.3. Takım Türleri	82
3.1.4. Takım Performansı	85
3.1.4.1. Performans Kavramı	85
3.1.4.2. Takım Performansı Kavramı ve Takım Performansı Ölçümü	86
3.2. Takım Halinde Öğrenme Kavramı ve Önemi	91
3.3. Takım Halinde Öğrenme Yaklaşımları	96
3.3.1. Senge'nin Takım Halinde Öğrenme Yaklaşımları	96
3.3.2. Kasl, Marsick ve Dechant Grupsal Öğrenme Yaklaşımı	100
3.3.3. Edmondson'ın Öğrenme Davranışı Yaklaşımı	108
3.3.3.1. Takımın Öğrenme Davranışı	109
3.4. Takım Halinde Öğrenmeye İlişkin Yazın İncelemesi	111
3.4.1. Takımlarda Öğrenme Eğrilerine İlişkin Araştırmalar	115
3.4.2. Görevde Ustalık: Birbirine Bağlı Görevlerde takım üyesi bilgisini koordine etme	120

3.4.2.1. Takımda Kimin Neyi Bildiğini Bilmenin Etkisi	121
3.4.2.2. Paylaşılan Bellek Sistemleri Tipleri ve İçerikleri	124
3.4.2.3. Paylaşılan Zihinsel Modellerin Geliştirilmesi	124
3.4.2.4. Takımlarda Görevin Öğrenilmesine İlişkin Engeller	126
3.4.3. Grup Süreci: Gerçek Takımlarda Öğrenme Davranışını Anlamak	131
3.4.3.1. Takım İklimi ve Öğrenme Davranışı	131
3.4.3.2. Paylaşılan Öğrenme Amaçları	135
3.4.3.3. Takım Kimliği	135
3.4.3.4. Durum Etkileri	136

4.BÖLÜM

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENMENİN PERFORMANS ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

4.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler ve Örgütsel Öğrenmenin Performans Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma	140
4.1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	140
4.1.2. Araştırmanın Metodolojisi	141
4.1.3. Araştırmanın Popülasyonu ve Örneklemesi	144
4.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	145
4.2. Araştırma Modeli ve Hipotezler	145
4.2.1. Bireysel Öğrenme Örgütsel Öğrenme Bağlantısı	145
4.2.2. Bireysel Öğrenme - Takım Halinde Öğrenme Bağlantısı	149
4.2.3. Takım Halinde Öğrenme - Örgütsel Öğrenme Bağlantısı	150
4.2.4. Takım Halinde Öğrenme – Takım Performansı Bağlantısı	151
4.2.5. Örgütsel Öğrenme – Takım Performansı Bağlantısı	152
4.3. Araştırma Bulguları ve Bulguların Yorumlanması	154
4.3.1. Araştırmanın Güvenilirlik Analizi	155
4.3.2. Modeldeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İstatistiksel Olarak Test Edilmesi	157
4.3.3. Regresyon Analizleri	161
SONUÇ VE ÖNERİLER	170
KAYNAKLAR	177
EKLER	17796

TABLolar LİSTESİ

Tablo1: Kronolojik Olarak Yazında Örgütsel Öğrenme Tanımlamaları	28
Tablo 2:Örgütsel Öğrenme Alanındaki Çalışmaların Temel Özellikleri	35
Tablo 3:Üç Düzeyde Dört Süreçli Örgütsel Öğrenme Modeli	76
Tablo 4:Takım Halinde Öğrenmeye İlişkin Yazın Çalışmalarının İncelenmesi	96
Tablo 5:Takım halinde öğrenmede beş süreç	105
Tablo6 : Üç Alanda Takım Halinde Örgütsel Öğrenme Yazını	114
Tablo 7:Takım Düzeyinde Öğrenme Eğrilerine Araştırmasına İlişkin Seçilen Çalışmalar	118
Tablo 8:Takım Düzeyinde Görev Üstünlüğü Araştırmasına İlişkin Seçilen Çalışmalar	130
Tablo 9:Takım Düzeyinde Görev Üstünlüğü Araştırmasına İlişkin Seçilen Çalışmalar	136
Tablo 10: Grup Süreci ile İlişkili Takım Halinde ÖğrenmeAraştırmasına İlişkin Çalışmalar	157
Tablo 11: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi Tablosu	158
Tablo 12 :Modeldeki değişkenlere ilişkin Tanımlayıcı İstatistikler	160
Tablo 13 :İçsel Takım Halinde Öğrenmenin Takım Performansına Etkisi	162
Tablo 14 :İçsel Takım Halinde Öğrenmenin Takım Performansına Etkisi	162
Tablo 15 :Takım Halinde Öğrenmenin Takım Performansına Etkisi	164
Tablo 16 :Takım Halinde Öğrenmenin Örgütsel Öğrenmenin Amaçların ve Misyonun Açıklığı Boyutuna Etkisi	164
Tablo 17 :Takım Halinde Öğrenmenin, Örgütsel Öğrenmenin Lider Bağlılığı ve Yetkilendirme Boyutuna Etkisi	165
Tablo 18 :Takım Halinde Öğrenmenin, Örgütsel Öğrenmenin Bilginin Aktarılması Boyutuna Etkisi	165
Tablo 19 :Takım Halinde Öğrenmenin, Örgütsel Öğrenmenin Deneyim ve Ödüller Boyutuna Etkisi	166
Tablo 20 :Örgütsel Öğrenmenin Bilginin Aktarılması Boyutunun Takım Performansına Etkisi	167
Tablo 21 :Modele İlişkin Hipotez Testlerinin Sonuçları	168

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1:	AZALAN VERİM EĞRİSİ	15
ŞEKİL 2:	ARTAN VERİM EĞRİSİ	15
ŞEKİL 3:	S EĞRİSİ	16
ŞEKİL 4:	PLATO EĞRİSİ	17
ŞEKİL 5:	BECERİ EDİNME EĞRİSİ	18
ŞEKİL 6:	KOLB'UN DENEYİMSEL ÖĞRENME MODELİ	20
ŞEKİL 7:	HONEY VE MUMFORD'IN ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİ	22
ŞEKİL 8:	TEK ETAPLI ÖĞRENME	38
ŞEKİL 9:	ÇİFT ETAPLI ÖĞRENME	39
ŞEKİL 10:	ÜÇ ETAPLI ÖĞRENME	42
ŞEKİL 11:	BİLGİ DEĞİŞİMİNİN DÖRT FORMU	53
ŞEKİL 12:	BİREYSEL ÖĞRENME, ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DÖNÜŞÜMÜ	66
ŞEKİL 13:	KİM'İN BİREYSEL ÖĞRENME DÖNGÜSÜ	70
ŞEKİL 14:	ÜÇ DÜZEYDE DÖRT SÜREÇLİ ÖRGÜTSEL ÖĞRENME MODELİ	73
ŞEKİL 15:	TAKIM ÖĞRENME MODELİ	104
ŞEKİL 16:	TAKIM HALİNDE ÖĞRENME MODELİ	106
ŞEKİL 17:	BİREYSEL, TAKIM HALİNDE, ÖRGÜTSEL DÜZEYDE ÖĞRENME	107
ŞEKİL 18:	ÇALIŞMA TAKIMI ÖĞRENME MODELİ	109
ŞEKİL 19:	ÇIKTILARIN GELİŞİMİ ALANINDAKİ TEMEL BİLEŞENLER VE İLİŞKİLERİ	119
ŞEKİL 20:	GÖREV ÜSTÜNLÜĞÜ ALANINDAKİ TEMEL BİLEŞENLER VE İLİŞKİLERİ	128
ŞEKİL 21:	GRUP SÜRECİ ALANINDAKİ TEMEL BİLEŞENLER VE İLİŞKİLERİ	138
ŞEKİL 22:	MODELİN ÖZET GÖSTERİMİ	154

GİRİŞ

Günümüzde, örgütler ve hatta toplumlar sürekli ve de kaçınılmaz şekilde kendini gösteren değişim ortamında varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Dünyadaki küreselleşme süreci, değişimi hızlandıran teknoloji, iletişim alanlarında görülen gelişmeler, örgütleri gitgide artan rekabet ve hızla değişen çevre koşulları karşısında önemli fırsat ve tehditlerle karşı karşıya getirmiştir. Örgütlerin bu koşullarda varlıklarını sürdürebilmesi ise artık sadece sürekli öğrenmeye değil rakiplerinden daha hızlı öğrenmelerine bağlıdır. İşte bu arayışlar içinde ortaya çıkan ve örgütlerin de öğrenebileceği fikri üzerine yapılandırılan örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt yaklaşımları sayesinde örgüt yapıları da değişmektedir.

Hızla değişen çevre, müşterilerin ve hatta çalışanlarının talepleri ve rekabet ile başa çıkmak çabaları içerisinde, örgütler takımlar ve işbirlikli süreçler aracılığıyla örgütsel öğrenmelerini geliştirerek etkinliklerini ve verimliliklerini arttırmaya çabalamaktadırlar. Bu değişimler karşısında birçok yönetim bilimci varlığını sürdürmek isteyen işletmelerin, öğrenme etkinliğini sağlayabilen bu hızlı değişimi yakalayabilen ve ihtiyaç duyulan dönüşümleri gerektiği anda gerçekleştirerek kendini yenileyebilen örgütler olan “öğrenen örgütler” e dönüşmelerinin gerekliliği üzerinde durmaya başlamışlardır.

1950’li yılların başında Herbert Simon; örgütlerin öğrenebileceği fikrinin öncüsü olduğundan beri, “örgütsel öğrenme” kavramı konu ile ilgilenen araştırmacılar tarafından pek çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. (Özer, 1998; 415). Ancak temelde örgütsel öğrenme yaklaşımı, örgütlerin organik yapılar olarak ele alınarak, örgütün canlı bir organizma gibi bireye atfedilmekte olan pek çok olguyu kendi bünyesinde taşıdığına yönelik görüşler çerçevesinde oluşmuştur.

Öğrenme alanındaki araştırmacılar önceleri örgütlerde öğrenme birimini bireyler olduğuna yönelik görüşleri benimsemekteyken, bu görüş gitgide yerini örgütlerin öğrenmesinin temelde takımların öğrenmesine bağlı olduğu fikrine bırakmaktadır. Takım ve örgütsel öğrenme arasındaki bağlantıyla ilgili olarak sistematik bir araştırma, örgütsel öğrenme kuramını geliştirme yeteneğine sahip olacaktır. Gerçekte, bazı

yazarlar (Senge 1990; Edmondson 1999) takım halinde öğrenmenin örgütsel öğrenme ile bağlantılı olduğunu bildirmişlerdir. Ancak takım halinde öğrenmenin örgütsel öğrenmeye katkıları ile ilgili çalışmalar göreceli olarak yenidir ve bunun sonucu daha ileride araştırmaya ihtiyaç duymaktadır.

Örgütsel öğrenme, örgütsel açıdan önemli bir yetenek olarak kabul edilmekte ve örgütün performansında olumlu yönde etkilediği kabul edilmektedir. Örgütler ustalıklardan, yaklaşımlardan ve bireylerin bağlılıklarından öğrenebilmektedirler. Bu yetenekler zekâ ve yetkinlik geliştirmekte toplu olarak kullanılabilirlerdir.

Çalışmada, öncelikle birinci bölümde öğrenmenin ve örgütsel öğrenme yazınında karşılaşılmakta olan öğrenme ile ilgili kavramların tanımlarına yer verilmektedir. Sonrasında örgütsel öğrenme kavramının değerlendirilmesi ve de örgütsel öğrenme yazınında dikkat çeken çalışmaların bir özeti sunulmaktadır.

İkinci bölümde bir bilgi işleme süreci olarak nitelendirilen örgütsel öğrenme süreci incelenmektedir. Ayrıca, bilgi kavramı ve türleri ile örgütlerde bilgi işleme sürecini açıklayan bilgi sarmalı modeline yer verilmektedir. Sonrasında örgütsel öğrenme sürecine katılanlar açısından çalışmanın temel konusu olan örgütsel öğrenme düzeyleri ne ve bu düzeyler arasındaki ilişkilere giriş yapılmaktadır. Bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişi betimleyen iki model sunulmaktadır.

Üçüncü bölümde takım halinde öğrenme yaklaşımı ele alınmakta ve takım ve takım türleri tanımlanmakta ve de yazındaki takım halinde öğrenmeye ilişkin temel yaklaşımlardan söz edilmektedir. Edmondson vd.'nin (2006) takım halinde öğrenme yazını sınıflandırmalarından yola çıkılarak takım halinde öğrenmeye ilişkin araştırmalara bu bölümde ayrıca değinilmektedir.

Dördüncü bölümde, örgütsel öğrenme düzeyleri olan bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme arasındaki ilişkileri ve de örgütsel öğrenme ve örgütsel öğrenmenin bir çıktısı görünümündeki takım performansı, ile takım halinde öğrenme ve takım performansı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir işletmede ürün geliştirme takımları arasında anket çalışması yapılmış, çalışmanın yöntemlerinden bahsedilmiştir. Bu anket

yardımla derlenen veriler "SPSS for Windows 15.0" istatistik paket programı yardımla değerlendirilerek, geliştirilen çalışma hipotezleri test edilmiştir. Yapılan uygulamanın değerlendirilmesi ve bulguların yorumlanmasıyla çalışma tamamlanmıştır.

1. BÖLÜM

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Günümüzün karmaşık ve çok hızlı değişen şartlarında işletmelerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için öğrenme yeteneklerini artırmaları gerektiği sıkça dile getirilmektedir. 2000li yıllarda yönetim düşüncesinde öğrenme kapasitesi ve öğrenen örgüt kavramlarının kilit kavramlar olacağı ileri sürülmüştür (Çırpan, 2001; 1 içinde Ulrich, Glinow, Rich, 1993; 52). Stata, bireylerin ve örgütlerin öğrenme hızlarının, özellikle bilgi yoğun sanayilerde sürdürülebilir rekabet avantajı olacağını ifade etmektedir (Stata, 1989; 64).

Şirketlerin ortalama ömürleriyle ilgili yapılan araştırmalar, değişime ayak uydurabilme, yani öğrenme yeteneğinin ne denli güçlü ortaya koymaktadır. Fortune dergisinin ilk 500 firma düzeyinde olan şirketlerin ortalama yaşam süresinin 40 ile 50 yıl arasında olduğu ifade edilmiştir. Japonya ve Avrupa'da yapılan bir başka araştırmada, yöneticilerin şirketlerin, küçük büyük ayrımı yapılmaksızın, ömürleriyle ilgili beklentilerinin ortalama 12,5 yıl olduğu ortaya çıkartılmıştır. Bunların yanında, yüzyıllarca yaşamını devam ettiren şirketler de vardır. De Geus ve arkadaşları, Shell firması çatısı altında, bazı şirketlerin nasıl bu şekilde uzunca yıllar varlıklarını devam ettirebildiklerini araştırmışlardır. Zamana karşı bunca yıl direnen bu şirketlerin ortak özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Uzun ömürlü şirketlerin ortak özelliklerinden birisi, yaşadıkları çevreye karşı duyarlı olmalarıdır. Çevrelerinde savaşlar, ekonomik bunalımlar, teknolojik ve siyasal değişimler baş gösterip yatıştıkça, bu firmalar değişimlere duyarlı olmakta hep ustalık göstermiş, çevrelerinde her ne olup bitiyorsa onlara sürekli uyum sağlamışlardır. De Geus, çevreye karşı duyarlılığın, bir şirketin öğrenme ve uyum yeteneğini gösterdiğini belirtmektedir (De Geus, 1998; 17-19).

İşletmelerin değişime hızlı ve doğru yanıtlar verebilmeleri, onların öğrenme yeteneklerinden, diğer bir deyişle, yeni fikirleri özümseme ve rakiplerinden daha çabuk eyleme dönüştürebilme özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu yeteneklere sahip

olmayan işletmeler, değişen müşteri beklentilerini zamanında fark edemeyecek ve rakiplerinin manevralarına uygun yanıtlar veremeyeceklerdir (Ulrich vd., 1993; 52-67).

İşletmelerde öğrenmeyi vazgeçilmez hale getiren önemli gelişmelerden birisi de ekonominin bilgiye dayalı hale gelmesidir. Bilgi, servet oluşturmada anahtar hammadde ve örgütsel ve kişisel gücün kaynağı haline gelmiştir. Bilgi üreten bir şirkette bütün çalışanlar bilgi işçisidir ve bilgi üretmek bir davranış biçimi hatta bir var oluş biçimidir.

Buna karşılık, şirketlerde yeni bilgi genellikle bireyle başlar. Parlak bir araştırmacı, yeni bir patenti sağlayacak bir içgörüyü sahip olur. Bir orta kademe yöneticisi, piyasa eğilimlerindeki gelişmeyi sezebilir ve bu yeni bir ürün fikrine yol açabilir. Her bir durumda da, bireysel bilgi, bir bütün olarak şirkete faydalı olması için örgütsel bilgiye dönüştürülür. Bilgi üreten şirketin temel faaliyeti, bireysel bilgiyi, başkalarına aktarmaktır (Nonaka, 1991; 97-98).

Örgütlerin sadece hizmet ve ürün üreticileri olmadıkları “bilgi yaratan” oldukları inancından hareketle örgütsel öğrenme kuramı örgütsel çalışmalarda merkezi rol üstlenmektedir. Öğrenme artık örgütler için dolaylı önemi olan bir faaliyet değildir ve örgütün temel faaliyetlerinden biri olduğuna yönelik bir fikir birliği bulunmaktadır.

1.1. Öğrenme Kavramı ve İlgili Yaklaşımlar



Bu iki Çince karakter “öğrenmeyi” temsil ederler. İlk karakter çalışmak anlamına gelir. İki kısımdan oluşur; kapıdaki bir çocuk sembolünün üzerine yerleştirilmiş “bilgiyi biriktirmek” anlamına gelen bir diğer sembol. İkinci karakter sürekli olarak uygulamak, pratik yapmak anlamına gelir ve yuvasını terk etme yeteneği geliştirmekte olan bir kuşu göstermektedir. Üstteki sembol uçmayı, alttaki sembol ise gençliği gösterir. Doğaya özgü olan düşüncede öğrenme sürekli dir. “Çalışmak” ve “sürekli pratik yapmak” beraber, öğrenmenin “kişisel gelişim yolu üstünlüğü” anlamına gelmesi gerektiği vurgulamaktadır (http://www.solonline.org/organizational_overview/lexicon/ içinde Senge, 1994).

Öğrenme olgusunun dildeki sembolik ifadesi gerçekten anlamlıdır. Zira öğrenme kavramının sözlük tanımı: “Bilgi ve ustalık kazanmaktır (Kim, 1993; 26)”. Sözlük tanımına da paralel bireysel olarak “öğrenme” kavramından enformasyon ve bilgi edinme anlaşılmaktadır.

Marquart vd. (1999), insanlığın diğer canlılarla paylaşmadığı ve diğer canlılardan ayıran tek bir özelliğinin ve hayatta kalmasında bir temel oluşturduğunu, sadece bireysel kaderinin değil insan ırkının da kaderini belirlediği yönündeki görüşünü şu sözleriyle sürdürmektedir: “Elbetteki bu özellik insanoğlunun anlam verme, neden sonuç ilişkisi kurabilme ve eylemlerimizle ilişkilendirilen bilgiyi hatırlama yeteneğidir. Bizim tek oluşumuz öğrenme yeteneğimiz ile ilişkilidir. İnsanoğlu olarak bununla ilgili sorumluluğumuz öğrenme süreci boyunca bilgi yaratmaya sürekli katkıda bulunmaktır” (Marquart vd., 1999; 21).

Öğrenme kuramlarına bakıldığında ise birbirinden çok farklı değerlendirmeler ve tanımlamalarla karşılaşılır: Öğrenme daha ziyade psikolojinin ilgi alanına girmiştir; Psikologlar dışında dilbilimciler, eğitimciler, ekonomistler, sosyologlar, sosyal psikologlar, bilişim teknolojistleri, endüstriyel mühendisler, örgüt kuramcıları ve diğer bazı bilim insanları da konuyla ilgilenmişler ve kendi bakış açılarından “öğrenme” kavramını tanımlamaya çalışmışlardır. Bu nedenle “öğrenme” ile ilgili tanımlar da çok çeşitlidir (Özer , 2001; 116).

Psikoloji, bireysel davranışları inceleyen ve bunların algılama, yargılama, düşünme, güdüleme, tutum oluşumu vb. süreçlerini ve nedenlerini saptamaya çalışan ve sonunda bireyler arası farklılıkları ortaya koyan bir bilim dalıdır (Eren, 1998; 2-3). Örgütsel öğrenme yazını incelendiğinde psikoloji disiplinindeki öğrenme yaklaşımlarına paralellik görülebilir. Bununla beraber, örgütsel öğrenme psikolojiden yalnızca temellerini almakla kalmayıp, Cohen’in bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında da vurguladığı gibi, psikolojideki gelişmeler örgütsel öğrenme ile ilgili çalışmaları tamamlamakta ve zenginleştirmektedir (Özer, 2001; içinde Cohen, 1991; 135).

“Örgütsel öğrenme” veya “öğrenen örgütler” kavramları da psikolojik bir kavram olan “öğrenme” kavramını temel almışlardır (Romme ve Dillen, 1997; 68). Psikoloji biliminde öğrenmenin nasıl olduğu üzerine farklı görüşleri barındıran yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Sözgelimi bu görüşlerden bazıları öğrenmeyi dışsal süreçler açısından açıklamaya çalışırken (davranışçı yaklaşım), diğer bir bölümü öğrenmeyi içsel süreçler (bilgi işleme, yapıcı öğrenme kuramları) açısından ele almaktadır. Psikolojide öğrenme yaklaşımları dört boyutta ifade edilebilir: Davranışsal yaklaşım, bilişsel yaklaşım, hümanist yaklaşım, sosyal yapıcı yaklaşım (<http://www.infed.org/biblio/b-learn.htm>).

Psikologlar, öğrenmeyi üst düzey bir uyum biçimi olarak görmektedirler. Öğrenme, hızla değişen çevresel koşullara uyum sağlamak için zorunludur (Dodgson, 1993; 378). Örgütsel öğrenme yaklaşımı temelde bireye atfedilen “öğrenme” eylemini örgüt düzeyinde ele almakta ve bu eylemi ve ilişkili kavramları örgüte uyarlamaktadır. Bu nedenle psikoloji disiplininde “öğrenme” konusunda yapılmış olan çalışmalar burada değinilecek olan psikologların “örgütsel öğrenme” konusuna yapmış oldukları katkılar yaklaşımın gelişimi açısından önemlidirler.

Öğrenmeye davranışsal yaklaşım: Psikolojide davranışsal hareket öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görmektedirler. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır. Duyduğumuz bir ses, gördüğümüz bir ışık, resim, aldığımız tat bizim için birer uyarıcıdır. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul etmektedir.

Davranışçı kurama göre öğrenme ortamları, öğreneni sürekli doğru yanıtla götürmelidir ve doğru yanıtın hemen ardından öğrenen ödüllendirilmelidir. Böylece öğrenme kalıcı hale gelmektedir. U-T bağı, aynı uyarıcının ve aynı tepkinin tekrar ortaya çıkması sonucu güçlenir (Kamışlı 2006; 3 içinde, Akpınar, 1999, 15).

Davranışsal akımın öncüsü olarak kabul edilen John B. Watson'a göre psikolojinin odağı olan içsel deneyimler gözlemlenemediğinden ve doğa bilimlerinde olduğu gibi psikolojide de yalnız somut ve gözlenebilir davranışlar ölçülebildiğinden zihin ya da

bilinç nesnel bir konu değildir. Watson uyarıcı-tepki modelini ortaya koymuştur. Görüşünü üç temel varsayımla desteklemektedir:

- İçsel düşünce süreçlerindense gözlemlenebilir davranışlar çalışmanın odağıdır. Özellikle öğrenme davranıştaki değişime atfedilir.
- Çevre birinin davranışını şekillendirir: öğrenilen öğrenenin kendisince değil çevre etmenlerince belirlenir.
- Bağ ilkesi (koşullu uyararla tepki arasında bir bağın oluşması ve bunun zincirleme olarak sürmesidir) ve pekiştirme (belirli bir uyarıcıya karşı daha sık gösterilen bir tepkinin, aynı uyarıcı ile karşılaşıldığında gösterilme olasılığının daha fazla olması.) öğrenme sürecini açıklamada çekirdek rol oynar (Merriam, Caffarella, 1991; 126).

Thorndike, öğrenmeyi bir problem çözme olarak görmüş ve problemle karşılaşıldığında yapılan çeşitli deneme-yanılma davranışlarıyla çözüm üretildiğini savunmuştur. Edward L. Thorndike gibi araştırmacılar bu temeller üzerinde uyarıcı-tepki öğrenme kuramını yapılandırmışlardır. Tepkilerin (veya davranışların) davranışların sonuçlarıyla güçlendiğini veya zayıfladığını kaydetmişlerdir. Bu kavram Skinner tarafından düzenlenmiş ve “edimsel koşullanma” (insanların tekrar yapmalarını istediğiniz için cesaretlendirmek; yapmasını kesmesini istedikleriniz için cezalandırmak veya aldırış etmemek) olarak ifade edilmektedir (Smith, 1999; www.infed.org/biblio/learning-behaviourist.htm).

Öğrenme açısından James Hartley (1998)' e göre 4 anahtar prensip ön plana çıkmaktadır:

- *Eylem önemlidir.* Öğrenme öğrenenin pasif olmasındansa aktif olması halinde daha iyi oluşur (“Yaparak öğrenme” takdir edilmektedir.)

- *Tekrarlama, genelleme ve ayırım önemli kavramlardır.* Sıklıkla uygulama yapmak öğrenmenin oluşması için gereklidir. Beceriler sıklıkla uygulama yapılmaksızın elde edilemez.
- *Pekiştirme (destekleme) esas güdüleyicidir.* Ödüller ve başarılar gibi pozitif pekiştiriciler ceza ve hatalar gibi negatif olaylara tercih edilirler.
- *Öğrenme amaçlar açık olduğunda yardımcıdır.* Eylemler davranışsal hedeflerce tasarlanır (Smith, (1999), www.infed.org/biblio/learning-behaviourist.htm).

Öğrenmeye bilişsel yaklaşım: Davranışçı akım çevreyle ilgilenirken bu akıma eleştiriler kendilerini Gestalt psikologları olarak adlandıran araştırmacılardan gelmiştir. Bu araştırmacılar bireyin zihinsel süreçleriyle ilgilenmişlerdir. Diğer bir deyişle bilişimle, bilme süreci veya eylemi ile ilgilenmişlerdir (Smith, 1999; <http://www.infed.org/biblio/learning-cognitive.htm>).

Davranışçı öğrenme uyarıcılar karşısında organizmanın doğru tepkileri ve koşullanmaları üzerine odaklanırken, bilişselcilik öğrenenin bilişsel etkinlikleri ve bilişsel modelleri üzerine odaklanmıştır (Kamışlı, 2006; içinde Driscoll, 1994).

Piaget gibi araştırmacılar çevrenin katkısını da göz önüne alırken içsel bilişsel yapıdaki değişiklikleri araştırdı. Gestalt kuramı, sosyal psikoloji alanında Kurt Lewin'in etkisiyle ve Asch, Şerif, vb. öncü sosyal psikologların çalışmalarıyla önemli bir yer kazanmıştır.

İlk hareketlilik bilişsel öğrenme kuramını savunanların davranışçı öğrenme kuramlarını eleştirmeleriyle başlamıştır. Bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenenin dünyanın nasıl işlediğine ilişkin zihinsel şemaları, haritaları veya yapıları oluşturması gereklidir. Yeni deneyimlere bağlı olarak var olan orijinal şema (veya yapı) değiştirildiğinde, bilgi de birey tarafından aktif olarak yapılandırılmış olur. Bu yaklaşımda öğrenen var olan şemasından ve yeni deneyimlerinden yola çıkarak anlam oluşturmaya çalışan, yorumlar yapan etkin bir konumdadır (Kamışlı 2006; 4 içinde Martinez vd., 2001; Philips, 1995).

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan bir diğeri olan bilgiyi işleme kuramı, insan öğrenmesinde öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir. Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu yanıtlamaya çalışır (Senemoğlu,1997; 270):

- Yeni bilgi dışardan nasıl alınmaktadır?
- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
- Bilgi uzun süreli nasıl depolanmaktadır?
- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır ?

Bilgiyi işleme kuramı; bugün modern psikolojiye göre; koşullanma türü öğrenme ve bilişsel süreçler yoluyla öğrenme, iki farklı öğrenme türünü ifade eder ve bu iki farklı öğrenme türü birbirlerini tamamlayıcı bir rol oynarlar. Davranışımızın öyle yönleri vardır ki, hiçbir bilişsel süreci gerektirmeden, otomatik olarak koşullanma yoluyla öğrenme ortaya çıkar; diğer taraftan, davranışımızın öyle yönleri vardır ki, bizim tam bilinçli olarak farkında olmamızı ve dikkat etmemizi gerektirir (Cüceloğlu, 1993,165).

Bilgiyi işleme kuramı, bireyin bilgiyi düzenlemesi ile ilgilenen bir kuramdır ve bellek ve bellek süreçlerini ayrıntılı olarak incelemektedir. Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bilginin belleğe yerleştirilmesindeki değişiklik olarak tanımlanmaktadır. İnsan belleği iki temel özellik göstermektedir. Birincisi; bellek pasif olmaktan çok aktiftir, ikincisi; bellek rasgele olmaktan çok düzenlidir. Bilgiyi işleme kuramı iki önemli öğeye sahiptir. Bunlardan birincisi; üç tür bellekten (anlık, kısa süreli, uzun süreli) oluşan bilgi depoları, diğeri ise bilgilerin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan bilişsel süreçlerdir (Senemoğlu, 2000, 271).

Öğrenmeye Hümanist (İnsancıl) Yaklaşım: May, Maslow ve Rogers'ın çalışmaları etrafında gelişen hümanist psikoloji, Hümanist psikoloji, genel bir deyişle, insana ve insanın gelişimine önem veren bir yaklaşımdır. İçebakışçı geleneğe dayanan bu yaklaşım, insan bilincinin, benlik kavramının, özgür seçim yapma yeteneğinin önemi üzerinde ısrarla durmaktadır.

Dışsal ve geçmiş etkenlerden ziyade burada ve şimdi olanı vurgulamaktadır. Buradan hareketle, insan doğasının iyi olduğunu ve kendini gerçekleştirme eğilimi taşıdığını, yani hem kendini, hem de potansiyellerini gerçekleştirmeye çalıştığını öne sürmektedir.

Hümanist yaklaşımla, öğrenme kişinin psikolojik sağlığına katkı sağlayan kendini gerçekleştirme şekli olarak görülebilir (Merriam ve Caffarella, 1991; 133 içinde Sahakian 1984). Bu yaklaşımda temel ilgi gelişimin insan potansiyeline olan ilgidir. Mark Tennant'ın kaydettiği gibi, "öz" e olan ilgi hümanist psikolojinin bir damgasıdır (Tennant, 1997; 12). Hümanist psikoloji, kişilerin akılcılık ile yaklaşılarak nesnelere olarak indirgenmediği bilimsel yaklaşıma tepki olarak görülür. Bu akıma göre kişisel özgürlük, seçimler, güdüleyiciler ve hisler ön plana çıkarılmalıdır.

İnsancıl psikoloji kuramlarından belki de en çok atıfta bulunulana Abraham Maslow tarafından geliştirilen "Gereksinim Sıradizini (İhtiyaçlar Hiyerarşisi)" 'dir. Maslow'a göre, insan gereksinimleri birbirini izleyen bir dizi içinde ortaya çıkar ve yapısı piramidi andırır. Bu piramidin tabanında bireyin fizyolojik gereksinimleri bulunur. Bunlar açlık, susuzluk, uykusuzluk vb. gibi yaşamı sürdürmeye yönelik gereksinimlerdir. İkinci sırayı güvenlik gereksinimleri (bir barınağa sahip olma, tehlikelerden korunma vb.) alır. Bir üst sırada, sevmeye, sevilme, kabul görme, bir gruba ait olma vb. toplumsal gereksinimler yer alır. Bunu özgüven, özsaygı, statü, onur vb. kavramlarla ifade edilebilecek gereksinim alanı izler. Son basamakta kendini, projelerini gerçekleştirme, potansiyelini geliştirme, mükemmelleşme, vb kendini gerçekleştirme (özgerçekleştirim) gereksinim alanı bulunur. Maslow'u izleyenler, bu alana öğrenme, merakını giderme, estetik gibi basamaklar da eklemişlerdir. Nitekim, Maslow'un (1970) sıradizinde bu en üst seviyedeki davranış eksikliklerinden dolayı zorlanmamakta veya güdülenmemekte kişinin olabileceği herşeyi olma gereksinimi ve kişisel gelişim arzusuyla güdülenmektedir (www.infed.org/biblio/learning-humanistic.htm).

Bu sıradizinde, bir üst basamak için bireyin güdülenebilmesinin önkoşulu, bir alt basamaktaki gereksinimin belirli düzeyde doyurulmasıdır. Doyurulan gereksinim artık güdüleyici olmaktan çıkmıştır. Üst basamaklarda yer alan gelişme gereksinimleri ise, hiçbir zaman tamamen karşılanamaz. Ancak bazı durumlarda üst düzey gereksinimler

öyle güçlüdür ki, birey alt düzey gereksinimleri doymayı ihmal edebilir. Çalışmaya yoğunlaşmışken açlığın unutulması buna örnek verilebilir.

Öğrenme, psikolojik sağlığa katkı sağladığı düşünülduğünden Maslow'un ünlü gereksinimler hiyerarşisi kuramında en üst basamakta yer alan (Fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimleri, ait olma ve sevgi gereksinimi, değer gereksinimleri, kendini gerçekleştirme gereksinimi) kendini gerçekleştirme gereksiniminin bir formu olarak görülmektedir (Smith, 1999; www.infed.org/biblio/learning-humanistic.htm).

Örneğin Rogers (1983), öğrenme deneyiminin kendini gerçekleştirmenin doğasında bulunduğunu ifade etmektedir. Kişi öğrenme eylemini yaşarken hem duygusal hem de bilişsel anlamda kendini gerçekleştirmektedir. Öğrenme eylemi kendi kendine gelişmekte ve de kişinin davranış, değer ve hatta kişiliğinde farklılık yaratmaktadır (Smith, 1999 içinde Rogers, 1983; 20).

Öğrenmeye sosyal/ yapısalcı (yapıcı) yaklaşım: **Psikolojide davranışsal bakışı benimseyen araştırmacılar ilk olarak kişilerin gözlem yoluyla nasıl öğrendiklerinin incelemişlerdir. Daha sonra Albert Bandura (1977) gibi araştırmacılar çevreyle etkileşim ve de bilişsel süreçleri ele almışlardır. Gözlem, kişilerin diğerlerinin davranışlarının sonuçlarını görmelerine izin verir. Bu şekilde benzer şekilde davranma halinde, davranışın sonucu hakkında fikir sahibi olunabileceği ifade edilmektedir.**

Sosyal öğrenme kuramı bu yaklaşımın içerisinde yer alan önemli bir öğrenme ilkesini oluşturur. Sosyal öğrenme kuramı Albert Bandura (1977) tarafından ortaya atılmış ve geliştirilmiştir. Bandura'nın temel önermesi, "biz diğerlerini gözlemleyerek öğreniriz" şeklinde ifade edilebilir. Sosyal öğrenme kuramına göre, insan kendi deneyimlerinden değil, başkalarının bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak, onları taklit ederek öğrenir. Konuşmada, cinsiyet rollerinde, giyinmede, yemede-içmede ve başka birçok konuda örnek kişi ve davranışlar taklit edilir. Bu taklitlerde ödül ve ceza takdir ve yerme önemli rol oynar. Bu tür öğrenmeye "modelleme yoluyla öğrenme" denir (Çelik , 2003; 46).

Daha radikal bir model, Lave ve Wenger (1991) tarafından ortaya atılan durumsal-yapısal öğrenmedir. Öğrenmeye bilginin çeşitli şekillerde edinilmesi olarak ele almaktansa, sosyal ilişkiler içerisine yerleştirmeye çalışmışlardır. Bu nedenle durumsallığın tanımı gereği öğrenme süreci üzerinde odaklanılır (Smith, 1999; <http://www.infed.org/biblio/learning-social.htm>).

Yapıcı kuram, en az bilgiyi işleme kuramı kadar bilgiye önem vermiştir. Fakat bilginin nesneliliğinden ziyade özneliliğinden bahsetmektedir. Nesnel bilginin olmadığı ve bireysel yorumlarla bilginin süreç içinde farklılaşabileceğini ifade etmektedir. Bireysel farkların göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmekte ve öğrenenlere, uygulama, deneme ve keşfetme fırsatları yaratan uygun bir ortam hazırlanmasıyla, öğrenenlerin, gerçek problemler karşısında daha başarılı olabileceğini vurgulamaktadır (Kamışlı, 2006; 6).

1.2. Öğrenme Tanımı

Davranışsalcıların da belirttiği gibi, organizmanın yaşamını sürdürmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişimlere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür (Senemoğlu, 2003; 92).

Bazı kuramcılar, öğrenmeyi, düşünce ve hareket arasında bir köprü olarak tanımlamışlardır. Örneğin Argyris ve Schön, öğrenmenin ancak yeni bilginin değişik bir davranış biçimine dönüştürülmesiyle gerçekleşeceği fikrini savunmaktadırlar (Yazıcı, 2000, 65). Benzer bir tanımda öğrenme; kişinin sezgisel ve bilişsel süreçlerle çevresi ile ilgili olarak birikmiş ve yeni bilgi ve uyarıcıları algılaması, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılaması ve bunları özümseyerek davranışlarına yansıtması olarak tanımlanmıştır (Koçel, 2001; 355).

Öğrenme, uygulama ve deneyimlerden elde edilen bilgilerle insan inançlarını, tutum ve davranışlarını değiştirme sürecidir. Bu durumda öğrenme sonucu bilgi ve deneyim birikimi olacaktır. Bu sürecin sonucunda, bireyin değer ve davranışlarında sürekli, kalıcı nitelikte bir değişim meydana gelmektedir (Morgan, 1977, 99). Bu değişimin bireyin yetenekleri, ilgi ve becerilerine göre, bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyecek olması

halinde ve tüm yaşamı boyunca bu değişimi sürekli hale getirebilmesi durumunda öğrenme süreklilik kazanmış olur ve sürekli öğrenme anlayışı bireyin hayat felsefesi haline dönüşür.

Dolayısıyla birçok tanım öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak üzere yapılan davranışsal yaklaşımları temel alır. Tipik olarak bu tanımlamalar öğrenmeyi kişinin deneyimi sonucu ortaya çıkan davranışlarda göreceli olarak kalıcı değişiklik olarak ifade etmeye eğilimlidir (Sheehan 2000; 31 içinde Sigelman ve Shaffer,1995). Öğrenmenin kalıcı ve ölçülebilir olduğu vurgulanmaktadır. Birçok davranış bilimci araştırmalarını hayvanlarla yapmış olsalar da davranışsal tanımlamalar herhangi bir organizmaya da uygulanabilmektedir. Ancak Kolb'un (1984) işaret ettiği gibi insanlar birçok organizmanın yaptığı gibi fiziksel ve sosyal dünyalarına sadece adapte olmayabilirler; aktif olarak kendi inanç ve hareketlerinin yansıtıcı farkındalığını kapsayan bilinçli bir süreç yoluyla bu dünyalarını yaratır ve de şekillendirebilirler. Bu süreç de bütün bir organizmanın bütünleşik çalışması olarak düşünme, hissetme, algılama ve davranmayı içine almaktadır (Kolb, 1984; 30).

Bu nedenle öğrenme kısmen yeni kavramların geliştirildiği ve sürekli olarak deneyim yoluyla desteklendiği bir süreçtir (Sheehan 2000; 31 içinde Marsick ve Dechant, 1992). Bu şekilde öğrenme sadece bilişsel ve algılama olarak değil, mümkün olan düşünme, hissetme, algılama, yansıtma ve davranma gibi tüm insani olguları ve süreçleri de kullanmaktadır. Brookfield (1990) bu konudaki tartışmaları daha ileri boyutlara taşır; öğrenme, öğrenenin egosunda öyle değerli ve öyle meydan okuyucu bir etkinliktir ki bu açıklamanın duygusal anlamda öğrenme deneyimine ithaf edilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Sheehan 2000; 32 içinde Brookfield, 1990).

Öğrenmek yalnızca yeni bir sezgi veya fikir edinmek değildir. Eylem içindeyken öğrenilir, eylem etkili olduğunda öğrenilir, bir hata ortaya çıkarıldığında ve düzeltildiğinde öğrenilir. Hata, bir eylemin beklenen sonucu ile eylem gerçekleştirildikten sonra ortaya çıkan gerçek sonuç arasındaki farklılıktır. Bir anlamda hata, beklenti ile sonuç arasındaki farktır. Beklenti ile sonuç arasında bir uyum sağlanabildiğinde öğrenme gerçekleşmiş olur (Argyris, 1995; 17).

Öğrenme Marquardt ve Reynold (1994) tarafından: “Arzulanan sonuçlara erişebilmek amacıyla davranış ve eylemlerin değiştirilmesine götüren yeni bilgi ve sezgisel kavrayış kazanma süreci (KalDer, 1997; 25)” olarak tanımlanırken Kolb öğrenmeyi: “Deneyimlerin dönüşümü ile bilginin yaratıldığı süreç (Kolb, 1984; 26)” olarak ifade etmektedir.

Peter Senge'ye göre öğrenme, insanın özünde var olan bir şeydir ve öğrenme, kişisel ya da örgütsel ölçekte olsun, bilgi edinmenin çok ötesinde bir kavramdır. Öğrenme yoluyla, insanlar daha önceden yapamadıkları bir şeyi yapabilecek duruma gelirler öğrenme sayesinde daha önce yapamadığımız şeyleri yapabilmeye başlarız. Öğrenilenler sayesinde dünya her seferinde yeni ve farklı bir şekilde algılanır ve kişilerle dünya arasında yeni ve farklı ilişkiler kurulur. Öğrenerek yeni bir şeyler yapabilme kapasitesi artırılır. Öğrenme sırasında yeni bilgilere ihtiyaç duyulur fakat asıl önemli olan, edinilen bu bilgileri kullanıma geçirebilme yeteneğidir.

“Sosyal Öğrenme Kuramı” ile açıklandığı gibi, “öğrenme” ne tamamen kişilerde psikolojik olarak ortaya çıkan içsel güçlerden ne de tamamen dıştan gelen değişimlerden kaynaklanmaktadır. “Öğrenme” daha çok kişisel ve çevresel öğelerin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşur (Dodgson, 1993; 387). Bireyler sürekli olarak beklenti ve sonuçlar arasında kıyaslama yaparlar. Bu kıyaslamaların sonucunda koşulların beklenen düzeyde olmaması halinde daha iyi koşul yaratma arayışına girerler. Değişen koşula uyum doğanın zorunlu kıldığı davranıştır. Yaşamı tatmin edici bir düzeyde sürdürebilmek için çevreye uyum sağlamada öğrenmenin gerekliliği kaçınılmazdır (Özer, 2001; 117).

Argyris ve Schön de, öğrenmenin ancak yeni bilgiler tekrarlanabilir değişik davranışlara dönüştüğünde ortaya çıktığını savunurlar (Kim, 1993; 38 içinde Argyris ve Schön, 1978). Bu tanımlarda öğrenme sonucunda bir davranış değişikliğinin olması bu davranış değişikliğinin kalıcı izli ve de yaşantı ürünü olması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Weick öğrenme tanımına, çalışmada üzerinde duracağımız performans kavramını da ilave etmekte ve uyarıcıda bir değişiklik meydana gelmemesine karşın, performansta

artış olmuşsa, öğrenmenin gerçekleşmiş olabileceğini belirtmektedir (Weick, 1991; 116).

Öğrenmenin sonuçları ile ilgili görüşler de farklılık arz etmektedir; örnek olarak, bahsedildiği gibi bazı araştırmacılar (Weick, 1991), öğrenmenin mutlaka bir davranış değişikliği yaratması gerektiğini düşünürlerken, bazıları bu görüşe katılmamaktadırlar. Huber, öğrenmenin mutlaka bilinçli olması gerektiğini ve öğrenme eyleminin öğrenen kişinin performansını hatta potansiyel performansını artırmasının şart olmadığını savunur. Öğrenme eyleminin, davranışsal değişimlerle sonuçlanması da zorunlu değildir. Bu konuda Huber, “bir varlık, bilgi işleme süreci yoluyla, potansiyel davranış şemasında değişiklik yaşıyorsa, öğrenme aktivitesini gerçekleştirir.” demektedir. Huber’in potansiyel davranış terimi öğrenme sonuçlarının tümünün davranış içinde hemen gözlemlenir olmayacağı gerçeğini kabul eder. Daha ziyade, uygun koşullar şekillendiğinde gözlemlenebileceklerdir. Örneğin uçak pilotları acil durumlarla başa çıkma yolları konusunda eğitilirken, bu davranışları nadiren sergilemek durumunda kalırlar (Annabi vd., 2006; 2). Bilişsel ve davranışsal bilimler, öğrenmeyi, bilgi edinme ve yorumlama süreci olarak tanımlamaktadırlar. Bu sürecin Huber’in de ifade ettiği gibi bilinçli veya amaçlı olma zorunluluğu yoktur veya bireyin davranışında bir değişiklik gözlemlenmesi beklenmemelidir, bilginin işlenmesi sonucunda bireyin “zihinsel haritalarında veya kavrayışında” değişiklik oluşur ve bunun sonucunda da kişinin potansiyel davranışları değişir. Bu görüş, Serman (1994) tarafından da desteklenirken (KalDer, 1997; 32 içinde Serman, 1994): “Öğrenme, kararlarımızın gerçek dünyayı değiştirdiği bir süreçtir. Dünyadan bir geri besleme bilgisini alır, bu yeni bilgiyi kullanır, kararlarımızı ve var olan zihinsel modellerimizi değiştiririz.” ifadesini kullanmaktadır.

Bu açıklamalardan yola çıkarak öğrenmeyi: Öğrenenin davranışsal, bilişsel veya duygusal durumundaki bir dönüşümdür ki bunun sayesinde öğrenen bu öğrenme deneyimini hissedebilir ve anlamlandırabilir. Üstelik öğrenen, deneyimin öğrenme deneyimi olduğunun farkına varabilir ve istenilen yeni duruma ulaşmak için uygun değişiklikleri yapacak çalışmaların sorumluluğunu alabilir. şeklinde tanımlanabilir (Sheehan, 2000; 31).

1.2.1 Öğrenmeye İlişkin Kavramlar

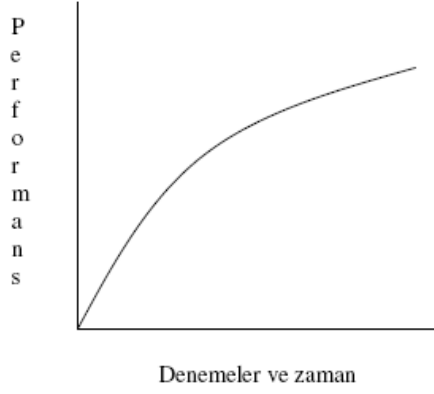
Öğrenme olgusu açıklanırken ve de örgütsel öğrenme alanındaki yapıtlarda, geliştirilen modellerde, sık sık karşılaşılan bazı kavramların da incelenmesi, olası anlam kargaşalarının önüne geçmek ve bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme ilişkisinin daha anlaşılır olması bakımından gereklidir. Sözü edilen, öğrenme eğrileri bilişsel stil, öğrenme stili, zihinsel model, anlam merdiveni, kavramları bu aşamada kısaca ele alınacaktır.

1.2.2 Öğrenme Eğrileri

Öğrenme eğrileri, bireyin ne kadar zamanda ve ne miktarda öğrenme gerçekleştirdiğini yani öğrenme performansını gösterir. Öğrenme eğrileri, azalan verim eğrisi, artan verim eğrisi, S eğrisi, öğrenme platosu, beceri edinme eğrisi gibi çeşitlerle sınıflandırılır. Öğrenme eğrilerinde dikey ekseninde ölçülen performans, yatay ekseninde ise tekrarların ya da deneyimlerin sayısı vardır. Bu miktar deneme sayısı veya zaman olarak belirlenebilir (Çam, 2002; 33 içinde Baysal, Tekarşlan, 1996).

- **Azalan Verim Eğrisi:**

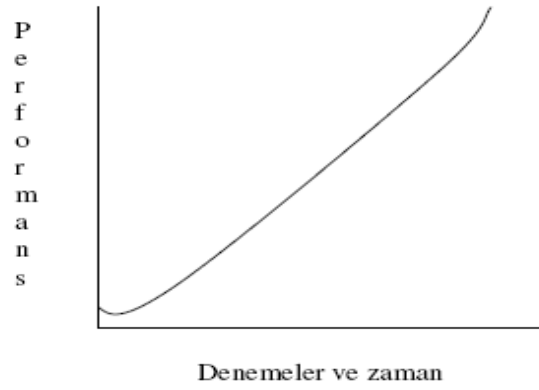
Şekil 1 'de görüldüğü gibi, azalan verim eğrisinde ilk denemelerde performans giderek artar, sonraları bu artış azalır. Rutin işler gibi çoğu zaman zihinsel tekrar edilen işlerin öğrenilmesi bu modeli izler. Bu model daha çok klasik yönetim yaklaşımında karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımda, yüksek kontrol seviyeleri, uyum sürecindeki baskı, rutin davranışlar ve risk ve sorumluluktan kaçma gibi eğilimler söz konusudur. Bu eğilimler, öğrenmeyi engelleyici etmenlerdir. Kayıtsızlık, insancıl kapasiteyi sınırlama eğilimi taşır. Çalışanların yaptıklarını sorgulamak yerine emirlere uyup pozisyonunu koruma davranışı sergiledikleri söylenebilir. Örgüt, çalışanların güçlü yönleri ve potansiyellerini çevresinde değil, daha çok mekanik ihtiyaçlar üzerine kurulur. Statik bir yapıdır, çalışanlar kişisel gelişim olanaklarını kaybederler (Morgan,1998; 42,44).



(Kaynak: Çam, 2002; 33)

Şekil 1: Azalan Verim Eğrisi

- **Artan Verim Eğrisi:**



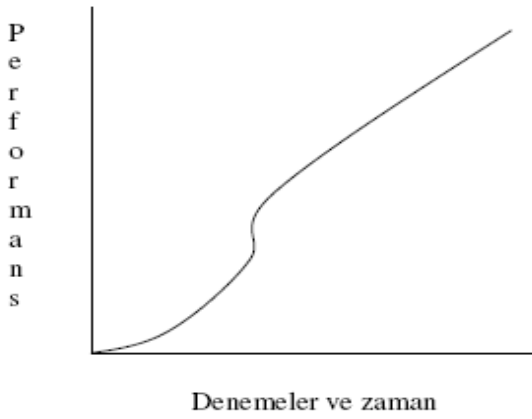
(Kaynak: Çam, 2002; 34)

Şekil 2: Artan Verim Eğrisi

Şekil 2'de gösterilen artan verim eğrisi, azalan verim eğrisinin tam tersidir. Olumlu yönde hızlanmayı temsil eder. Bu tür öğrenme, birinci tür öğrenme kadar sık görülmez. Özellikle bireyin hiç bilgisi olmayan konuları öğrenme durumlarında karşılaşılr. Başlangıçta öğrenme yavaş, belli bir süre sonra hızla artmaya baslar. Daha çok teknik

konular, mühendislik gibi birçok beceri isteyen işler bu şekilde öğrenilir. Bu tür öğrenme eğrisi daha çok öğrenen örgütlerde görülmektedir. Öğrenen örgütlerde bilgi paylaşımı vardır. Bilgi paylaşıldıkça değer kazanır. Çalışanları yetkilendirme konusunda atılacak ilk ve en önemli adım bilgiyi paylaşmaktır. Bilgi sahibi olmayan insanlar hareket edemezler, bilgi sahibi olanlar ise harekete geçmeden duramazlar. Öğrenmeleri sürekli ve artarak devam eder.

- **S Eğrisi:**



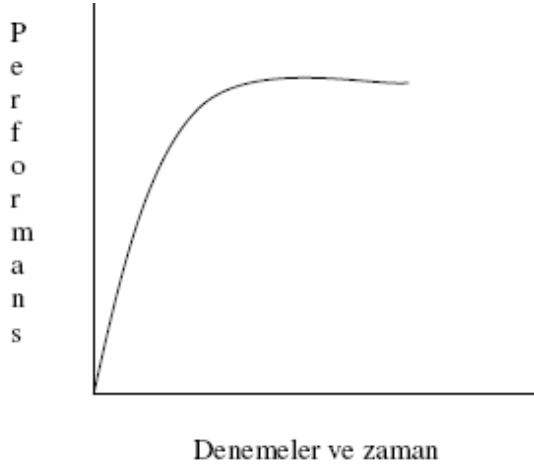
(Kaynak: Çam, 2002; 34)

Şekil 3: S Eğrisi

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi S eğrisi artan ve azalan verim eğrilerinin bir karışımıdır. Kuramsal olarak bütün öğrenmeler bu eğrinin özelliklerini gösterirler. S eğrisine göre öğrenme, başlangıçta yavaştır. Daha sonra ivme kazanır. Üstün beceri gerektiren işlerde bu tür öğrenme eğrisi söz konusudur.

- **Plato Eğrisi:**

Plato eğrisine göre, pek çok öğrenme durumunda öğrenme belli bir hızda ilerler. Daha sonra öyle bir noktaya ulaşır ki, artık yeni bir bilgi öğrenilemez olur. Şekil 4 de görüldüğü gibi bir düzlük oluşur. Bu eğri düşük düzeyli, monoton, sıradan, sonu olmayan işlerde görülür. Bu tür öğrenme eğrisi ile öğrenen örgüt felsefesi uyuşmaz.

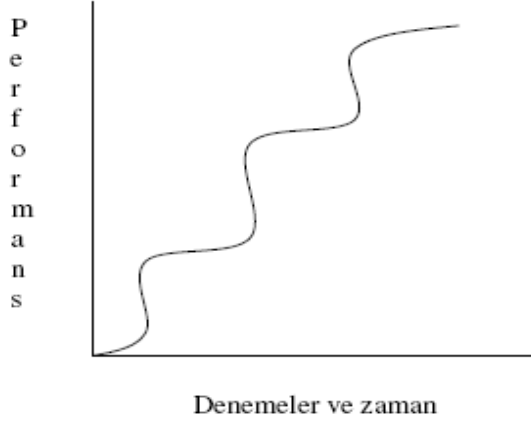


(Kaynak: Çam, 2002; 35)

Şekil 4: Plato Eğrisi

- **Beceri Edinme Eğrisi:**

Bu eğri en karmaşık öğrenme seklini göstermektedir. Aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi, diğer eğrilerdeki tüm özellikleri bir araya getirdiği görülmektedir. Platodan sonra, artan etkinlik görülür. Öğrenmede birey, birden aşama gösterir ve performansını daha da yükseltir. Tekrarla birey giderek daha yetkinleşir. Birey sürekli tekrar ile daha çok öğrenir. Öğrenmenin en üst düzeyine ulaşıldığında ilerleme yavaşlar ve çok az ilerleme kaydetmek için daha fazla deneme yapmak gerekir (Çam, 2002; 35).



(Kaynak: Çam, 2002; 35)

Şekil 5: Beceri Edinme Eğrisi

1.2.3 Bilişsel Stil

Bilginin tekrar etkili olarak kullanımı için, kişi bir şekilde düşünce yapısına ve davranış kalıbına yerleştirmek yoluyla içselleştirmelidir. Bilişsel stil genel olarak beynin enformasyonu nasıl algıladığı ve işlediğini ifade eder. Bireyin yaradılışıyla kazandığı ve zamanla değişmeyen ancak ne zekâ, ne de öğrenme yeteneği ile ilgili olmayan özelliğidir.

Witkin vd. (1977) bilişsel stili “ insanların sorunları algılama, düşünme ve çözme, öğrenme ve diğerleriyle ilişkilendirmelerindeki bireysel farklılıklar” olarak ifade etmektedir. Sadler-Smith ve Badger (1998) bireylere özgü bilişsel stil farklılıklarını yönetmenin ve geliştirmenin örgütsel yenilikçilik ve de örgütsel öğrenme de kilit rol oynadığını belirtir (McGrath ve Parkes, 2007; 485 içinde Witkin vd.,1977; Sadler-Smith ve Badger, 1998).

Hayes ve Allison (1998)’ e göre bilişsel stil, kişinin enformasyon toplama, işleme ve değerlendirmesinde tercih ettiği yoldur. Bilişsel stil, kişilerin çevrelerini enformasyon için nasıl taradıklarının ve bu enformasyonu nasıl organize edip, yorumladıklarını ve nasıl yorumlarını, eylemlerine rehberlik eden zihinsel model ve nesnel kuramlarla birleştirdiklerini etkiler (Hayes ve Allison, 1998; 850).

Bilişsel stilin farklılaşmasından doğan bilişsel farklılıklar, verileri algılayıp özümsemekle, karar almakla, sorunları çözmekle ve diğer insanlarla bağlantı kurmakla ilgili farklı yaklaşımları ifade eder. Bu yaklaşımlar, tercih niteliği taşır (Leonard ve Strauss, 1997; 182). Leonard ve Strauss (1997) çalışmalarında bilişsel farklılıkların teşvikinin, farklı görüşlerin bir araya getirilerek çatışmanın ve çatışma vasıtasıyla yenilik ve yaratıcılığın teşvik edildiğini öne sürer. Günümüzde kullanılmakta olan virtüöz ekipler de benzer şekilde çalışmaktadır. Burada önemli olan farklı bilişsel stile sahip kişilerin “yaratıcı törpülenmeden” yararlanarak bir arada çalışabilmelerini sağlayabilmektir. Benzer ifadelerle, Hayes ve Allison (1991) da çalışmalarında, farklı bilişsel stilleri olan kişileri bir araya getirip sinerji yaratmanın öğrenen örgütler için önemini belirtmektedirler (Özer, 2001; 100).

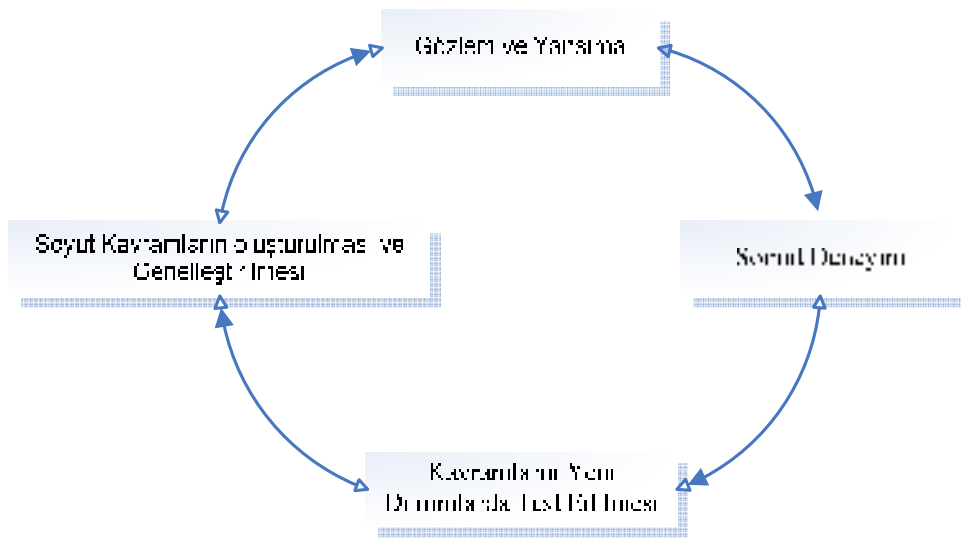
Sonuç olarak, bilişsel stil, hem bireysel hem örgütsel anlamda öğrenme sürecinde son derece etkin olan bir değişkendir.

1.2.4 Öğrenme Stili

Öğrenme sürecinde son derece etkili değişkenlerden bir diğeri bireylerin öğrenme stilleridir. Öğrenme stili genellikle bilişsel stilin bir alt sınıfı olarak görülmektedir. Bilgi ve ustalıkta değişikliğe yol açan bilginin organize edilmesi ve işlenmesi anlamına gelir. Claxton ve Ralston (1978) öğrenme stilini, öğrenme durumunda uyarıcı olana yanıt vermenin uygun bir yolu olarak tanımlamaktadır. Bilişsel stilde olduğu gibi, öğrenme stili de bireylerin olayları yorumlarken enformasyon işleme biçimlerini, bu olaylar karşısındaki hareketlerinin sonuçlarını değerlendirişlerini ve bu anlayışı kullanılan kuramlarını biçimlendirmek veya yeniden şekillendirmek için nasıl kullandıklarını yansıtmaktadır (Hayes ve Allison, 1998; 851; Özer, 2001; 123; Berings vd. 2005; 375). Öğrenme stili tektir ve önceden belirlenmiştir (DiBella ve Nevis, 1998; 4).

Temeli yaşantısal öğrenme kuramına dayalı Kolb (1984) öğrenme stili modeli, yaygın olarak kullanılan öğrenme stili modellerinden biridir. Kolb (1984) öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullandığı dört öğrenme yeteneğini tanımlamıştır. Bunlar; somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK), aktif yaşantı (AY) yetenekleridir. Bireyler, ön yargı olmaksızın kendilerini yeni yaşantılara açık tutabilmeli

(SY), pek çok açıdan yaşantılarını gözlemleyebilmeli ve yansıtabilmeli (YG), gözlemlerini mantıksal olarak sağlam kuramlar içine oturtabilecekleri kavramlar oluşturabilmeli (SK), problem çözme ve karar verme aşamalarında bu kuramları kullanabilmelidirler (AY). Somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma yetenekleri bireyin bilgiyi algılama boyutunu, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı yetenekleri, bireyin bilgiyi işleme boyutunu inceler (Peker, 2003 içinde; Kolb(1984); 30-32). Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:



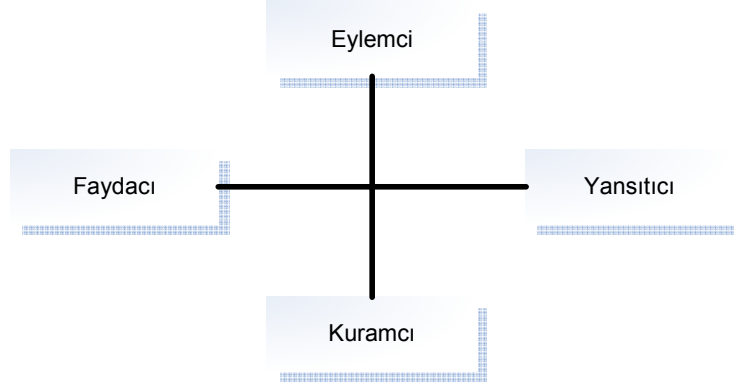
(Kaynak: Kim, 1993; 38; Kolb,2005; 3; Özer, 2001; 122 içinde: Kolb 1984; 21)

Şekil 6: Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli

Kolb (1984), öğrenme stillerini dört kategoride tanımlamaktadır. Bunlar; somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem yeteneklerinin bileşeni olan değiştiren öğrenme stili, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma yeteneklerinin bileşeni olan özümseyen öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerinin bileşeni olan ayrıştırıcı öğrenme stili, aktif yaşantı ve somut yaşantı yeteneklerinin bileşeni olan yerleştiren öğrenme stildir. Kolb'e göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı

bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Yani; Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler. Kolb, yaşantısal öğrenme kuramını, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır (Peker, 2003). Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler. Soyut- somut boyutu, yaşanan deneyimleri kavramayı temsil eden iki karşıt süreçtir. Bu boyut bilgiyi toplama boyutu olarak adlandırılmaktadır. İlk süreç kavramsal yorumlamalara ve sembolik anlatımlara dayanır ve soyut kavrama olarak adlandırılır. İkinci süreç deneyimlerin dokunabilir, hissedebilir şekilde kavranmasını gerektirir ve somut algılama olarak adlandırılır. Aktif katılım/gözlem boyutu ise bilgiyi değerlendirme boyutu olarak adlandırılır. Bu boyutta iki karşıt süreci içerir. Bunlardan ilki içe yönelme, kişinin bilgiyi kendi içsel dünyasına yönelerek değerlendirmesini, diğeri yani dışarıya yönelme ise, kişinin bilgiyi dış dünyanın aktif manipülasyonu ile değerlendirmesidir (Öğütveren, 2000; 650). Kolb tarafından düzenlenen öğrenme stili soru formu, bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymaktadır (Kolb, 2005; 8).

Honey ve Mumford (1986), Kolb'un farklı öğrenme stillerinin öğrenme döngüsü kavramından hareketle yeni bir ölçek oluşturarak, dört bireysel öğrenme stili belirlemişlerdir. Bunlar; eylemci, yararcı, yansıtıcı ve kuramcı stilleridir (Özer, 2001; 127; Jaspahara, 1993; 55; Hosley vd., 1994; 8). Mumford'ın öğrenme döngüsünde, isimleri farklılaşmakta ancak yapılan ayırım temelde Kolb'un belirlemiş olduğu döngüdeki boyutlarla aynıdır: Eylemci; görev yönelimlidir ve eylem sırasında en iyi öğrenir. Yansıtıcı, plan yapmayı, gözlemlenmeyi ve dinlemeyi tercih eder. Yeni enformasyonu incelemek ve analiz etmek için zaman tanıdığına en iyi öğrenir. Kuramcı, belirsizlik tolerans göstermede yetersizdir, ilginç bulduğu fikir ve kavramları öğrenmede başarılıdır. Faydacı, gerçeklikle ilişki kurmaya gereksinim duyar ve taklit edebildiği modellerden en iyi öğrenir (Sheehan, 2000; 44).



(Kaynak: Sadler-Smith, 1996;32 içinde: Honey ve Mumford 1986)

Şekil 7: Honey ve Mumford'ın Öğrenme Stili Ölçeği

Sözü edilen çalışmaların insanların farklı koşullarda, farklı zamanlarda, farklı şekilde öğrendiklerinin, öğrenme deneyimlerinin bireylere özgü olduğunun vurgusu yapılmaktadır. Bireyler bu deneyimleri boyunca öğrenme döngüsünden yararlanmakta ve bu döngünün aşamalarını tekrarlı olarak kullanmaktadır. Döngü yaşam boyu süregelen bir süreci ifade etmektedir.

1.2.5 Zihinsel Model

Zihinsel Model, bireylerin zihnine yerleşmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgelerdir (Senge, 1996; 16). Bu imgeler, bireyin dünyaya bakış açısını, nasıl bir anlam verdiğini belirlemekle kalmaz, nasıl eyleme geçtiğini de belirler. Zihinsel modellerle çalışma disiplini bireyin aynayı içe doğru çevirmesiyle başlar. Ama birey çoğu zaman üstündeki zihinsel modellerin etkisinin farkında değildir (Yazıcı, 2000; 162).

Zihinsel modeller; bireyin kendisi, diğer insanlar, örgütler ve dünyanın her yönü hakkında zihinde yerleşmiş tasvirler, varsayımlar ve hikâyelerdir. Bir pencerenin bizim görüşümüzü çerçeve içinde sınırlaması ve çok az da olsa deforme etmesi gibi; zihinsel modeller de gördüğümüz şeylerin ne olduğunu tayin eder. İnsanlar, algılamaya ilişkin “zihinsel haritalar” olmaksızın dünyanın karmaşık ortamını idare edemez ve bütün bu zihinsel haritalar, tanım olarak, bir yönüyle kusur taşır (Senge, 1994; 235).

Argyris ve Schön kavramı bireylerin “kullanımdaki kuramlar” ını gösteren “zihinsel haritalar” olarak açıklamaktadırlar (Edmonson ve Moingeon, 1996; 24). Kim (1993), zihinsel modelin; belleğin, statik bir bilgi deposu olarak ele alındığı geleneksel tanımından ötede, bireyin yaptıklarını ve gördüklerini etkileyen aktif bir olgu olduğunu belirtir (Kim, 1993; 39). Zihinsel model bellekten bu yönü ile ayrılmakta ancak belleğin öğrenmedeki rolünü de vurgulamaktadır; çünkü zihinsel modeller bellekte depolanan bilgiler aracılığıyla oluşur.

Argyris'e göre, zihinsel modeller bireylerin hayatında yer alan kararları aktif şekilde etkiler. Örgütlerin varoluş amaçları, bir kişinin tek başına ulaşamadığı amaçlara ulaşmasında ortak bir yol izlemektir ve zihinsel modellerin, örgüt yapısı içinde öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanıldığı sürece olumlu etkileri olacaktır. Zihinsel modellerle çalışma disiplini aynayı içe doğru çevirmekle başlar; dünya üzerine içsel resimlerimizi ortaya çıkarmayı, bunları yüzeye çıkarıp sıkı bir incelemeden geçirmeyi gerektirir.

Kişilerin sahip oldukları önyargılar ve kalıp yargılar da zihinsel modellerin bir parçasıdır. Kalıp yargı “kişilerin zihinlerindeki resim” olarak tanımlanabilmektedir. Sosyal öğrenme kuramları kalıp yargıların sosyalleşme süreci içinde öğrenildiğini ve kültürel bir etkilene sonucunu ortaya çıktıklarını savunmaktadırlar. Kalıp yargılar kişilerin davranışlarını büyük ölçüde etki ederler. Birey, belli bir grup hakkında bir kalıp yargı benimsediğinde, bu fikir aktif bir ajan haline gelerek o gruba dâhil olduğu kabul edilen herkes ile girilecek etkileşimi biçimlemeye etkide bulunur (Senge, 1996; 263). Bu tür önyargılardan ve kalıp yargılardan kurtulmak için kişilerin öncelikle davranışlarını da etkileyen zihinsel modellerini tanımaları ve değiştirebilmeleri gerekmektedir. Algılama, zihinsel modeller tarafından etkilendiği için davranışlar da zihinsel modellerin etkisi altında kalmaktadırlar (Özer, 2001; 127).

Zihinsel model Kim tarafından, çatı ve rutinler olmak üzere iki farklı parçanın oluşturduğu bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu ayrım, öğrenmenin kavramsal ve işlevsel olarak belirlenen ayrımına dayanmaktadır. İşlevsel öğrenme rutinler ile karşılıklı ilişki içerisindeyken, kavramsal öğrenme çatı ile ilişkidir (Kim, 1993; 40).

Zihinsel modeller paylaşılan zihinsel modellere dönüşerek örgütsel öğrenmeyi etkilemektedir. Dolayısıyla, zihinsel öğrenme kavramı bireysel öğrenme için olduğu kadar örgütsel öğrenme için de önem taşımaktadır.

1.2.6 Anlam Merdiveni

Argyris, “anlam merdivenini tırmanmak” deyimini, akıl yürütme sürecinin birbirini izleyen adımlarını açıklamak için kullanmıştır. İnsanlar soyut kavramları ve hayat deneyimlerini anlaşılır hale getirmek için, akıl yürütme süreçlerini kullanırlar. Bununla birlikte, bu süreç eksik verilere dayanan varsayım ve inançlar üzerine kurulu yanlış kararlara ve eylemlere de yol açar. Bireyler merdivenin tepesine ışık hızıyla, düşünme sürecinin farkına bile varmadan tırmanır ve sonra varsayımlarını gerçek veriler gibi algılar. Aslında gerçek sanılan veriler bile, önyargıların etkisiyle seçilir. Doğal olarak görülen ve duyulan algıda seçici davranılır, düşünülenlere uygun olanlar görülür ve duyulur (Yalçın, 2006 ; 16).

Anlam Merdiveni, gözlemlenebilir verileri yorumlayarak bireyin varsayım, genelleme ve inançlarına nasıl ulaştığını bir merdiven benzetmesi ile anlatır. Gözlemlenebilir veriler, bir bireyin diğerinden farklı olmaksızın algılayacağı netlikteki verilerdir. Hiçbir yorum içermezler.

Anlam Merdiveni’ ne, sonuç çıkarma, yorum yapma, varsayım üretme merdiveni de denilebilir. Merdivenin en altında gözlenebilir, somut veriler bulunur. Bir adım yukarı çıkıldığında bu verilerin bir kısmı seçilir. Bir basamak yukarıda ise bu verilere kişisel ve kültürel özelliklere göre bir anlam yüklenir. Bu anlamlardan varsayım ve genellemelere gidilir ve karşılaşılan olay, kişi ya da içinde bulunulan durum ile ilgili sonuçlar çıkartılır. Bu sonuçlar kişinin eylemlerini belirler. Ayrıca merdivenin üst basamaklarında ulaşılan varsayım ve sonuçlar daha sonraki merdivenleri çıkarken seçilecek verileri de belirler.

Merdivenin altındaki veriler aynı olsa da her birey merdiveni kendi zihinsel modellerine göre çıkar, farklı varsayım ve yorumlara ulaşır. Varsayım, yorum, genelleme ve inanışlar (zihinsel modeller) ile bunları üzerine inşa edilen verileri birbirinden ayırabilmek, daha farklı düşünüldüğünün fark edilebilmesine ve nasıl düşünüldüğünün

karşıdaki insana anlatılabilesine yardımcı olur. Merdivenin kaç basamak olduğu önemli değildir. Önemli olan somut veriler ile onlar üzerine yapılan, yorum ve varsayımları birbirinden ayırabilmektir.

Bireyler bir konu ile ilgili sonuçlar çıkarırken veya onu anlamlandırırken şu süreci izlemektedirler: Öncelikle doğrudan gözlemlenebilir veriler elde eder veya bir deneyim yaşarlar (birinci aşama). Bu sırada gözlemledikleri veriler veya yaşadıkları deneyim ile ilgili anlamlar çıkarırlar, bu saniyenin binde biri gibi bir süre içerisinde gerçekleşir (ikinci aşama). Karşılarındaki kişinin tavır ve davranışlarına veya var olan duruma bir takım anlamlar yüklerler (üçüncü aşama). Bu yükleme ve yansıtma, kendi eylem stillerini geliştirmelerinde etkili olan “kullanılan kuram”larına etki ederler (dördüncü aşama) (Argyris, 1995; 74).

Zihinsel modeller ve anlam merdiveni kavramları birbirleriyle bağımlı ve karşılıklı ilişki içindedir: Şöyle ki; zihinsel modeller bireyler gözlemlerini farklı şekilde algılamalarına sebep olurlar. Benzer şekilde bireylerin anlam merdivenlerini oluşturmalarında gözlemlerinden sonuç çıkarmalarında etkili olurlar. Merdiven, insanların bazı yargılarını somut gerçekler olarak görmelerine karşın, bunların son derece otomatik olarak oluşturulan çıkarımsal değerlendirmeler olduğunu ortaya koymaktadır. İnsanlar, zihinlerinde aslında geçerliliğini sınımadıkları bir takım inançlardan oluşan bir dünya görüşü yaratmaktadırlar. Bu görüş, onların gözlemlerinden çıkarmış oldukları sonuçlardan ve geçmiş deneyimlerinden etkilenmektedir (Özer, 2000; 126 içinde Polat ve Rifkin, 1996; 366).

1.3. Örgütsel Öğrenme Kavramı

Örgütsel öğrenme kavramının yönelik yoğun bir ilgi ve örgütsel öğrenmenin stratejik performansa olumlu etkisine dair yaygın bir kabul söz konusu olmakla birlikte ve de ilgili sayısız akademik çalışmaya rağmen halen genel olarak örgütsel öğrenme tanımlanması konusunda bir fikir birliği görülmemektedir.

Dodgson (1993) örgütsel öğrenmeyi “örgütlerin faaliyetleri etrafında ve kültürleri içindeki rutinlerini ve bilgiyi oluşturma, arttırma ve organize etme yöntemlerini ve çalışanlarının

yeteneklerini geliştirerek örgütsel etkinliği arttırmak için kurduğu yollar” şeklinde tanımlamaktadır.

Örgütler, geçmişten edindikleri yorumları, davranışları yönlendiren rutinler haline getirerek öğrenirler (Levitt ve March,1988; 320). Örgütsel öğrenme ortak kavrayış, bilgi ve zihni modeller yardımıyla meydana gelir bellekdeki geçmiş bilgi ve deneyime dayanır (Stata, 1989; 64). Ancak Huber(1991) e göre örgütsel öğrenme “bilgi işleme yoluyla örgütün potansiyel davranışlarının değişmesi düzeyinde” ortaya çıkmaktadır (Huber, 1991; 89).

Drucker ise örgütsel öğrenmeyi “bir örgütün iş kuramını oluşturan, çevreyle, misyonuyla ve temel yetenekleriyle ilgili varsayımları test etmesi ve değiştirmesi” olarak ifade etmektedir (Drucker,1994, 96; 99-100).

Dodgson (1993) hataları düzeltmeye işaret ederken, Huber(1991) bunu daha da ileriye götürerek problemi anlayarak örgütün geleceğinin değişeceği konusunda ısrar eder. Hodgkinson (2000) örgütün içine bakar ve daha ziyade takımların ve sosyal etkileşimin önemine odaklanarak örgütsel öğrenmeyi örgütün daha uzun vadede yararına olacak şekilde bireylerin bir değerinin öğrenmesini desteklemek ve teşvik etmesini sağlamak üzere bir araya gelmesi şeklinde tanımlar (Yazıcı, 2001; 92).

Chris Argyris’e göre örgütsel öğrenme, hataların bulunması ve düzeltilmesi sürecidir. Argyris, bireylerin öğrenme süreçleri sayesinde örgütsel öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Argyris, 1996; 1).

McGill ve diğerleri (1992, 6), “örgütün deney, gözlem, analizler sonucunda edindiği deneyimlerden bir bakış açısı ve anlayış elde etme kabiliyeti, hatalarını ve başarılarını değerlendirme istekliliği” şeklinde tanımlamışlardır.

Edwin Nevis ve arkadaşları (1995, 73) ise, “örgütün deneyimlerine dayanarak performansını geliştirme kapasitesi veya süreçleri” olarak örgütsel öğrenmeyi açıklamaktadırlar (Yazıcı, 2001; .92-93).

Argyris ve Schön (1978) tek etaplı ve çift etaplı öğrenme ayrımını Gregory Bateson'ın birincil ve ikincil seviyede öğrenme kavramlarıyla ilişkilendirerek yapmıştır. Tek etaplı öğrenmede bireyler, gruplar veya örgütler beklenen ve elde edilen sonuçların farklılıklarına göre hareketlerini değiştirmektedirler. Çift döngülü öğrenmede ise varlık (bireyler, gruplar veya örgütler) hareketlerinin yer almasına sebep olan değerleri, rutinleri ve politikaları sorgularlar; eğer bunları gözlemleyebilir ve de değiştirebilirlerse çift etaplı öğrenme gerçekleşir. Dolayısıyla çift etaplı öğrenme tek döngülü öğrenme hakkında öğrenmektir denebilir.

March ve Olson (1975) bireysel ve örgütsel öğrenmeyi birbirine bağlamaya teşebbüs etmiş ve modellerinde bireysel inançların bireysel harekete yol açtığını bunun da sonrasında örgütsel eyleme ve de bireysel inançlara neden olabilecek çevresel tepkiyle sonuçlanacağını ve bu döngünün sürekli kendini tekrarlayacağını ifade ederler. Bu görüşe göre, öğrenme daha iyi inançlar daha iyi eylemler ürettikçe ortaya çıkmaktadır.

Kim (1993) de, "bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki bağ" adlı makalesinde, Argyris, March ve Olson ile Kofman'ın bir başka modelini bütünleştirerek tek bir kapsamlı model ortaya koymuştur. Bununla beraber modellemesinde örgütsel öğrenmeyi enformasyon akışındaki tüm mümkün kırılma noktalarını da analize eder; örneğin bireyin bir hareketinin politik veya başka sebeplerle örgüt tarafından reddedilmesini ve böylece örgütsel hareketin yer almaması halinde ne olacak sorusuna yanıt arar.

Nonaka ve Takeuchi (1995) dört aşamalı spiral bir örgütsel öğrenme modeli geliştirmiştir. Polanyi'nin "örtülü bilgi" kavramından "açık bilgi" kavramını ayırt ederek başlarlar ve bu iki bilgi arasında gidip gelme sürecinin tarif ederler. Örtülü bilgi kişisel, bağlama özel, sübjektif bilgidir; oysaki açık bilgi kodlanmış, sistematik, resmi ve iletilmesi kolaydır. Örgüt içerisindeki anahtar çalışanların örtülü bilgisi kılavuzlarda kodlanarak, yeni ürün ve süreçlerle birleştirilerek açık yapılabilir. Bu sürece "dışsallaşma" adı verilmektedir. Ters işleme (açıktan kapalıya den) "içselleşme" denmektedir; Zira çalışanların, örgütün resmi kurallarını, yöntemlerini ve diğer açık bilgi formlarını içselleştirmelerini ifade etmektedir. Nonaka ve Takeuchi (1995) "sosyalleşme" terimini örtülü bilgi paylaşımını ifade etmek ve "bütünleşme" terimini de kodlanmış

bilginin yayılmasını belirtmek için kullanırlar. Bu modele göre bilgi yaratımı ve örgütsel öğrenme sosyalleşme, dışsallaşma, bütünleşme, içselleşme, sosyalleşme, dışsallaşma, bütünleşme gibi sonsuz bir sarmal olarak yol almaktadır.

Tablo 1’de örgütsel öğrenme yazınına katkıda bulunmuş araştırmacı ve düşünürlerin tanımları görülmektedir. Örgütsel öğrenme tanımları ve modelleri hangi disiplinden etkilenerek geliştirilmiş olurlarsa olsunlar bir noktada birleşmektedirler; bu nokta “öğrenmenin gelecekteki performansı arttıracığı” görüşüdür (Fiol ve Lyles, 1985; 803). Aşağıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi araştırmacılar bağlı buldukları disiplinlere göre örgütsel öğrenmeye farklı açılardan yaklaşmışlardır.

Tablo 1: Kronolojik Olarak Yazında Örgütsel Öğrenme Tanımlamaları

Yazar	Örgütsel Öğrenme Tanımlaması
Simon (1969)	Örgütsel öğrenme örgütün kendisinin yapısal elemanları ve sonuçlarına yansıyan örgütsel problemlerin bireyler tarafından başarılı biçimde yeniden yapılandırılması ve bakış açılarının genişletilmesidir.
Argyris ve Schön (1978)	Örgütsel öğrenme; hata belirleme ve düzeltme sürecidir.
Duncan ve Weiss (1979)	Örgütsel öğrenme; örgütsel bilginin, büyümesi ve değişmesidir. Örgüt üyelerinin, eylem-sonuç ilişkileri hakkında ve çevrenin bu ilişkiler üzerinde etkisini geliştirdiği süreçtir.
Hedberg (1981)	Örgütsel öğrenme; örgütün çevresine uyum sağlama yeteneğidir.
Friedlander (1983)	Örgütsel öğrenme zihinsel haritalara ve kavrayışlardaki değişim sürecidir.
Etheredge ve Short (1983)	Örgütsel öğrenme, artan düşünce karmaşıklığı ve zekâdır ve buna bağlı olarak davranışlarda artan etkinliktir (Etheredge ve Short, 1983;.42).
Shirvastava (1983)	Örgütsel öğrenme; örgütsel bilgi temelini geliştirdiği ve şekillendirdiği süreçtir.
Daft ve Weick (1984)	Örgütsel öğrenme örgütün eylemleri ve çevresi arasındaki ilişkiler hakkındaki bilgidir.
Beniss ve Nanus (1985)	Örgütsel öğrenme, örgütün yeni bilgiyi, araçları, davranış ve değerleri elde ettiği ve kullandığı süreçtir (Beniss ve Nanus, 1985;.7).
Fiol ve Lyles (1985)	Örgütsel öğrenme; daha üstün bilgi ve anlayış yolu ile eylemlerin geliştirilme sürecidir (Fiol ve Lyles , 1985; 803).
Levitt ve March (1988)	Örgütsel öğrenme; örgütlerin geçmişlerinden anlam çıkararak, bunları davranışlarını yönlendiren rutinelere çevirmeleridir (Levitt ve March, 1988; 319).
Stata (1989)	Örgütsel öğrenme, örgütsel değişim ve gelişimi kolaylaştıracak daha geniş düzeyde yönetsel araçları ve yöntemleri entegre etmektir (Stata, 1989; 64).
Senge (1990)	Örgütsel öğrenme kişilerin gerçekten arzuladıkları sonuçları yaratmak için sürekli olarak kapasitelerini geliştirdikleri, yeni ve geniş düşünce şablonlarının oluşturulduğu, kolektif isteklerin serbest bırakıldığı ve sürekli olarak kişilerin birlikte nasıl

	öğrenileceğini öğrendikleri süreçtir.
Huber (1991)	Örgütsel öğrenme; potansiyel davranışlar dizisinde değişime neden olan bir enformasyon işlemesidir.
Pedler (1992)	Örgütsel öğrenme örgütün tüm üyelerinin öğrenmesinin kolaylaştırılması ve sürekli olarak kendini yenilemesidir.
Meyer-Dohm (1992)	Örgütsel öğrenme örgütün deneyimi, elde ettiği ve temel hedefine ulaşmak için kullandığı paylaşılan bilgiye dönüştürmesi ve sürekli olarak test etmesidir.
Swieringa ve Wierdisma (1992)	Örgütsel öğrenme; örgütsel davranışın değişimidir (Swieringa ve Wierdisma, 1992; 33).
Cook ve Yanow (1993)	Örgütsel öğrenme; bilginin edinilmesi, korunması veya ifade edilmesi, aktarılması ve grubun kolektif eylemleri yolu ile değişime uğramasıdır.
Garvin (1993)	Örgütsel öğrenme; bilginin yaratılması, edinilmesi, aktarılması ve yeni bilgi ve bakış açılarının yansıtacak şekilde örgütün davranışlarını değiştirmesidir (Garvin, 1993; 80)
Ulrich, Von Glinow ve Jick (1993)	Örgütsel öğrenme etki sonucu fikirleri oluşturma ve geliştirme yeteneğidir.
Kiernan (1993)	Örgütsel öğrenme, örgüt ve iş çevresi hakkındaki hiçbir zaman ele alınıp, incelenmez ve hatta kabul edilmezken, sözle ifade edilmeyen varsayımların hepsini su yüzüne çıkarmak ve incelemektir (Kiernan, 1993; 10).
Kim (1993)	Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenmenin örgütün belleğine ve yapısına gömüldüğü süreçtir (Kim, 1993; 37).
Dixon (1993)	Örgütsel öğrenme, paydaşlarını tatmin edecek şekilde örgütün dönüşümü için bireysel, grup ve sistem düzeyinde öğrenme sürecinin bilinçli olarak kullanımınıdır (Dixon, 1993; 138).
Drucker (1994)	Örgütsel öğrenme; bir örgütün, iş kuramını oluşturan, çevreyle, misyonuyla ve temel yetenekleri ile ilgili varsayımları test etmesi ve değiştirmesidir.
Slater ve Narver (1994)	Örgütsel öğrenme, davranışı etkileme potansiyeli olan yeni bilgiyi veya bakış açısının geliştirilmesidir.
Nicolini ve Mezner (1994)	Örgütsel öğrenme; edinilen bilişleri, somut bilgiye dönüştüren sosyal bir yapıdır.
Thompson (1995)	Örgütsel öğrenme; deneyimlere dayalı bir biçimde, performansı sürdürme ve iyileştirme süreci ve kapasitesidir.
Crossan vd(1995)	Örgütsel öğrenme, sonrasında doğrudan performansı artırır

	gerektirmeyen kavrayış ve davranıştaki değişim sürecidir.
Watkins ve Golembiewski (1995)	Örgütsel öğrenme; uzun vadede, bilgi tutma, bilgi yaratılmasını destekleme ve sürekli dönüşümü gerçekleştirme kapasitelerini sağlayacak sistemlerin geliştirilmesidir
Marquardt(1996)	Örgütsel öğrenme, örgütün güçlü ve kolektif olarak öğrenmesi ve sürekli olarak başarı için daha iyi bilgi toplamak, yönetmek ve kullanmak için kendisini dönüştürmesidir.
Ribbens (1997)	Örgütsel öğrenme kurumsal kültür, strateji ve yapı tarafından şekillendirilen ve bu olguları şekillendiren sinerjistik bir süreçtir. Ribbens 1997; 61)
Goh ve Richards (1996)	Örgütsel öğrenme sürekli uyum ve gelişimi özendiren bir kavramdır.
Dibella ve Nevis (1998)	Örgütün deneyimlerine dayanarak performansını geliştirme kapasitesi veya süreçleridir (Dibella ve Nevis, 1998;6)

(**Kaynak:** Akgun, 2001; 10,11; Bontis vd. 2002; 33 , Easterby-Smith vd., 2004; 374)

1.4. Örgütsel Öğrenme Yazını ve Yazına Temel Katkılar

Easterby Smith vd. (2004) araştırmalarında Argyris ve Schön'ün 1978 yılındaki yapıtının yayımlanmasından bu yana örgütsel öğrenme alanında temel katkı oluşturan araştırmacıların bir çerçevesini çizmektedirler. Tartışmaları sonunda 1978 den beri etkili olan yedi temel katkıdan söz etmektedirler. Bu yapıtlardan bazılarının tek başına büyük etki yarattığı, diğerlerinin birbirleriyle uyumlu bir dizi çalışma olduğunu ifade etmektedirler (Easterby Smith vd., 2004; 373).

Bu çalışmalardan ilki tek etaplı ve çift etaplı öğrenmenin kavramsallaştırılmasıdır. Bu sayede, Cyert ve March (1963) ve Cangelosi ve Dill (1965) arasında örgütlerin artan değişim ve gelişmelerden mi, yoksa örgütsel gerilimleri çözen radikal düzenlemeler sonucu mu öğrendikleri tartışmasından bu yana araştırmacıların aktarmış oldukları fikirlerin düzenlenmesi sağlanmıştır. Argyris ve Schön her ikisinin de gerekli olduğuna işaret etmişlerdir. Örgütleri, çevresel değişimlerin yavaş olması halinde kabul edilebilir ancak hızla gelişen pazar veya teknolojik gelişim anlarında yıkıcı olabilecek öğrenme düzeyi olan tek etaplı öğrenmeye iten güçler olmasına rağmen her iki öğrenmenin de gerekli olduğu savunulur.

İkinci kavram; savunulan kuram ve kullanılan kuram, çift etaplı öğrenmenin başarılmasının neden bu kadar güç olduğunu açıklamaktadır. Bireylerin kendilerini hoş olmayan ve tehdit edici enformasyondan korumak için savunmacı mekanizmalar oluşturmaları ve de psiko-analitik kuramdan yola çıkılmaktadır. Psiko-analitik kurama paralel olarak örgütler ve örgüt yöneticileri desteklenen değerleri ve ciddi şekilde mevcut duruma meydan okuyucu fikir ve enformasyonu baskılamak için birtakım yollar bulacaklardır. Kavram, olumsuz fikirlerin genelin kabul ettiği görüşlerin ve de eylemler sonucu ortaya çıkan değerlerin ayrılması yoluyla baskılanmasını önerir. Bu nedenle, tipik olarak yöneticiler dışsal koşulların mantıksal sonuçları olan fikirleri veya toplumca savunulan fikirleri onaylayacaklardır; ancak eylemleri ters bir etkiye sahip olacaktır (Easter-by Smith vd.,2004; 373).

Argyris ve Schön'e göre insanların söyledikleri ve yaptıkları arasında önemli bir uçurum bulunmaktadır. Bu nedenle sorun kuram ve faaliyet arasında değil, kullanılan iki farklı kuram arasındadır. Bunlar da kullanılan kuram ve benimsenen kuramdır. Savunulan, benimsenen kuram, bireylerin kendi davranışlarının temeli olduğuna inandıkları dünya görüşü ve değerleri içerir. Benimsenen kuramlar, gözlemlenen gerçeklik hakkında bilinçli olarak oluşturulan inançlar ve düşüncelerdir. Kullanılan kuram ise bireylerin gerçek davranışlarının altında yatan dünya görüşü ve değerleri içermektedir. Kullanılan kuramlar bireylerin farkında olmadıkları zihinsel haritaları ve filtreleridir. Bireyler genelde benimsenen kuramlarının farkında olup bunu çevrelerine karşı devamlı savunurken, kullandıkları kuramın bilincinde değildirler (Dedeoğlu, 2002; 78 içinde, Anderson; 1997, Cunningham ve Weschler; 2002).

Tek etaplı ve çift etaplı öğrenme ile savunulan ve kullanılan kuram fikirleri, 1978 yılındaki kitaplarının en etkili ürünleridir. (Easterby-Smith ve Lyles, 2003; 52). Savunulan ve kullanılan kuramlar, örgütsel öğrenme alanında yeni kullanılan ve farklı bir disiplin olan psikoanalizden yola çıkılarak ortaya çıkarılan örgütlerde çalışan birçok kişinin sık sık gözlemlediği bir iki yüzlülük biçimini açıklamaktadır. Easterby-Smith vd. tek ve çift etaplı öğrenme fikrinin daha az alışılmadık bir fikir olduğunu ancak teorik olarak örgütsel öğrenme yazını ile ilintili olduğunu ifade ederken, her biri ayrı ayrı değerli olan radikal ve gittikçe artan değişim ve öğrenme hakkındaki süregelen

tartışmalarla bağlantılı olan fikirlerden resmedildiğini vurgulamaktadır (Easter-by Smith vd.,2004; 373).

Üçüncü fikir olan *öğrendiğini unutma –bilgi boşaltma* Hedberg (1981) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenmeme kavramı, örgütsel öğrenme alanında ortak sezginin önerdiğinin tersine çalışan düşünce tarzının bir parçası olduğundan önemli bulunmaktadır. Bu düşünce tarzı örgütlerdeki öğrenmenin birincil olarak dengenin bozulması ile (Easterby-Smith vd., 2004; 374 içinde Hedberg vd.,1976), düzen ve düzensizlik arasındaki potansiyel aykırılık (Weick ve Westley, 1996) ve ilgili örgütsel unutma (Blacker vd. 1999; de Holan ve Phillips, 2003) ile ilişkilendirilebileceğine işaret etmektedir (Easter-by Smith vd., 2004; 374). Örgütsel öğrenmeme kavramı madalyonun öbür yüzünün de dikkate alınması gerekliliğini hatırlamaktadır. Unutmama konusunda yetersizliğin öğrenmenin en önemli engeli olduğunu savunmaktadır.

Örgütsel öğrenme yazınına dördüncü önemli katkı Senge'nin 1990 yılında ileri sürdüğü *öğrenen örgüt* kavramıdır. Kuşkusuz, Senge öğrenen örgüt kavramını kaleme alan ilk kişi değildir. İki akademisyenin önceki çalışmalarına -Jay Forrester'ın sistem dinamikleri üzerine olan çalışması ile Chris Argyris'in savunmacı rutinler hakkındaki çalışması- dayanmaktadır. Örgütlerin pratikte ortaya çıkan sorunlarının bir kısmını çözecek bir modelin farklılığını ortaya koyduğu için çalışması oldukça fazla ilgi toplamıştır. Bu ilk olarak özellikle danışmanların öğrenen örgütlerin üstünlüklerini övdükleri çalışmalarıyla yazında bir taşma meydana getirmiştir (Tsang, 1997; 74).

Brown ve Duguid (1991) ve Cook ve Yanow (1993) gibi yazarlar *sosyo-kültürel perspektifi* sunarak yazında beşinci önemli katkıyı oluşturmaktadırlar. Sosyo-kültürel perspektif kısmen yönetim bilimi ve bilişsel psikolojiden ilham alan öğrenme modellerinin baskınlığına karşılık bir tepkidir. Sosyal temelde insan faktörünün önemli olduğunu ve örgütsel öğrenmenin bir malzemesi olduğunu öne sürmektedir. Bu ekol, daha önce ele alınmış önemli teorik perspektifleri ileri sürer ancak bu ekolün en önemli katkısı örgütsel öğrenme süreçlerinin araştırılmasını etnografik ve diğer araştırma yöntemlerine devretmesidir.

Örgütsel öğrenme yazınındaki altıncı gelişme, Asya ve Doğu Avrupa'daki ekonomik gelişmelerin ve özellikle yabancı yatırımların ve uluslararası çok ortaklı girişimlerin artması ile ortaya çıkan *sınırları aşan* öğrenme kavramıdır. İlgili temel araştırmalar Nonaka ve Takeuchi'nin çalışmasından yola çıkılarak bilginin yaratılmasının önemi ve stratejik bir zorunluluk olarak bilginin aktarılmasıyla bağlantı kurularak uluslararası çok ortaklı girişimler (Inkpen ve Crossan, 1995; Lyles ve Salk, 1996) ve stratejik işbirlikleri (Inkpen, 2000) üzerinedir. Bu çalışmaların önemi, kültür ve bilgi transferi etrafındaki birçok gelişimi birleştirmesi niteliksel ve niceliksel anlamda çok fazla sayıda deneysel çalışma yapılması ve de Asya'da artan yönetim araştırmacılarının öğrenme bakış açılarının önemini daha da belirginleştirmesinden ileri gelir (Easter-by Smith vd.,2004; 374).

En son olarak, örgütsel öğrenme alanına *bilgi, öğrenme ve rekabetçilik* arasında potansiyel bağın değerinin artması sonucu araştırmalara yeni bir baskı gelmiştir. Geus'un makalesindeki "rakiplerden daha hızlı öğrenme yeteneği, sürdürülebilir tek rekabetçi avantaj olabilir" ifadesi artık öğrenme yeteneğinin daha hızlı öğrenme yeteneğine kaydığını ifade etmektedir (Geus, 1988; 71). Örgütsel öğrenme yazınındaki söz konusu temel katkı sonucu yazın "emiş kapasitesi" (Cohen ve Levinthal, 1990; 128) ve "yapışkanlık" (stickiness) (von Hippel, 1994; 429) kavramları ile tanıştı. Bu çalışmalar bilgi akışının rekabetçi üstünlükte katkı payı olduğu şeklinde vurgu yapmaktadır. Daha yakın zamanda yapılan stratejik yönetimde dinamik yeterlilikler kuramı (Teece vd. 1997; 516) ekonomik çerçeveden örgütün kaynak temelli bakışı ve öğrenme teorisi arasındaki bir köprü sağlamaktadır (Zollo ve Winter, 2002; 340).

Sözü edilen "emiş kapasitesi" kavramını Cohen ve Levinthal "örgütün, dışsal verinin değerini anlayıp, bunu alarak, son ticari ürüne yansıtması" durumu olarak tanımlarlar. Buna göre, "emiş kapasitesi", daha önceden var olan bilgilere dayalıdır (Cohen ve Levinthal, 1990; 128). Güçlü bir "emiş kapasitesi" işletmelere rekabetçi üstünlük sağlayan bir kaynaktır. Enformasyon yapışkanlığı kavramı ise bir problemin çözümü için gerek duyulan enformasyon ve problem çözme yeteneklerinin fiziksel veya sanal olarak tek bir yerde toplanmış olması gereksiniminden doğmaktadır. Enformasyonun kaynağından belirli problemin çözüleceği yere aktarılması ihtiyacı, bu enformasyon düşük maliyetle veya az bir maliyetle aktarıldığında problem çözüm eyleminin yerini

etkilemeyecektir. Ancak elde edilmesi ve transfer edilmesi maliyetli bir enformasyon yapışkan enformasyon olarak isimlendirilir. Bu maliyet düşük ise enformasyonun yapışkanlığı düşük, yüksek ise enformasyon yapışkanlığı da yüksektir (Hippel, 1994; 430-431).

Tablo 2: Örgütsel Öğrenme Alanındaki Çalışmaların Temel Özellikleri

	Yeni Veri	Yeni Teori	Yeni yöntemler
Tek etaplı, çift etaplı öğrenme		Varolan fikirlerin tekrar toparlanması	
Savunulan kuram ve kullanılan kuram		Psikoanalitik teoriden çıkarsama yapılır.	
Öğrendiğini unutmak		Ortak anlamın önerdiğinin zıttı fikirler	
Senge ve öğrenen örgütler	Uygulamalı olaylar	Argyris ve Forrester teorilerinin karışımı	
Sosyo-kültürel perspektif	Olay çalışmaları	Sosyal antropoloji	Etnografi
Sınırları aşan öğrenme	Olaylar ve araştırmalar	Kültürel teoriyi ilave eder.	Çoklu yöntemler kullanılır
Bilgi, öğrenme ve rekabetçilik	Olaylar ve araştırmalar	Strateji ve kaynak temelli bakışı ekler	

(Kaynak: Easterby-Smith vd., 2004; 374)

Örgütsel öğrenme alanında katkı sağlayan sözü edilen araştırmaların yapısı Tablo 2' de özetlenmektedir. Easterby-Smith ve arkadaşlarının (2004) belirlediği örgütsel öğrenme yazını katkılarının çoğunluğu yeni kuram ve kavramlardan çıkarsama yapılarak oluşturulduğu görülmektedir. Easterby-Smith ve arkadaşları "öğrenmeme" olgusunun kuramsal ve uygulamaya uygun olmayan bir konu gibi göründüğünü oysa ki, tek etaplı-çift etaplı öğrenmenin süregelen örgütsel öğrenme tartışmalarının anahtar unsurları

olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca yukarıdaki tabloda özetlendiği üzere araştırmacılar farklı disiplinlerden fikirleri ve geçmiş kuramlarla birleştirmektedirler. Özellikle Easterby-Smith vd. (2004)', savunulan ve kullanımdaki kuramın, sosyo kültürel bakış açısının ve de Senge'nin çalışmasının bu durumun bir kanıtı olduğunu belirtmektedirler. Senge aynı zamanda şirketlere danışmanlık hizmeti verirken oluşturduğu fikirlerini gerçek dünya ile bağlantı kurarak örnek olaylarla açıklamaktadır. Yine farklı disiplinlere başvurulması ve etnografyadan yararlanılması gibi yenilikçi metodolojik yaklaşımlar sosyo-kültürel bakış açısının gelişiminde merkezi rol üstlenmiştir (Easterby-Smit, 2004; 375).

1.5. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Birçok çalışma yönetim perspektifinden öğrenmeyi farklı düzeylerde incelemektedir. Örneğin Fiol ve Lyles (1985), düşük düzeyli, yüksek düzeyli ayrımı yapmaktayken, Senge (1990) uyumcu, yaratıcı öğrenme düzeyinden bahseder. Dodgson (1991) ise öğrenmenin taktiksel ve stratejik öğrenme düzeylerinde gerçekleşebileceğini öne sürer. Örgütsel kuram perspektifinden ilk olarak Argyris ve Schön (1978) bireysel öğrenme yaklaşımlarına benzerlik gösteren tek etaplı, çift etaplı ve ikincil öğrenme olarak tarif ettiği üçayaklı bir öğrenme tipolojisi geliştirilmiştir. Yazında da çoğunlukla tek etaplı-çift etaplı öğrenme ayrımı yapılmakta olduğundan, bu çalışmada kavram birliği oluşturmak amacıyla öğrenme düzeyleri benzer şekilde üçlü bir ayırmada; tek etaplı, çift etaplı ve üç etaplı olarak ele alınacaktır.

1.5.1 Tek Etaplı Öğrenme

Örgütsel öğrenme açısından tek etaplı öğrenme öğrenmenin en basit biçimidir. Argyris ve Schön (1996) modellerinde tek etaplı öğrenmenin örgütün sadece eylemler için bu eylemleri harekete geçiren politikalar, değerler ve varsayımları etkilemekten ziyade (politika döngüsü) eylemleri veya stratejileri değiştirecek şekilde öğrendikleri zaman (süreç döngüsü) gerçekleştiği ifade edilmektedir.

Tek etaplı öğrenme,- Fiol ve Lyles'in (1985) ayrımıyla düşük düzeyli öğrenme, belli bir örgüt yapısı ve kurallar seti içerisinde gerçekleşir yani eylemleri yönlendiren temel değer ve değişkenlerde değişiklik oluşmaz. Kısa süreli ve örgütün ne yaptığı kısmını

etkiler. Bu düzeydeki öğrenme “işlevsel” olarak da tanımlanmaktadır, geçmişte karşılaşılmış olan basit sorunlarla ilgili bilgiye dayalı bir öğrenmedir (Fiol ve Lyles, 1985; 808).

Tek etaplı öğrenme, örgütün bilinen hedeflere ulaşma kapasitesini geliştirmesini ifade etmektedir. Örgüt üyeleri, örgütün dengesini korumak amacıyla, iç ve dış çevrelerindeki değişimlere, hataları bulup düzelterek cevap vermektedirler. Bu şekliyle, yönetimde sıklıkla kullanılan model “problem çözme modeli” olmaktadır. Yani çalışanlar, problemlerle (istenilen ve gerçekleşen durum arasındaki farklılıklar) karşılaştıklarında, istenilen duruma ulaşabilmek için, gerekli düzeltici hareketleri yaparlar (Yazıcı, 2001; 106-107).

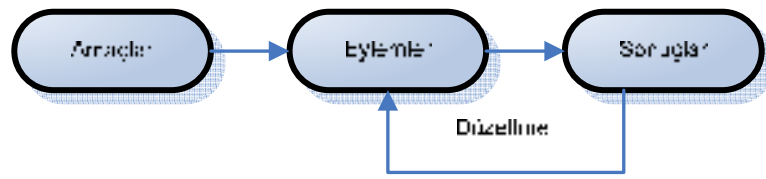
Tek etaplı öğrenme, tek boyutlu bir cevap almak üzere tek boyutlu bir soru yöneltmeye dayanır. Bu konuda bir örnek verilecek olursa; termostat aygıtı standart bir ayara göre çevredeki sıcaklığı ölçer ve buna uygun olarak ısı kaynağını açar ya da kapatır. Bütün işlem aç ya da kapa şeklinde ikili sistemde bir işlemdir (Argyris, 2001; 97).

Tek etaplı öğrenmede, örgütün üyeleri hataları bulup düzelterek çevrelerindeki değişimlere tepki verirler, ancak aynı zamanda da mevcut örgüt normlarını korurlar. Bu öğrenme düzeyi herhangi bir düşünme veya sorgulamayı teşvik etmez. Tek etaplı öğrenmede, mevcut problemlerin çözümü için odaklanılır, problemleri üreten davranışlar veya anlayış incelemiden bırakılır (Çam, 2002; 52).

Tek etaplı öğrenmede, örgüt üyeleri, çevrelerinde meydana gelen problemleri tanımlar, bunları giderebilmek için gerekli stratejileri geliştirir ve uygular. Örgüt içindeki bozuklukların ve yanlışlıkların, mevcut politika ve değerlerde değişiklik yapmadan, bulunması ve düzeltilmesidir. Amaçlar ve sonuçlar arasında meydana gelen farklılık, bu tür bir öğrenme sürecinin meydana çıkmasına neden olmuştur. Belirlenen normlardan sapmalar meydana geldiğinde, bir uyum süreci ile davranışlar belirlenen amaçlar doğrultusunda yeniden yönlendirilir. Bu durumda, örgüt, çevresinin sergilediği karmaşıklığa, mevcut normlarını değiştirerek uyum sağlamıştır denilebilir. Bu uyum sağlama gerçekleşirken, mevcut normlar ve değerler sorgulanmazlar, örgütün belirlenen hedefleri doğrultusunda kalırlar (Yazıcı, 2001; 107-110). Bu nedenle bu tür

öğrenmeye uyum sağlayıcı öğrenme, yani örgütün çevresine uyum sağlayarak gerçekleştirdiği öğrenme de denilmektedir.

Aşağıdaki şekilde tek etaplı öğrenmenin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir. Buna göre, amaçlara ulaşmak üzere gerçekleştiren eylemlerin sonuçları varolan normlara göre değerlendirilerek, sapmalar varsa düzeltmeler yapılır. Bu şekilde amaçlara ulaşılmaya çalışılır.



(**Kaynak:** Probst ve Büchel, 1997; 33 içinde: Argyris ve Schön 1978)

Şekil 8: Tek Etaplı Öğrenme

Bahsedildiği gibi, bu uyum sağlama sürecindeki davranış değişimleri örgütün kurallarında değişiklik yaratmazken, paylaşılan zihinsel modellerde de bir değişim yaşanmamaktadır. Uyum sağlayıcı davranış değişikliği sonucu bilişsel bir gelişim ortaya çıkmadığından bu çevrim tek etaplı öğrenme olarak ifade edilmektedir.

1.5.2 Çift Etaplı Öğrenme

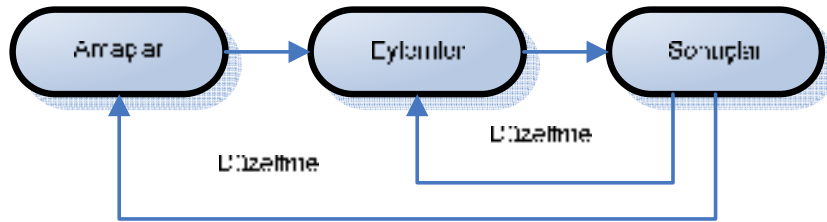
Çift yönlü öğrenme, sadece davranışsal uyumlarla sınırlı kalmayan, daha derin bir şekilde, bilişsel yapılarda da değişim gerçekleştiren bir süreçtir. Örgütle çevresi arasında bazen, sadece basit adaptasyonlardan daha fazlasını gerektiren ilişkiler olabilmektedir (Yazıcı, 2001; 111-112). Argyis'in "çift etaplı" öğrenme olarak tanımladığı bu tür öğrenmede amaçlar ve politikalar da sorgulanmaktadır (Pamuk vd., 1997; 209).

Çift etaplı öğrenme tek etaplı öğrenmeye kıyasla bir adım daha hatta çoğu zaman birkaç adım daha atmayı gerektirir. Soruyu yöneltene sorunun tekrar geri çevrilmesini

sağlar. Çift etaplı öğrenme sadece nesnel olgulara değil, bu olguların gerisindeki sebep ve güdülere ilişkin sorular yöneltmeye dayanır (Argyris, 2001; 97). Bu bakış açısından çift etaplı öğrenme, öğrenme anlamında daha dinamik ve etkilidir, ancak gelişimi kolay değildir. Etkili iletişim sistemleri ve öğrenme stilleri ve örgüt üyelerinin yeteneklerini de içine alan birçok etmene bağlıdır.

Çift etaplı öğrenme, örgütün normlarını, politikalarını ve amaçlarını incelemek ve sorgulamak suretiyle hataların düzeltilmesi anlamına gelmektedir. Mevcut uygulamaların yeniden incelenmesini ve değiştirilmesini gerektirir. Daha fazla yaratıcılık gerektirir. Çift etaplı öğrenmede, standartlardan sapmalar bulunur, düzeltilir ve yeni standartlar ortaya konur (Yazıcı, 2001; 113). Çift etaplı öğrenme, örgütün hedeflerinin, değerlerinin ve stratejilerinin yeniden değerlendirilmesini gerektirir. Bu tür bir öğrenme, örgütün kültürünün değişmesini içermekte ve örgütün nasıl öğreneceğini öğrenmesini sağlamaktadır.

Aşağıdaki şekilde çift etaplı öğrenmenin nasıl gerçekleştiği görülmektedir. Argyris ve Schön (1978) deyimiyile örgütün kullandığı kuramlarının eleştirisel olarak değerlendirilmesi sürecini kapsayan çift etaplı öğrenme, sadece eylemlerde düzeltmelere gidilmesini değil aynı zamanda amaçların da sorgulanmasını gerektirir ve de bunlar daha sonra değiştirilebilmektedir.



(Kaynak: Probst ve Büchel, 1997; 34 içinde: Argyris ve Schön 1978)

Şekil 9: Çift Etaplı Öğrenme

Öğrenmeyi bireysellikten ziyade kolektif temelde yönlendiren şirket faaliyetleri ve davranışları açısından ele alındığında tek etaplı öğrenme, faaliyetlerin doğasını değiştirmeden örgütün bilgi tabanına veya örgüte özel becerilere ya da örgütün

rutinlerine katkıda bulunan faaliyetlerle eş tutulabilir. Çift etaplı öğrenme, örgütün bilgi tabanını, örgüte özel becerileri değiştirmeyi içerir ve entelektüel becerilerle benzer tutulabilir. Ayrıca çift etaplı öğrenme değişimin, niçin ve nasıl olması gerektiğinin düşünülmesidir; böylece bilişsel stratejiler ve tutumlarla da benzerdir (Dodgson,1993; 375-394).

Dolayısıyla Hayes ve Allison'un da ifade ettiği gibi çift etaplı öğrenme daha çok bilişsel bir süreçtir, temel değişkenleri oluşturan varsayımları ile prensipler incelendiğinde ve değiştiğinde ortaya çıkar. Bu tür bir öğrenme, durumun yeni bir biçimde anlaşılmasına ve bu şekilde örgüt üyelerinin bazı şeyleri farklı yapmalarına ya da farklı şeyleri yapmalarına neden olacak yeni kuralların gelişimine neden olur (Hayes ve Allison, 1998; 849).

Bu öğrenme modelinde dış dünyadan alınan bilgi, kişilerin zihni modellerine de geri bildirim sağlar. Zihni modeller değiştikçe kişiler, yeni düşünce biçimleri geliştirir, yeni karar kuralları oluşturur ve örgütlerin stratejilerini ve yapılarını değiştirirler. Değişik karar kuralları ile değerlendirilen aynı bilgi geri bildirimi, şimdi çok daha farklı kararların oluşmasını sağlayacaktır. Örgütsel öğrenme olarak çift etaplı öğrenme, işletmelerin misyonu, müşterileri, yetenekleri veya stratejileri hakkında uzun süreden beri kabul görmüş varsayımlarını sorgulamak istediklerinde meydana gelir. Önemli sorunlar ve olayları birbirine bağlayan sistemleri ve ilişkileri anlama üzerine dayanan yeni bir bakış açısının geliştirilmesini gerektirir. Çift etaplı öğrenme, hata tespit edilip örgütlerin gizli kalmış normlarını, politikalarını ve amaçlarını iyiye götürecek şekilde düzeltilindiğinde meydana gelir (Weick, 1996; 119).

1.5.3 Üç Etaplı Öğrenme

Argyris ve Schön' e göre örgütlerin tek etaplı ve çift etaplı öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğini öğrenmesi gerekir (Dodgson, 1993; 381; Probst ve Büchel, 1997; 35). Bu bütüncül yaklaşım yazında "öğrenmeyi öğrenmek" şeklinde de ifade edilmektedir. Çift etaplı öğrenmede sözü edilen içsel çatışmalar savunma rutinleri, kendi varsayımlarının farkında olmama gibi engeller, öğrenme sürecinin daha iyi anlaşılmasıyla yani "öğrenmeyi öğrenmeyle" giderilebilir. Öğrenme sürecinin başarısı

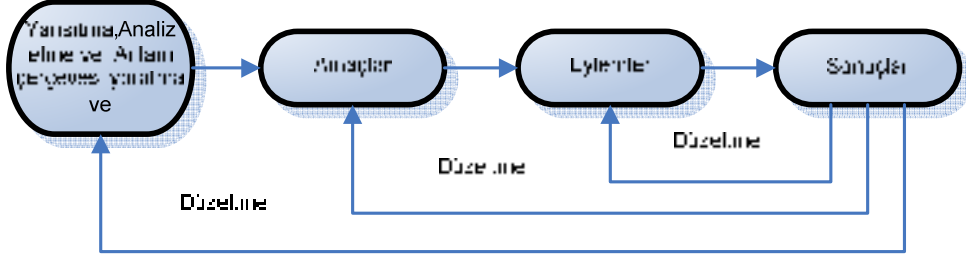
örgütteki kabul ve faydalılık derecesine bağlıdır. Örgütteki kabulün artırılması ise üç etaplı olarak adlandırılan öğrenmeyi öğrenme sürecinin başarısına yani neyi, niçin öğrendiğini öğrenebilmeye bağlıdır (Probst ve Büchel, 1997; 35).

Üç etaplı öğrenme Argyris'in tanımlamasıyla-ikincil öğrenme -tüm örgüte çevre ile arasındaki ilişkileri ortaya koyarak sistem yaklaşımı içinde bütün olarak bakmasını sağlar. Üç etaplı öğrenme örgütün nasıl öğreneceğini, öğrenme kapasitesini ve bu süreci devam ettirebilme gücünü yansıtır. Bu öğrenme düzeyinde kişiler, öğrenmeyi neyin kolaylaştırdığını veya engellediğini keşfederler, yeni öğrenme stratejilerini belirleyerek bunları değerlendirir ve geliştirirler (Özen Kutanis, 2002; 269). Örgütsel öğrenmenin en zor ve karmaşık aşaması öğrenmeyi öğrenme aşaması olarak görülmektedir. Öğrenmeyi öğrenme kişilerin yeni düşünceler üretime güç ve becerilerini yansıtan bir kavramdır ve örgütün davranış modelleri ile becerileri arasındaki etkileşim sonucu gerçekleşir. Bu öğrenme düzeyine erişen örgüt üyeleri, öğrenme için gerekli koşullar ve ortamın özelliklerini de öğrenirler (Öğütveren, 2000; 648).

Bir örgüt üyelerini üç etaplı öğrenmeyle çalıştırdığında öğrenmenin geçmiş bağamlarını öğrenir. Öğrenme yanlışlıklarını veya önceki örgütsel öğrenme üzerinde düşünüp sorgularlar. Öğrenmeyi engelleyen veya kolaylaştıran ne gibi eylemlerde bulduklarını keşfeder ve öğrenme için yeni stratejiler geliştirirler. Bu stratejileri üretir ve ne ürettiklerini değerlendirip genelleştirirler (Dodgson,1993; 381 içinde Argyris, 1978; 4). Bu aşamada zihinsel modellerin sorgulanmasıyla en üst düzey öğrenmeye geçilir, amaç öğrenme yeteneğinin artırılmasıdır (Hosley vd., 1994; 8 içinde Revans, 1982; Probst ve Büchel, 1997; 35).

Aşağıdaki şekilde üç etaplı öğrenmenin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir. Buna göre ilk iki aşamada yapılan düzeltmelerin yanında öğrenme süreci düşünme, analiz ve anlam çerçevesinin yaratılmasını da içermektedir. Bu aşamada davranış kalıplarının nasıl oluştuğu ile ilgili bir farkındalık, tanımlama söz konusudur. Yeni olusan anlam çerçevesi, zihinsel modeller, bilişsel haritalar hedeflerin oluşumunu etkileyerek düzeltici faaliyette bulunmaktadır. Burada dikkati çeken konu düzeltici eylemin sonuçtan çok sisteme yönelik olmasıdır. Öğrenme süreci direkt olarak prosedür, prensip ve hedeflerin

kendisine yönelik olmayıp örgütün anlamının anlaşılmasına yöneliktir (Probst ve Büchel, 1997; 36–37).



(**Kaynak:** Probst ve Büchel, 1997; 36 içinde: Argyris ve Schön 1978)

Şekil 10: Üç Etaplı Öğrenme

Öğrenme düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların, örgütlerin tek etaplı öğrenmede çift etaplı öğrenmeye göre daha başarılı olduklarının iddia edildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda da öğrenen bir örgüt olabilmek için özellikle çift etaplı öğrenmenin gerçekleştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Örneğin Mc Gill ve çalışma arkadaşları, Senge ve Argyris'in çift etaplı öğrenme olarak adlandırdıkları, kendilerinin yaratıcı öğrenme dedikleri düzeyin öğrenen örgütlerin önem verdikleri öğrenme düzeyi olduğunu belirtmektedirler (Özer, 2001; 153 içinde McGill vd., 1992; 5). Örneğin Morgan TKY, Kaizen ve diğer sürekli iyileştirme sağlama yöntemlerinin gücü, çift yönlü öğrenmeyi özendirilmelerinde yattığını ifade etmektedir. Bu modellerde, çalışanlardan, ortaya çıkan sorunlarda yüzeyin altına inmeleri ve sorunları yaratan etmenleri ortaya çıkarmaları istenir. Çalışanlar, mevcut uygulama biçimlerini inceleme ve daha iyisini bulma konusunda özendirilir. Çalışanlar, başlıca önceliği öğrenmeye ve değişime verecek diller, zihniyetler ve değerler yaratma konusunda cesaretlendirilir (Morgan, 1998; 110).

Örgüt ve çevre arasında iyi bir uyum bulunduğu zaman ve bu da istenilen düzeydeki performansla erişime öncülük ettiğinde yürürlükte olan paylaşılan zihinsel modellerin güçlendirilmesi şansı daha yüksektir. Tek etaplı öğrenme; hataların tanımlanması ve düzeltilmesi ile ilişkilendirilen düşük düzeyli öğrenme olacaktır. Yüksek düzeyli öğrenme

arzu edilen performans düzeylerine ulaşılmaması ve geribildirim sinyallerinin bu durum ile paylaşılan zihinsel modellerle ilişkisinin yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacı doğması halinde ortaya çıkması daha olasıdır (Özer, 2001; 153 içinde; Hayes ve Allison, 1998; 854). Sonuç olarak farklı koşullarda farklı düzeylerde öğrenme gerçekleşmektedir. Dolayısıyla her koşula uygun düzeyde öğrenmenin, örgüt içinde farklı yerlerde ve zamanlarda gerçekleşmesi gerekmektedir. Örgütün etkinliği, uygun koşullarda, uygun düzeylerde öğrenebilmesine bağlıdır (Özer, 2001; 153).

1.6. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgütler

“Öğrenen Örgüt” kavramı da, örgütsel öğrenme gibi; yönetim, psikoloji ve insan kaynakları yönetimi yazınlarında sıkça rastlanılan ve önemi giderek artan bir olgu durumuna gelmiştir. Birçok yönetici örgütlerin öğrenme biçimlerinin etkinliklerinde, yenilik yaratma ve büyüme potansiyellerinde önemli bir anahtar olduğu görüşünde birleşmektedirler (Garavan, 1997; 18).

Öğrenen örgüt kavramına ilk kez Argyris ve Schön’ün çalışmalarında rastlanmaktadır. Öğrenen örgüt anlayışı, daha sonra Peter Senge tarafından şekillendirilmiş ve Senge’nin Beşinci Disiplin adlı eserinde kullanılmıştır. Öğrenen örgüt kavramının temeli, 1950’li yıllarda sistem teorisinin ortaya konulmasıyla atılmıştır.

Öğrenen örgüt olabilmek örgütsel öğrenmenin ötesinde niteliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrenen örgütlerde beş yeni unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir (Senge, 1990). Bu unsurların her biri ayrı ayrı önem taşımaktadır ve öğrenen örgüt olabilmek için her unsurun hem ayrı ayrı hem de bir arada geliştirilmesi gerekmektedir. “Bu unsurlar, gerçekten ‘öğrenebilen’ örgütlerin kurulmasında hayati bir boyutu sağlayacak, bu organizasyonlar en yüksek özlemlerini gerçekleştirme kapasitelerini sürekli olarak arttırmayı başaracaktır” (Senge, 2000; 15). Öğrenen örgüt olabilmek için gerekli olan bu unsurlar; "Sistem Düşüncesi", "Kişisel Hakimiyet", "Zihinsel Modeller", "Paylaşılan Vizyon Oluşturulması", ve "Takım Halinde Öğrenme"dir.

Sürekli öğrenebilen bir işletme yaratmanın yolu yaşam boyu öğrenen insanlar ve öğrenen örgütler geliştirmekten geçer. Bireyin öğrenmesi grupların öğrenmesini,

grupların öğrenmesi de organizasyonun öğrenmesini sağlayacaktır. Öğrenen örgütler; çalışanların gelişimini sürekli teşvik eden ve besleyen, öğrenmeyi işletmenin kapasitesini ve başarısını arttırmaya yönelik bir yatırım olarak gören ve dolayısıyla öğrenmeye ve gelişmeye olanak sağlayan bir ortam yaratan kuruluşlardır. Örgütsel öğrenme şirketlerin kendi sorunlarını çözmelerine, yeni fikirler yaratmak için kapasitelerini arttırmalarına ve kendi geleceklerini belirlemelerine olanak sağlar (Rosen, 1996; 177).

Peter Senge'in öğrenen organizasyonlarında kişiler gerçekten istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini sürekli genişletirler, buralarda yeni ve coşkulu düşünme tarzları beslenir, kolektif çalışma esas tutulur ve insanlar nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrenirler. Senge'e göre artık organizasyon içerisinde öğrenen tek bir kişinin olması yeterli olmamaktadır. Birinin tepeden düşünüp bulması ve organizasyonda geri kalan herkesin tek adamın emirlerini izliyor olması başarıya giden yol olmayacaktır. Gelecek, örgütün tüm seviyelerinde öğrenmenin önemini kavrayan organizasyonların olacaktır (Senge, 1993; 12).

Marsick vd. (1997) öğrenen organizasyon fikrinin kişiler gibi örgüt ve toplumların kültürlerinin zihinsel haritalarında derin bir değişimi içerdiğini ifade etmektedir. İşin doğası değişmektedir ve öğrenen örgüt bu değişimlere bir yanıt olarak görülmektedir. Watson ve Marsick'in (1997) geliştirmiş olduğu modelde öğrenen örgüt olma özellikleri yedi ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bulutlar, 2003; http://www.isgucdergi.org/?p=arc_view&ex=30&inc=arc&cilt=5&sayi=1&year=2003):

- Sürekli öğrenme fırsatları yaratmak gereklidir: Öğrenme yapılan işin içerisine yerleştirilir, kişiler çalışırken öğrenirler ve fırsatlar ise sürekli eğitim ve büyüme ile sağlanır.
- Diyalog ve soru sormak desteklenmelidir: Örgüt kültürü soru sormayı, geri bildirim ve deney yapmayı destekler hale gelir ve kişiler nedenleri araştırma, görüşlerini belirtme, ve başkalarının görüşlerini dinleyip sorgulama becerilerini geliştirirler.

- Yardımlaşma ve takım halinde öğrenme desteklenmelidir: İş değişik düşüncü biçimlerini yakalamak üzere takımlara göre biçimlendirilir, grupların birlikte öğrenip, birlikte çalışmalarını beklenir, işbirliğine değeri verilir ve ödüllendirilir
- Bilgiyi paylaşan sistemler kurulmalıdır: Öğrenmeyi paylaşabilmek için teknolojik sistemler kurulur, işe bütünleştirilir, bu sistemlere erişim sağlanır ve korunur
- Ortak bir vizyon için Kişileri Güçlendirilmelidir: Kişiler ortak bir vizyonu oluşturma, sahiplenme ve uygulama aşamalarında rol alırlar, kişilerin sorumluluklarını öğrenme isteklerini güdülemek için karar verme ile sorumluluk eşit olarak dağıtılır.
- Örgüt ile çevresi arasında bağlantı kurulmalıdır: Kişilere yaptıkları işin bütün örgüt üzerindeki etkisini görmeleri için yardım edilir; kişiler çevreyi gözden geçirip edindikleri bilgiler ile işlerindeki uygulamaları değiştirebilirler; örgütün toplumla bağı vardır.
- Liderin model oluşturma ve öğrenmeyi desteklemesi gerekir: Liderler öğrenme modeli oluştururlar, öğrenmeyi desteklerler ve işle ilgili stratejilerini belirlemede öğrenmeyi kullanırlar

Örgütsel öğrenme, örgüt içinde çeşitli düzeylerde öğrenme olayının gerçekleştiği bir süreç; öğrenen örgütler ise bu süreç sonucu ortaya çıkan bir yapıdır. Örgütsel öğrenmede gerekli koşul bilişsel olan değişimdir ve öğrenme sonucu davranış değişimi, ya da gelecek için faydalı olabilecek potansiyel değişim bir olasılık iken öğrenen örgütlerde zorunluluktur. Öğrenen örgüt kavramı arzulanan durumu yani "ideali" temsil ederken, örgütsel öğrenme var olan çabaları, bir anlamda gerçekleri ifade etmektedir (Tsang, 1997; 81).

2. BÖLÜM

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME SÜRECİ

Örgütsel öğrenmenin bir süreç olduğuna ilişkin yaygın kanı yazında pek çok modelle kendini göstermiş olmakla beraber modellerdeki çeşitlilik henüz bir fikir birliği bulunmadığını göstermektedir. Örgütsel öğrenme süreci örneğin Cyert ve March (1963)'ün aktarımıyla, hedefler ve kuralların uyum sağlaması ve deneyimlerden öğrenme, Argyris ve Schön (1978), varsayım paylaşımı, bireysel ve kolektif sorgulama ve kullanımdaki kuramların dönüşümü, Duncan ve Weiss (1979) paylaşım, değerlendirme veya bütünleşme aracılığıyla eylem-sonuç ilişkilerinin gelişimi, Hedberg (1981) deneyimsel öğrenme, taklit ederek öğrenme, Fiol ve Lyles (1985), karmaşık ortaklıkların gelişimi, Lewitt ve March (1988) doğrudan deneyimlerden ya da diğerlerinin deneyimlerinden öğrenme, yorumlama için paradigmaların öğrenilmesi, Weick ve Roberts (1993) katkı, ifade ve astlık arasındaki ilişkiler, Probst ve Büchel (1997)'e göre ise, örgütsel bilgideki değişim, mümkün olan eylem oranındaki artış, gerçekliğin öznel yapılanmaları arasındaki değişim olarak belirtilmektedir (Probst ve Büchel, 1997; 2 içinde: Cyert ve March, 1963; Argyris ve Schön, 1978; Duncan ve Weiss, 1979; Hedberg, 1981; Weick ve Roberts, 1993).

Örgütsel öğrenme, yazında bilişsel yaklaşımı benimseyen araştırmacıların ifade ettiği şekliyle bilginin işlendiği bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre örgütsel öğrenme sürecinin çıktısı bilgidir. Bu kısımda çıktısı bilgi olan örgütsel öğrenme süreci aşamalarına geçmeden önce, genellikle birbirinin yerine kullanılmakta olan veri, enformasyon ve bilgi kavramları açıklanmakta ve aralarındaki ayırım incelenmekte ve sonrasında farklı araştırmacıların örgütsel öğrenme sürecini açıklayıcı modellerine yer verilmektedir.

2.1. Bilgi Kavramı ve Örgütsel Bilgi

Kişiyi öğrenmeye iten güç olan bilgi (Başaran, 2000; 147) Nonaka ve Takeuchi'nin geleneksel tanımıyla "savunulabilecek gerçek inançlar, yargılar" dır (Nonaka ve Takeuchi, 1995; 141). Senge (1990), ise bilgiyi "etkili eylemler geliştirme kapasitesi" olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise bilgi, organize edilmiş, elde eden kişiye fayda sağlayan ve bir anlam ifade eden, süreç sonucunda elde edilmiş çıktıdır (Karagül, 2005; 60 içinde Cushing ve Romney, 1994; 2).

Bilgi, düzenlenmiş, filtreden geçirilmiş, artırılmış ve netleştirilmiş enformasyondur. Bu tanımdan bilginin enformasyondan türediği sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla bilgi işleme modellerini vurgulamadan önce Türkçe'de çoğu zaman birbiri yerine kullanılmakta olan ve gerçekte birçok yazarın (Alavi ve Leidner, 2001; 109, Barutçugil, 2002; 57) hiyerarşik bir ilişki içinde bulunduğunu ifade ettiği veri, enformasyon ve bilgi kavramlarının farkından söz etmek yerinde olacaktır.

Barutçugil, bilgi spektrumunu dört aşamada ele almaktadır: Bunlar veri, enformasyon, bilgi ve akıldır (Barutçugil, 2002; 57-60). Palan'da bilgi hiyerarşisinin beş basamağından söz etmektedir: Bunlar: veri (data), enformasyon (information) , bilgi (knowledge) zeka (intelligence) ve akıl (wisdom)dır (Karagül, 2005; 60 içinde Palan, 2003; 5).

Veri en genel anlamıyla, işlenmemiş bilgidir. Veri, enformasyon ve üst bilginin yapı taşlarını oluşturan, bilgi işleme sürecinin temel hammaddesi olarak, çeşitli sembol, harf, rakam ve işaretlerle temsil edilen, ham, işlenmemiş gerçekler ya da izlenimler olarak tanımlanır (Çapar, 2003; http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=257,20/12/2006). Veri, (data), insan veya makine tarafından iletişim açıklama ve işlem amaçlarıyla bir amaç, konu, durum, koşul, fiil veya diğer unsurları açıklamak için tüm veya bir kısım sayıları, harfleri ve simgeleri belirlemek üzere kullanılan genel bir terimdir (Karakaş, Yaralı, 2004; 548 içinde Önal, vd. 2002). Başka bir tanımda veri olaylar hakkında birbirinden ayrı nesnel gerçekleri ifade eder (Özevren, 2004; 646).

Enformasyon ise, organize edilmiş bir veri kümesidir ve bilginin hammaddesini oluşturmaktadır. Enformasyonun amacı, alıcının belli konudaki düşüncelerini değiştirmek, değerlendirmesi ya da davranışı üzerinde bir etki yaratmaktır. Enformasyon, alıcısını biçimlendirmeli, onun bakış açısında ya da anlayışında bir fark yaratmalıdır. Bu bağlamda enformasyon, fark yaratan veridir (Davenport, Prusak, 2001; 24).

Enformasyon, verilerin ilişkiler ve amaçlarla donatıldıktan sonra yeniden düzenlenmiş halidir. Verileri enformasyon formuna dönüştürülmesi için amaca yönlendirilmesi, sınıflandırılması, hesaplanması, düzeltilmesi, özetlenmesi gerekir. Enformasyonun amacı alıcının bir konudaki düşüncelerini değiştirmek, alıcının değerlendirmeleri ya da davranışları üzerinde bir etki yaratmaktır (Özevren; 2004; 646).

Enformasyonun kişiselleştirilmiş ve özümsemiş hali bilgidir. Bilgi, insanların beynindedir ve tüm yaşamları boyunca öğrendiklerinin ve deneyim yolu ile kazandıklarının toplamıdır. Akıl ise bu spektrumun son aşamasını oluşturmaktadır ve bütünleştirilmiş bilgi veya bir bilgiyi başka bir alana taşıyabilme ve yararlanabilme yeteneği olarak bilinir (Barutçugil, 2002; 57-60).

Nonaka ve Takeuchi'ye göre bilgi, inançlar, adanma, eylem ve anlamlarla ilgili bir kavramdır. Enformasyon ise olayları ve nesnelere yorumlamada yeni bakış açıları kazandırır, daha önceden görülmeyen anlamların ve ilişkilerin görülebilmesini sağlar. (Nonaka ve Takeuchi, 1995; 57-58).

Enformasyon ve bilgi arasında temel bir fark vardır. Bir olguya ait bir şeyler bilmek enformasyonu, o olgunun bir değişime nasıl tepki göstereceğini bilmek ise bilgiyi ifade eder. Başka bir deyişle, bilgi bir olgu hakkında bir şeyler bilmenin (enformasyonun) ötesinde bilişsel bir süreçten geçirilerek onu (enformasyonu) yargıya dönüştürülmeyi de gerektirmektedir. Bu bilişsel süreç öznel bir süreci ifade eder. Ortam, bellek ve bilişsel sürecin birleşimini gerektiren bilgiyi enformasyondan ayıran temel özelliktir. Enformasyonu bilgiye dönüştüren bu bilişsel süreci etkileyen deneyim, yetenek, kültür, karakter, kişilik, duygular, sezgiler, algılar, güdüler, eğitim, ortam gibi birçok faktör vardır.

Bilgi, bunların sonucu olarak ortaya çıkan 'savunulabilecek doğru inanç/yargılar' olarak tanımlanabilir (Akgül vd., 2006; 7-8)

Entelektüel sermayenin temelini oluşturan bilgi, enformasyondan farklı ve ondan daha karmaşık bir olguyu ifade etmektedir. Bilgi insanların içindedir, insanın karmaşık ve önceden kestirilemez doğasının bir parçasıdır. Veri kayıtlarda ve işlemlerde, enformasyon mesajlarda bulunur. Ancak bilgi kişiler gruplardan veya bazen örgütün rutin işlerinden de elde edilir. Dolayısı ile bilgi hareketli bir olgudur, yaşayan bir sistemdir; çevre ile etkileşimler sonucu büyür ve değişir.

Bilgi hiyerarşisinde bilgiden sonra zekâ gelir. Bu hiyerarşi kapsamında zekâ, çeşitli seçenekler arasından doğru olanın seçilmesi anlamında ele alınmaktadır (Palan, 2003;5). Verilerden elde edilen enformasyon özümsemesiyle sahip olunan bilgi, koşulların gerektirdiği davranışların yapılabilmesi amacıyla harekete geçirilmelidir. Karar alma davranışını gerektiren bu durum seçenekler arasından uygun olanın seçilmesi anlamına gelmektedir.

Bilgi hiyerarşisinin son basamağında ise akıl yer almaktadır. Akıl ya da bilgelik ise, bilgi, deneyimler ve analitik yeteneklerin bilginin kullanılması ve yeni bilginin yaratılmasında ve değişen koşullara uyarlanabilmesi yeteneğini ifade etmektedir (Karagül, 2005; 60-61 içinde Post ve Anderson, 1997;7). Akıl kişisel bir kimya olup, bilginin sindirilip özümsemesidir. Bilgiyi enformasyon ve veriden ayıran temel fark kişiye özgü olup öznel düşünce süreçleri sonucunda oluşmasıdır. Akıl ise hangi bilginin ne amaçla kullanılabileceğini anlamaktır (Barutçugil, 2002; 60).

Bireysel bilgi, örgütsel bilgi tabanının gelişmesi için gerekli olan öznel bilgi, beceri ve yeteneklerden oluşmaktadır. Örgütsel bilgi ise üyelerinin bilgilerinin toplamının yanı sıra, diğer örgütler tarafından kolayca taklit edilemeyecek şekilde insan, teknoloji ve yönetim ilkeleri arasında üretilen bilgi kaynaklarını ifade etmektedir. Bu bilgilerin diğer örgütler tarafından taklit edilmesi zordur çünkü söz konusu üç unsur arasında oluşturulan etkileşim, örgütün kendine özgü geçmişini ve kültürünü yansıtmaktadır (Bhatt, 2001; 3). Dolayısı ile bilgi örgütsel bilgi olarak tanımlandığında da temelinde birey ile bağlantılıdır. Bilginin değerli ve yararlı olabilmesi için bireyden bağımsız olması gerekmektedir.

Chris Argyris'e göre örgütsel bilgi, örgütsel araştırmaların bir sonucudur ve örgütsel bilginin hangi koşullar altında oluştuğuna ilişkin iki farklı ve tümleyici yanıtın olduğunu söylemektedir. Bunlardan birincisi, örgütsel soruşturma sonucunda ortaya çıkan bilgi ile örgüt üyelerinin zihinlerindeki işle ilgili görüşlerinin, örgütle ilgili düşüncelerinin, yapılan düzenlemelerin ve uygulanan politikalar hakkındaki resmi ve gayri resmi yansımaların bulunduğu yönündeki bilgilerini oluşturan etmenleridir. İkincisi ise, karmaşık görevleri yerine getirmek için oluşturulan stratejilerin ortaya çıkardığı bilgi gereksinimidir. Argyris, karmaşık görevler sonucu oluşan sorunların ve bunlara aranan bir dizi cevabın örgütsel bilgiyi oluşturduğunu savunmaktadır (Argyris, 1996, 12-13).

Örgütler, iç ve dış çevrelerinden elde ettikleri enformasyonu mevcut bilgi birikimleri, deneyimlerini, değerleri ve örgüt gelenekleriyle harmanlayıp, örgütsel bir öğrenme sürecinden geçirmek suretiyle bilgiye dönüştürürler. Örgütün, bilgi tabanının bir parçası haline gelen söz konusu bilgi, örgüt açısından yeni ve örgüte özel bir nitelik taşır.

2.1.1 Örgütsel Bilgi Türleri

“Örgütün “enformasyon işleme” ye yönelik bir makine olduğu görüşü, Frederick Taylor'dan Herbert Simon'a kadar uzanan batı yönetim geleneklerine kök salmıştır. Bu görüşe göre tek yararlı bilgi yerleşik ve sistematik bilgidir, kesin, ölçülebilir veriler, usul kuralları evrensel ilkelerdir” (Nonaka, 1991; 96). Japon örgüt kuramcısı Nonaka (1991) batılı yönetim yaklaşımlarını eleştiri getirirken, yeni bilgi yaratmanın sadece nesnel enformasyonu mekanik olarak işleme sorunundan ibaret olmadığını kabul eden Japon yönetim yaklaşımından övgüyle söz etmektedir. Yeni bilgi yaratmak, daha çok çalışanların her birinin örtülü ve genellikle son derece öznel kavrayışlarından, sezgilerinden ve önzezilerinden yararlanarak bunları tüm örgütün denemesini ve kullanmasını sağlayabilmektir (Nonaka, 1991; 97).

Bilgi, farklı araştırmacılarca sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Bilgiyi sınıflandıran araştırmacıların ortaya koydukları modellerden en temel olanı ve diğer modellerin de gelişmesine alt yapı hazırlayan model felsefeci Polanyi'nin geliştirmiş olduğu modeldir (Özer vd, 2002; 469). Polanyi'nin 1959 yılında kaleme aldığı “Kişisel Bilgi (Personel

Knowledge)” ve 1969 yılında yazdığı “Örtülü Boyut (Tacit Dimension)” adlı eserleriyle bilgiyi örtülü bilgi ve açık bilgi olmak üzere iki türe ayırmıştır (Nonaka, 1994; 15; Spender, 1996; 50; Lam, 2000; 490; Özer, 2001; 156). Yönetim bilimciler, bilgi ile ilgili ayrımlarını ilk kez felsefeci Polanyi (1961) tarafından ortaya konulan bu ayrıma dayandırmışlardır. Örtülü bilgi felsefeci Michael Polanyi’ nin deyişiyle, “anlatabileceklerimizden daha çoğunu bilebiliriz” ifadesinde saklıdır (Nonaka, 1991; 98). Gerçekten de örtülü bilgi son derece kişiseldir. Öğrenme sonucu açıklanabilenden çok daha fazla bilgi edinilmiş olabilir. Bu bilgiyi formüle etmek zor olduğu için, iletmek zordur. Örtülü bilgi eyleme ve bireyin içinde bulunduğu somut bağlama kök salmıştır.

Örtülü bilginin iki boyutu bulunmaktadır. İlki teknik boyuttur; Nonaka, bu boyutun, “know-how”(nasılı bilmek) olarak adlandırılan bilginin biçimsel olmayan teknik ustalıklarını kapsadığını vurgulamaktadır (Nonaka, 1991; 98; Nonaka, Konno, 1998; 42). Bilginin altında yatan bilimsel ve teknik ilkeler çoğu zaman açıklanamadığından aktarılmasında güçlükler yaşanmaktadır.

Örtülü bilginin ikinci boyutu olan bilişsel boyutu oldukça önemlidir. Bu boyutta, örtülü bilgiler kolaylıkla anlatılamamakla birlikte zihinsel modelleri, inançları, yerleşmiş bakış açılarını içermektedirler. Bu nedenle insanların etraflarını nasıl algıladıklarını da derinden şekillendirmektedir (Nonaka, 1991; 99).

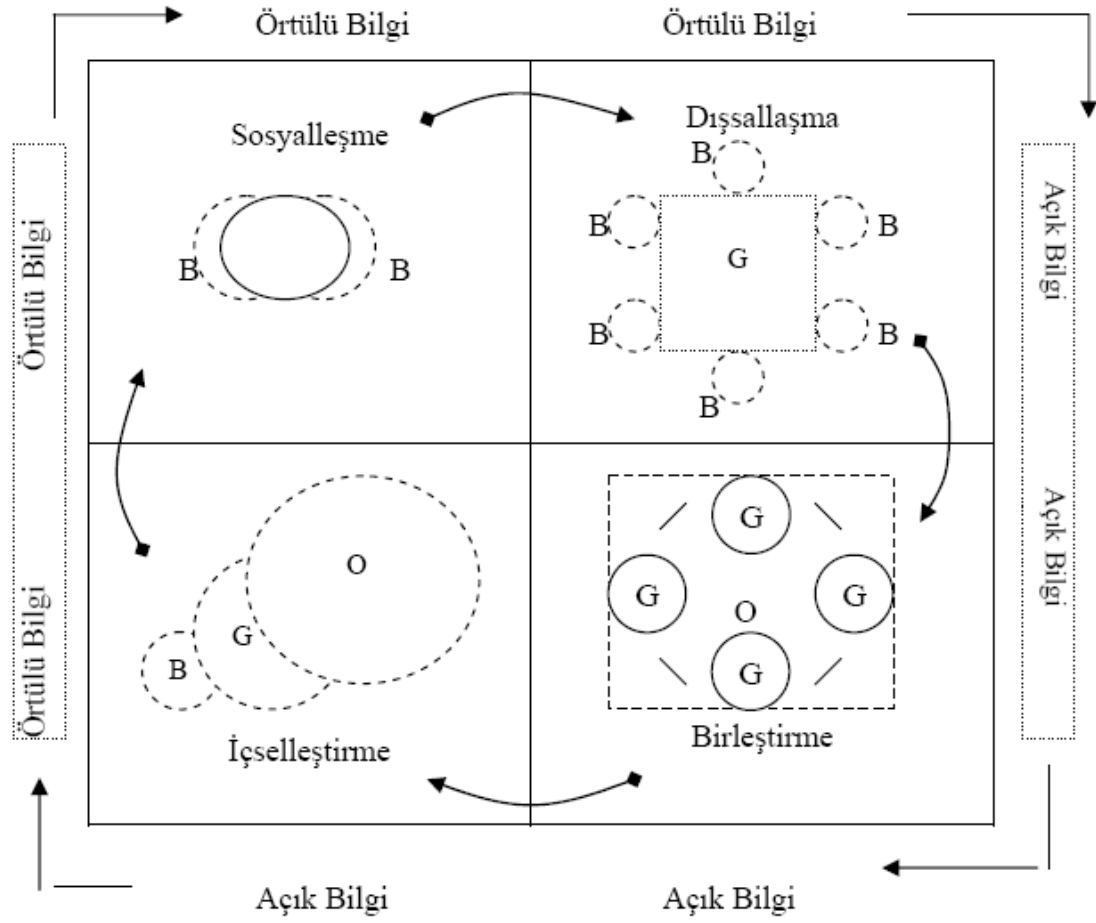
Açık bilgi ya da kodlanmış bilgi ise, bireylerin bilincinde oldukları ve açıklayabildikleri, formüle edilmiş bilgidir. Nesnel, biçimsel ve sistematiktir. Açık bilgi, bir semboller sistemi kullanılarak ifade edildiği için biçimsel ve sistematik iletişim yolu ile ve dilin yardımıyla bir bireyden diğerlerine aktarılabilir. Nesne temelli bilgi ürünler, patentler, yazılım kodu, bilgisayar veri tabanları, teknik çizimler, aletler, fotoğraflar ve filmler olabilir. Açık bilgiler, rutinelere, kurallara ve faaliyet süreçlerine kodlandığında kural temelli olmaktadır (Nonaka, 1994; 19; Nonaka, Konno, 1998; 42; Özer, 2001; 157). Bireylerin zihinlerine yerleşmiş olan örtülü bilgilerin açık bilgiye dönüştürülerek tüm örgütçe paylaşılabilir hale getirilmesi örgütsel öğrenme ve örgütsel bilgi yaratma süreci açısından yaşamsaldır. Bireylerin açık ve örtülü bilgilerinin örgüt içinde etkileşim içine girmeleri neticesinde yeni örgütsel bilgi üretilmektedir.

2.1.2 Bilgi Sarmalı Modeli

Nonaka, bilginin örtülü ve açık bilgi arasındaki karşılıklı ilişki ile yaratıldığı düşüncesinden hareket ederek, örgütsel bilginin yaratılmasına olanak veren “bilgi sarmalı” kavramını ortaya atmıştır. Bilgi yaratma süreci temel olarak iki boyutta incelenmektedir. Epistemolojik boyut, açık ve örtük bilgiyi, ontolojik boyut ise sosyal etkileşimin düzeyleri bakımından birey, grup, örgüt ve örgütler arası düzeyleri göstermektedir. Bilginin oluşumu, örtülü ve açık bilgi arasındaki etkileşimi sağlayan bilgi sarmalı kavramı ile açıklanmaktadır. Buna göre örtülü ve açık bilgi arasındaki ayrım bilgi yaratılması konusunda dört temel durumun oluşmasına neden olmaktadır: Bunlar; sosyalleşme, dışsallaşma, birleşme ve içselleşmedir (Nonaka, 1994; 19; Nonaka, 1991; 28; Nonaka ve Takeuchi; 1995; 62; Özer, 2001; 159; Barutçugil, 2002; 64; Türk, 2003; 99).

Ontolojik (Varlık Bilimi) boyutta bilgi yaratılması ile ilgili düzeyleri incelerken Nonaka ve Takeuchi, temelde bilginin yalnızca bireylerce yaratılabileceği görüşünü savunan görüşü desteklemektedirler. Ancak bireylerce yaratılan bu bilginin örgüt içinde çeşitli düzeylerde, düzeyler arası sınırları, ve örgütler arasında, örgütün dış çevre ile olan sınırlarını aşarak yayılabileceğini belirlemektedirler. Yaratılan bilgi, örgütsel bilgi network'ünün (şebeke ağının) bir parçası haline gelerek kristalleşmektedir (Nonaka ve Takeuchi, 1995; 59). Bu şekilde bilgi, örgütsel bilgiye dönüşmektedir. Çalışmalarında incelemiş oldukları bu boyut, bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki geçişin nasıl sağlanacağına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktadır (Özer, 2001; 157).

Aşağıdaki şekilde gösterilen bilginin sarmalı modeline göre, örtülü ve açık bilgi arasındaki ayrım bilginin yaratılması konusunda dört temel durumun oluşmasına neden olmaktadır: Bunlar; sosyalleşme, dışsallaşma, birleşme ve içselleşme olarak ele alınır. Bu modellerin dördü de bilgi yaratan bir örgütte dinamik bir etkileşim içinde, bir tür bilgi sarmalı oluşturmaktadır.



B: Birey G: Grup O: Örgüt
 (Kaynak: Nonaka, I ve Konno, N, 1998; 43)

Şekil 11: Bilgi Değişiminin Dört Formu

- **Sosyalleşme (örtülü bilgiden, örtülü bilgiye):** Sosyalleşme, örtülü bilginin bireyler arasında paylaşılmasını içerir. Sosyalleşme terimi, örtülü bilginin ortak aktiviteler yoluyla paylaşılmasını vurgulamak içindir. Ortak aktiviteler, yazılı veya sözlü talimatlardansa deneyimin birlikte paylaşılmasıdır. Bir deneyim paylaşma ve örtülü bilgi yaratma sürecidir, paylaşılan zihinsel modellerin veya teknik yeteneklerin yaratılması bu şekilde oluşmaktadır. Birey, örtülü bilgiyi hiç dilden yararlanmadan edinebilir. Bu bilgiyi edinmesi için, gözlem, taklit ve uygulama yeterli olabilir. Örtülü bilgi ancak benlik bir diğerinin örtülü bilgisini içeren daha büyük bir benlik olmak için özgürleştirilmesi halinde

paylaşılabilir. Uygulamada sosyalleşme fiziksel yakınlık yoluyla bilgiyi elde etmeyi içermektedir. Modelin bu boyutu, tedarikçi ve müşteriyle doğrudan etkileşim veya gerçek iş alanında en güncel enformasyonun elde edilmesini desteklemektedir (Nonaka, 1991; 98-99; Nonaka, I ve Konno, N, 1998; 43-44).

Örtülü bilgi edinmenin anahtarı deneyimdir. Birey bu şekilde “zanaata” vakıf olmaktadır. Ancak yalnızca vakıf olma, bilgi yaratmanın oldukça sınırlı bir biçimidir. Bu şekilde ne bilgi edinmenin ne de bilgi aktaranın bilgileri açık bilgiye dönüşmemektedir, bu nedenle de söz konusu bilgi örgütün tamamına yayılamamaktadır (Nonaka, 1991; 100).

- **Dışsallaşma (örtülü bilgidен, açık bilgiye):** Dışsallaşma, örtülü bilgiyi açık kavramlara dönüştürme sürecidir. Dilin yardımı ile bir imaj kavramsallaştırılabildiğinde dışsallaşma gerçekleşmiş olmaktadır. Bu aşamada diyalog, kolektif (ortak) düşünce ve metaforlardan yararlanılmaktadır.

Dışsallaştırmanın temeli gruplar arası diyaloglara dayanmaktadır. Dışsallaştırmanın, başarılı olabilmesi için, kişilerin kendilerini grup amaçlarına adanması ve grupla bütünleşmesi gerekir. Aksi halde, tüm bireylerin fikirlerinin toplamı birbirleriyle kaynaşmayacak ve grubun zihinsel bir modeli olmayacaktır (Nonaka, Konno, 1998; 42).

- **Birleştirme (açık bilgidен, açık bilgiye):** Birleştirme açık bilginin daha karmaşık açık bilgi kümelerine dönüşümünü içerir. Bu aşamada anahtar iletişim ve bilginin sistematikleştirilmesi ve süreçlere geçirilmesidir.

Uygulamada, birleştirme aşaması, üç sürece dayanmaktadır. Yeni açık bilgiyi yakalamak ve bütünleştirmek zorunludur. İşletme içerisinden veya dışarıdan bilgi toplanabilir. İkincisi, bu şekildeki bilgiyi, sunumlar ve toplantılar yoluyla aktarma sürecine dayanan açık bilginin yayılmasıdır. Burada yeni bilgi örgüt üyeleri arasına yayılır. Üçüncüsü, bu açık bilginin kodlanması veya işlenmesi (planlar, raporlar, pazar verisi gibi dokümanlar) bilgiyi daha kullanışlı kılmaktadır (Nonaka, I ve Konno, N, 1998; 44-45).

Birleştirme ile kavramlar bir bilgi sistemi içerisinde yerleştirilerek sistemleştirilirler. Farklı açık bilgiler bütünleştirilir. Belgeler, toplantılar, telefon görüşmeleri, bilgisayar aracılığıyla açık bilgiler paylaşılır, birbirine eklenir, birleştirilir veya sınıflandırılırlar. Kısaca bu süreç ile açık bilginin ayrı parçaları yeni bir bütüne ulaşmak üzere birleştirilir. Bu konu özellikle bilgi teknolojileri ile ilgili yazında geniş yer bulmuştur (Özer, 2000; 158-159). Açık bilginin sınıflandırılması, birleştirilmesi, ona yeni bilgiler ilave edilmesi sonucu mevcut enformasyon yeniden biçimlendirilecek ve yeni bilgi oluşumu sağlanacaktır.

- **İçselleşme (açık bilgiden, örtülü bilgiye):** Açık bilgiyi, bilinç altı yetkinlik veya bir değerler bütününe dönüştürme sürecidir. İçselleşme ile açık bilgiler örtülü bilgiye dönüşmesi durumu daha çok “yaparak öğrenme” ile ilişkilidir. Açık bilgiler örgüt içinde paylaşıldıkça, çalışanlar o bilgiyi içselleştirmeye, yani kendi örtülü bilgilerini genişletmek, yaymak ve yeniden biçimlendirmek için kullanmaya başlarlar.

İçselleştirmeye, dilbilgisi kurallarını bilmeden bir dili konuşabilme becerisi örnek gösterilebilir. İçselleştirme aşamasında, örgütsel bilginin yaratılması için bireysel seviyede toplanmış olan örtülü bilgi, tekrar diğer örgüt üyeleriyle sosyalleştirilmektedir. Bu şekilde, bilgi yaratma döngüsü yeniden başlamaktadır. Özetle Şekil 11’de görülen bilgi sarmalı modeli, açık ve örtülü bilginin değiş tokuş edildiği ve dönüştürüldüğü dinamik bir süreçtir.

2.2. Örgütsel Öğrenme Süreci Aşamaları

Örgütsel öğrenmede aşamalardan söz edilmekle birlikte, süreçte ardışıklıktan ziyade süreklilik ve karşılıklı etkileşimin varlığının egemen olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Kalkan, 2004; 404 içinde Dixon, 1992). Örgütsel öğrenme süreci, örgütsel bilginin geliştirilmesi perspektifine sahip bir süreçtir. Örgütsel bilgi, örgütün misyonunu gerçekleştirirken kullanmak durumunda olduğu bireysel ve ortak bilgilerden oluşmaktadır. Bu bilgi sürekli değişen bir yapıya sahiptir ve bu değişimler, bir bütün olarak, örgütsel öğrenmeyi ifade etmektedir. Örgütsel öğrenme sürecinde gerçekleşen karmaşık işlemler ve örgüt dışı aktörlerin de içinde yer aldıkları etkileşimler neticesinde

yeni örgütsel bilgi üretimi mümkün olmaktadır. Örgütsel öğrenme süreci dört aşamada özetlenebilir:

2.2.1 Bilgi Edinimi Aşaması:

Öğrenme, örgütün bilgi elde etme (knowledge acquisition) girişimiyle başlar. Bu aşamada örgüt, beklenen sonuçlar ile gerçekleşen arasındaki farkı görmekte veya sahip olduğu bilgilerin içinde bulunduğu koşullar için yetersiz ve eksik kaldığının farkına varmaktadır. Dolayısıyla bu eksikliğin kapatılması için örgüt bilgi edinme girişiminde bulunacaktır (Özer, 2001; 169)

Örgütler bilgi edinme amacına yönelik birçok faaliyette bulunurlar: Huber(1991), bilgiyi beş süreç aracılığıyla kazanmaktadır Bunlar: Genetik ya da doğuştan öğrenme, deneysel öğrenme, başkalarından öğrenme, aşılama ve araştırmadır. “Genetik ya da doğuştan öğrenme” olarak tanımladığı süreç ile Huber(1991), kurucuların ve kurulma aşamasında var olan bilgilerin örgütün gelecekteki öğrenme faaliyetlerini etkilediğini ifade etmektedir (Huber, 1991; 91). Kişisel yaşamda deneyim en iyi öğretmendir. Örgüt için de Huber’e göre “deneysel öğrenme”, sistematik ya da sistematik olmayan bir şekilde örgütün doğrudan deneyimleri aracılığıyla bilgi elde etme yöntemi olarak göze çarpmaktadır. Bununla birlikte öğrenme yalnızca, düşünme ve öz analizden ibaret olmayıp başkalarının deneyimleri ve yaratıcı fikirleri aracılığıyla da gerçekleşebilir (Garvin, 1993; 64). Örgütler genellikle strateji, yönetim uygulamaları ve özellikle teknoloji konularında diğer örgütlerle aralarında öğrenme ilişkisi kurarlar (Huber, 1991; 96; Lewitt ve March, 1988; 329). Dolayısı ile bir diğer bilgi edinme yöntemi “başkalarından öğrenme” olarak adlandırılır. Huber (1991) “aşılama” ile örgütün yeni üyelerin katılımını sağlayarak bilgi stoğunu arttıracığını belirtmektedir (Huber, 1991; 97). Bir diğer yöntem ise araştırmadır; “araştırma” yönteminin içeriği çevresel tarama, odaklanmış (daraltılmış bir konu hakkında) araştırma, dikkat etme (içsel koşullar ya da performans, örgütün dış çevresi hakkında amaçlanmamış bilgi edinilmesi), performans izleme olarak sıralanabilir (Huber, 1991; 97).

Sürecin bu aşaması, örgütün bilgiyi çeşitli dış kaynaklardan alması veya örgüt içinde yeni fikirlerin yaratılması ile başlamaktadır. Dış bilgi olarak nitelendirilenler; müşteriler,

tedarikçiler, teknolojik gelişmeler ve ekonomik faktörler gibi çevresel faktörler hakkında elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Dış çevre hakkında bilgi sahibi olabilmek için, örgütün dış çevresi ile sürekli bir etkileşim içinde bulunması gerekmektedir. Örgüt içi bilgi ise, örgütün temel fonksiyonları ile ilgili konularda, örgüt içinde oluşturulmaktadır. Başarı ve başarısızlıkların analizi, yeni bilgi elde edebilmek için gerekli deney ortamlarının yaratılması ve faaliyetler boyunca çeşitli kontrol parametrelerinin belirlenerek, bu faaliyetlerin kendi kendini düzeltmesinin sağlanması, örgüt içinde bilginin oluşturulması sırasında kullanılan yöntemlerden bazılarıdır (Dixon, 1999; 97-98; Yazıcı, 2001 ;124).

Öğrenme yalnızca örgüt dışından bilgilerin toplanmasıyla değil, var olan bilgilerin yeniden düzenlenmesi, önceki bilgi kaynaklarının gözden geçirilmesi ve kuramlar oluşturma yoluyla da gerçekleşir. Bu aşamada var olan bilgilerin kullanımı ile (exploitation) yeni bilgi edinimi (exploration) arasında denge kurulmalıdır (Aydınlı, 2005; 88). Dolayısıyla önceden sahip olunan bilgiler, örgüt içi ve dışı unsurların deneyimleri ve stratejik eylemler bilgi ediniminin temel kaynaklarıdır.

Benzer şekilde Akgül vd.(2006) bilgi edinme yöntemleriyle ilgili olarak şu şekilde bir ayrıma gitmektedirler: (Akgül vd. 2006, 20-21) :

- Satın alma,
- Taklit etme,
- Kıyaslama,
- Dış kaynak kullanma,
- Türetme,

Şirketler açısından bilgiyi elde etmenin en doğrudan ve genellikle de en etkili yolu onu satın almaktır. Bilgiyi satın almak ya bilgiye sahip olan bir kuruluşu satın almak ya da bilgili insanları işe almakla mümkün olur. Kuşkusuz şirket satın almanın pek çok sebebi bulunmakla birlikte giderek şirketler sahip oldukları meydana getiren bilgi birikimi ve bilgi üretme kabiliyeti nedeniyle satın alınmaya başlanmıştır (Akgül vd. 2006, 20).

Bilgiyi elde etmenin bir diğ er yolu da taklit etmektir. Rekabet avantajının giderek bilgiye dayalı hale gelmesi şirketleri, rakiplerini yakından takip etme ve onlarda gördükleri yeni bilgileri derhal elde etmek için ç aba harcamaya yöneltmektedir. Bilgiyi taklit etme, bir örgütün diğ er bir örgütteki –rakip, tedarikçi vs.- başarılı bir uygulamayı veya herhangi bir konuda üretilen yeni bilgiyi örnek alarak kendisine uygulaması ve kullanması anlamına gelmektedir. Örgütler kıyaslama, gözlemlene, başarılı iş görenleri transfer etme veya çeşitli enformasyon kanallarını kullanmak suretiyle bilgiyi taklit edebilmektedir.

Dış kaynak kullanmak (outsourcing) da özellikle son yıllarda bilgi elde etmek amacıyla sıklıkla başvuru olan yöntemlerden biri olmuştur. Örgütler, piyasa riskini bir ölçüde azaltmak, maliyetleri düşürmek, daha esnek ve çevik hareket edebilmek amacıyla giderek artan oranda kendi temel kabiliyetleri konusunda uzmanlaşmakta, yatırımlarını bu dar sahaya teksif ederek geri kalan faaliyetlerinde dış kaynak kullanmaya yönelmektedirler.

Buna ilave olarak türetme (replication), yedekleme (substitution) ve keşfetme (discovering) de iç kaynaklardan bilgi elde etmede kullanılan yöntemler arasındadır. Türetme bir projede veya uygulamada elde edilen deneyimlerin başka yerlerde ve projelerde de kullanılması iken, yedekleme bir bilginin yerine kullanılabilir alternatifler üretmektir. Keşfetme ise örgüt bilgi tabanı içerisinde gizli halde bulunan bilgiyi ortaya çıkarmaktır.

Öte yandan, her ne kadar şirketler için ihtiyaç duyulan bilginin bir şekilde elde edilmesi önemli olsa da örgütlere esas rekabet avantajı kazandıran husus -kendi bünyesinde-bilgi üreten bir şirket olmaları ve yeni bilgi üretebilme kapasitesidir. Nitekim McKinsey firmasının ABD, Avrupa ve Japonya'daki önde gelen şirketleri kapsayan araştırma sonuçlarına göre başarılı firmaların %80'nin yeni fikirleri ve projeleri destekledikleri ve tamamının yeni bilgi üretilmesi konusunda sistematik çalışmalar yaptıkları ve önemli miktarda kaynak ayırdıkları ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda kuruluşlar açısından başarının anahtarı işlemekten sürekli buluşçuluğ a ve yeni bilgi üretilmesine kaymıştır (Akgül vd., 2006; 20-21).

2.2.2 Bilginin Yayılması Aşaması

Örgütsel öğrenmede önemli olan bir diğer süreç, bilginin yayılmasıdır. Çünkü örgütsel öğrenme, bilgisinin yayılması ve bu bilginin ortak bir yorumunun elde edilmesi ile bireysel öğrenmeden ayrılır. Etkili bir yayılma veya paylaşma süreci, bilginin her parçası, onu kullanacak veya ondan etkilenecek ve bilgiyi gönderene yeni kavrayışlara yol açacak sorular yöneltir; örgütün her bireyi tarafından en geniş biçimde anlaşılırsa, bilginin değerini artırır. Bu bağlamda örgütler arası bilgi paylaşım sürecinin kalitesi, ortaklıklar ve ittifakların başarısı için kritiktir (Slater ve Narver,1995; 63-74).

Bilginin güncelleştirilip dağıtılması (information distribution) örgütün bilgiyi bölüm ve üyeleri arasında paylaşması aşamasıdır. Öğrenmeyi ve yeni bilgi üretmeyi ve anlamayı ödüllendiren bu aşamada, zaten bilinebilen teknik bilgi, mektuplar, resmi olmayan konuşmalar ve raporlar ele geçirilir ve dağıtılır. Öğrenme ve yeniliklerin birçoğu uygulamalar içinde meydana gelmektedir. Bilginin daha büyük ölçüde bölüşülmesi ve dağıtılması, daha büyük ölçüde bir örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır (Aydınlı, 2005; 88-89).

2.2.3 Bilginin Yorumlanması Aşaması

Bu aşama “bilginin anlamlandırma süreci” olarak da ifade edilmektedir. Bu süreç keşifsel olmaktan ziyade yaratıcı bir süreçtir (Kalkan, 2004 içinde 92; Dixon, 1992). Anlamlandırma sürecinde farklı düzeylerde bilgi yaratılabilir. Farklı yorumlamaların ortaya çıkmaları, örgütün potansiyel davranış alanını genişleteceğinden, örgütsel öğrenmede bir artışın gerçekleşmesi anlamına gelmektedir (Kalkan, 2004 içinde 92; Huber, 1991).

Konuşma, diyalog ve dil yorumlamaya aracılık eden öğelerdir. Bu aşamanın etkinliğinde rol oynayan etmenler ise zihinsel modeller, medya zenginliği, bilgi işleme kapasitesi ve bilgi boşaltma kapasitesidir. Daha önceden paylaşılmış olan bilgiler bu aşamada kavramsallaştırılmaktadırlar ve bilgi böylece dışsallaşmaktadır. Dolayısıyla bu aşamada kavramsal bilgi yaratılmış olur (Özer, 2001; 170).

2.2.4 Bilginin İçselleştirilmesi ve Saklanması

Bilginin anlamlı hale gelebilmesi için bilgi verenin bilgiyi alan tarafından anlaşılması, yorumlanması ve bir anlam çıkartılarak içselleştirilmesi gerekmektedir. Bilginin, alan tarafından yorumlanması ve içselleştirilmesi gerçekleşmezse öğrenme meydana gelmez.

Bilginin saklanması ve yeniden değerlendirilmesi sürecinde devreye örgütsel bellek girmektedir. Örgütlerin beyni yoktur fakat zihinsel sistemlere ve belleklere sahiptir. Örgütlerdeki üyeler gelir gider ve yöntemler değişir. Ancak örgütlerin bellekleri zaman sürecinde belirli davranışları, kuralları ve değerleri muhafaza eder (Dikmen, 2004; 4). Bilginin içselleştirilmesi aşamasında, bütünleştirilen ve kolektif (ortak) zihinsel haritalara yerleştirilen bilgi rutinleştirilmektedir. Bilgi, örgütün, politikalarına, kurallarına ve süreçlerine aktarılır. Edinilmiş olan bilgiler bu aşamada kullanılır yani bilgi artık işlevseldir (işlevsel bilgi ortaya çıkmıştır) ve örgüt eyleme geçer. Bu aşamada yaratılmış olan bilgi içselleşmektedir. Bu noktaya gelindiğinde örgütsel öğrenme gerçekleşmiş olur. İçselleşmiş ve kurumsallaşmış olan bilgi rutinleştirilirken “örgütsel bellek”e aktarılarak depolanır (Özer, 2001; 171).

İşletmeler çalışanları aracılığıyla elde ettikleri bilgileri ürün, hizmet, süreç ve yöntemlere aktararak öğrendikleri gibi, diğer işletmelerin deneyimlerinden yararlanarak da öğrenirler. Diğer işletmelerle çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilecek olan “stratejik işbirlikleri”, işletmelere bu konuda zengin öğrenme olanakları sunmaktadırlar. Öğrenme yoluyla elde edilen bilgi ve deneyimlerin uygulamalara aktarılması kadar, ileride kullanılmak üzere saklanması da, sürekli örgüt başarısı için önemli bir zorunluluktur. Böylece, örgütsel belleğe kaydedilen “kazanımlar” (Tsang, 1997; 79) diğer bölümlere aktarılarak, “tekerleğin yeniden icat edilmesi” zahmetinden de kaçınılmış olacaktır (Prokesch, 1997; 147-154). Bireysel ve örgütsel öğrenmeye önem veren işletmeler, yeni bilgi-teknoloji yaratma, depolama ve transfer etme konusundaki çabaları sistemli eğitim faaliyetleriyle de desteklemektedirler (Hodgetts, 1994; 12-13).

Hedberg (1981) de organizasyonların beyinleri olmadığını ancak bilişsel sistemlere ve belleklere sahip olduklarını ileri sürmekte ve “bireylerin zamanla kendi kişiliklerini, kişisel

alışkanlıklarını ve inanışlarını geliştirmesi gibi organizasyonlar da dünya görüşleri ve ideolojiler geliştirebilir, organizasyon üyeleri gelirler ve giderler, liderler değişir ancak, organizasyonların bellekleri zaman içerisinde belirli davranışları, zihni haritaları, normları ve değerleri korur” ifadesini kullanmaktadır (Özdemir, 2006; 33 içinde: Hedberg, 1981; 6).

Örgütsel bellek, Prahalad ve Hamel (1994) tarafından “şirketin bilgisi” (corporate knowledge) veya “şirketin genetiği” (corporate genetics) olarak isimlendirilmektedir. Örgütün karar vericileri yalnızca ham veri veya bilgiyi değil, aynı zamanda yorumlanmış ve işlenmiş bilgiyi de anlamıyla birlikte yeniden gözden geçirir, düzenler ve kullanılmak üzere saklarlar. Bu yorumlanmış bilgi, yazılı bir kural haline getirilmemiş uzmanlık bilgisi veya teknik bilgi, ehliyet veya yeteneği belgeleyen bilirkişi raporları, deneyimler, ilişkiler listesi, anekdotları vs. şeklinde olabilir. Örgütsel bellek, örgütsel öğrenmede son derece önemli bir rol oynamaktadır (Aydınlı, 2005; 89-90). Nitekim Cohen ve Levinthal (1990) örgütün yeni bilginin değerini anlama, bu bilgiyi alma ve uygulama yeteneğini “emiş kapasitesi” (absorptive capacity) olarak adlandırır; Bu kapasitenin örgütün daha önce sahip olduğu bilgilerden yani bellekteki bilgilerden etkilendiğini ileri sürmektedirler. Araştırmacılar, öğrenmenin birikimli olduğunu ve öğrenme performansının, yeni öğrenilenler önceden öğrenilmiş olanlarla ilişkiliyseler daha yüksek olacağını ifade ederek örgütsel belleğin önemini işaret etmektedirler (Başbuğ, 2008; 153 içinde: Cohen ve Levinthal, 1990; 129–131).

Örgütler, standart faaliyet yordamları ya da rutinler içerisinde önemli miktarda enformasyonu depolayabilmektedir. Huber (1991), örgütsel öğrenme ile ilgili tüm aşamaların aslında örgütsel bellekle ilişkili olduğunu ifade etmekte; zihinsel haritaların da örgütsel belleğin bir parçası olduğunu belirtmektedir. Bilgi edinme aşamasında daha önceden edinilmiş olan bellekte yüklü bilgiler, edinilecek olan yeni bilgiyi etkilemektedirler. Yayılma aşamasında etkili olan kararlar da bellekteki bilgilere dayandıklarından ve de bu aşama zihinsel haritaların etkisinde olduğundan, bu aşama da belleğin etkisindedir. Yayılma aşaması tamamen zihinsel haritaların etkisinde olan bir aşamadır, bu haritalar da örgütsel belleğin bir parçasıdır (Huber, 1991; 106-107).

Örgütsel öğrenme süreci son bulmayan bir döngüdür. Şöyle ki; işlevsel bilgi yeni bir döngüyü tetiklemekte ve böylece yeni döngüyü başlatmaktadır. Bilgi geçerliliğini yitirdiğinde ise “bilgi boşaltma” yolu ile bellekten ve süreçten uzaklaştırılacak, yani unutulacaktır. Sonuç olarak, bellek durağan değildir ve zaman içinde yeni bilgiler eklenirken, eskiler belleği terk etmektedirler. Bilgi boşaltma aynı zamanda örgütsel anlamda, örgütte paylaşılan zihinsel modellerin ve örgütün dünya görüşünün sorgulanmasını sağlayan bir eylemdir. Bu sorgulama aslında örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için temel koşullardan biridir: Özellikle çift etaplı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için eski paradigmaların sorgulanması, bilgi boşaltma ve unutma eylemlerinin oluşması gereklidir (Özer, 2001; 173).

2.3. Sürece Katılanlar Açısından Örgütsel Öğrenme Düzeyleri ve Düzeyler Arası İlişkiler

Örgütte öğrenme sürece katılanlar açısından değerlendirildiğinde, bireysel öğrenme, grup öğrenmesi, örgütsel öğrenme düzeyleri olarak ifade edilmektedir. Örgütsel öğrenme yazınında, araştırmacılar arasında örgütsel öğrenmede temel öğrenme biriminin birey mi yoksa grup mu olduğu konusunda görüş ayrılıkları mevcuttur. Bir kısım araştırmacılar, örgütlerde öğrenme biriminin bireyler olduğunu, bir diğer kısım araştırmacılar ise grup halinde öğrenme gerçekleştiği takdirde ancak örgütsel öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmaktadırlar.

Bu çalışmada, her ne kadar anlam bakımından aynı kavramlar olmasa da, öğrenme alanında grup kavramı yerine takım kavramı kullanılacaktır. Çalışmada anlam bütünlüğü oluşturabilmek adına, grup öğrenmesi yerine takım halinde öğrenme ifadesine yer verilecektir. Yazında da benzer bir yönelim görülmektedir. Grup öğrenmesi kavramı ilk olarak eğitimciler ve sosyal psikologlar tarafından kullanılmakta iken takımların tüm örgütlerde artan önemi ile beraber yazında kavram yerini takım halinde öğrenme olgusuna bırakmaktadır. Araştırmanın konusu içinde takımlara yer verildiğinden, bu şekildeki ifade tercih edilmiştir.

Bu kısımda bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme yazınında bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme ilişkisinin açıklandığı modeller verilmektedir. Takım halinde

öğrenmenin ise yazındaki tanımı verilmektedir. Takım halinde öğrenmeye ilişkin modeller ve yazın taraması bir sonraki bölümde ayrıntılarıyla sunulduğundan, bu kısımda sadece takım halinde öğrenme örgütsel öğrenme ilişkisine ilişkin görüşler verilmektedir.

2.3.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Yazında örgütsel öğrenme birimlerinin farklı araştırmacılarca farklı şekilde değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre, kim öğrenir, örgütsel öğrenmenin öznesi kimdir sorusunun yanıtı, Cyert ve March'a göre (1963), örgütsel düzeyde gerçekleşmekte; Argyris ve Schön (1978) e göre, örgütteki bireyler; Duncan ve Weiss (1979), bireyler ve aralarındaki etkileşim; Hedberg (1981), Argyris (1996) ve Dodgson'a (1993) göre, öğrenen örgütteki bireylerdir, örgütler eylem basamağıdır. Buna karşılık Fiol ve Lyles'a (1985), Cohen ve Levinthal (1990) göre örgütsel öğrenme bireylerin öğrenmesinin toplamından daha büyüktür. Levitt ve March (1988) örgütsel öğrenmeyi, bireyden bağımsız bir sistem özelliği olarak ele almakta ve örgütsel belleğin öğrenmede merkezi bir rol üstlendiğini iddia etmektedir. Huber (1991) birey, grup, örgüt, sanayi vb. öğrenebilen tüm varlıkları ele almaktadır. (Probst ve Büchel, 1997; 25 içinde: Fiol ve Lyles, 1985; 804; Cohen ve Levinthal, 1990; 128; Dodgson, 1993; 397; Argyris, 1996; 8; Cyert ve March, 1963; Argyris ve Schön, 1978; Duncan ve Weiss, 1979; Hedberg, 1981).

Crossan ve çalışma arkadaşları (1999), Jaspara ve Ulrich ve Smallwood'a (2004), Falconer (2006) göre ise öğrenme, birey, takım ve örgüt düzeyinde gerçekleşmektedir (Crossan vd., 1999; 525; Ulrich ve Smallwood, 2004; 67; Falconer, 2006; 142). Watkins ve Marsick'e (1993) göre bu düzeyler bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenme ve toplum örgüt etkileşimiyle toplumsal düzeyde öğrenme şeklinde ifade edilmektedirken bunlara ek olarak Jones (2004) de, öğrenmenin birey, grup, örgüt ve örgütler arası olmak üzere birbirini kapsar biçimde dört birim tarafından gerçekleştirildiğini belirtmektedir (Watkins ve Marsick, 1993; Jones, 2004; 377). Mumford (1995) da, "öğrenme piramidi" kavramı ile öğrenmenin öğrenen birey ile başladığını, bire-bir öğrenme, grup öğrenmesi ve öğrenen örgüt olarak şekillendiğini ifade etmektedir (Mumford; 1995; 15). Probst ve Büchel ise örgütsel öğrenmenin ajanları

başlığı altında, yazında bulunan yaklaşımların bireyler, elitler, gruplar ve sosyal sistem ajanları biçiminde dört kısımda incelenebileceğini söylemektedirler (Probst ve Büchel, 1997; 55–58).

Bu çalışmada da öğrenmenin birey, grup, örgüt olmak üzere üç düzeyde gerçekleştiği kabul edilecektir.

2.3.1.1. Bireysel Öğrenme ve Örgütsel Öğrenme

Öğrenme temelde bireye atfedilen bir kavramdır. “Örgütsel öğrenme” veya “öğrenen örgütler” kavramları da psikolojik bir kavram olan “öğrenme” kavramını temel almışlardır (Romme ve Dillen, 1997; 68). Bireye ait olan öğrenme olgusu örgüt düzeyinde ele alındığında örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütler kavramları ortaya çıkmaktadır.

Dolayısıyla, araştırmacılar, öğrenme alanında bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenmenin bağlantılı olduğu bakış açısını benimsemeye başlamışlar (Fiol ve Lyles, 1985; Kim 1993; Hayes ve Allison, 1998) ve bu bakış açısından örgütün sadece üyeleri olan bireyler aracılığıyla öğrenebileceği savında örgütsel öğrenme sadece bir metafor olarak kullanılmıştır (Chan, 2003; 224).

Bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme belki de en iyi şekilde Kim tarafından dile getirilmektedir: Bütün örgütler bireylerden oluşur. Örgütler herhangi bir bireyden bağımsız olarak öğrenebilir ancak bütün bireylerden bağımsız olarak öğrenemezler (Kim, 1993; 37) Sonuçta Kim, örgütsel öğrenmede bireylerin mutlak katılımının altını çizmektedir: Örgütler bireysel üyeleri aracılığıyla öğrenirler (Kim, 1993; 3).

Simon, bireysel öğrenmenin örgütlerin öğrenmesinde tek yol olduğunu vurgulamaktadır; “Bütün öğrenmeler, bireyin kafasının içinde gerçekleşir, örgüt yalnızca iki yolla öğrenebilir (a) üyelerinin öğrenmesi ile, (b) örgütün daha önceden sahip olmadığı bilgiye sahip bireylerin örgüte alınması (Simon, 1991; 125)”.

Dodgson ile Argyris ve Schön de örgütsel öğrenmenin bireylerin öğrenmesi aracılığıyla olduğunu vurgularlar. “Bireyler, örgütlerdeki dönüşümü sağlayan, öğrenmeyi

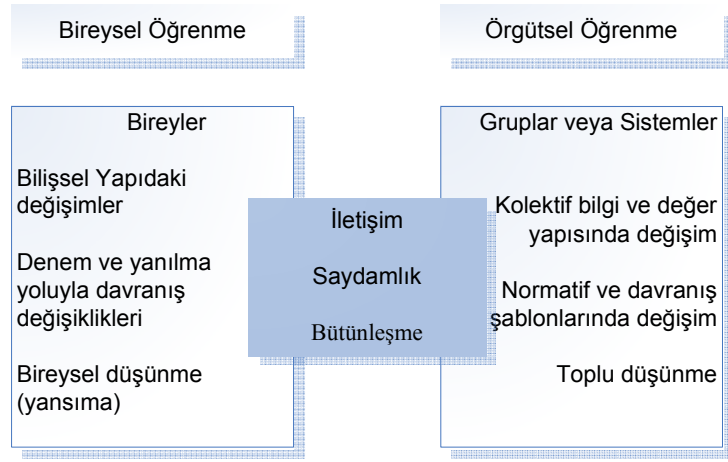
gerçekleştiren asıl varlıklardır (Dodgson, 1993; 397)”. “Örgütler öğrenmeyi gerçekleştiren eylemleri oluşturmazlar, örgütlerde öğrenme bireyler aracılığıyla gerçekleşir (Argyris,1996; 8).”

Araştırmacılar, örgütsel öğrenmenin, örgüt üyesi olan bireylerin bireysel öğrenmelerinin toplamı olmadığı görüşünü savunmaktadırlar (Cohen ve Levinthal, 1990; 128; Dodgson, 1993; 381 içinde Hedberg, 1981). Argyris ve Schön de bu çelişkiyi vurgulamaktadır: Örgütler yalnızca bireylerin toplamı değildirler, ancak bu bireyler olmaksızın örgüt de olamaz. Benzer şekilde örgütsel öğrenme yalnızca bireysel öğrenme değildir, ancak örgüt bireylerin deneyim ve eylemleri sonucunda öğrenebilir (Kim, 1993; 40-41 içinde Argyris ve Schön, 1978).

Örgütsel öğrenme bireysel öğrenme süreç ve davranışlarıyla eşit tutulamaz. Örneğin bireylerin bilgisinin örgütçe bilinmeyen veya ulaşılamayan bileşenleri vardır ve örgütler bilgi sisteminde bireylerin bireysel bilgi stoklarında artık bulundurmadıkları bileşenleri saklayabilirler (Probst ve Büchel, 1997; 15–16 içinde: Argyris ve Schön, 1978: 9; Hedberg, 1982; 6; Fiol ve Lyles 1985). Örgütsel öğrenme bireylerin öğrenme süreçlerinin toplamından gerek nitelik gerekse nicelik olarak ayrılmaktadır. Örgütsel öğrenme bireylerin etkileşimleri aracılığıyla gerçekleşmekte, bireyler ve arasındaki bu etkileşimler beraber, kendine özgü yetenek ve özelliklerle başka bir bütünlük kurmaktadır. Sosyal bir sistemce öğrenme bu öğrenmenin altında yatan öğrenme süreçlerinin ve bu süreçlerin bir çıktısının toplamı değildir. Bireysel süreçler ve sonuçlar yine de örgütsel öğrenmenin öncülleridir ve önemli bir temel teşkil ederler (Probst ve Büchel, 1997; 17).

Probst ve Büchel, iletişim, saydamlık ve grup süreçlerinin sisteme entegrasyonunun bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme arasındaki boşluğa bir köprü görevi gördüğünü belirtmektedir. Şekil 12’ de Probst ve Püchel (1997) bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme arasındaki dönüşümsel köprüyü betimlemektedirler. Çalışma boyunca sıkça vurgu yapılmakta olan iletişim, örgütteki bireylerin birbirlerini anlamaları aynı dili konuşmaları, kolektif bir dil oluşturabilmeleri açısından önemlidir. Bu şekilde ancak gerçek kolektif bir bakış açısı geliştirilebilir. İletişim tek başına yeterli değildir; Bireysel bilginin örgütsel bilgiye dönüşümünde iletişim süreci ve çıktıları, örgütün tüm üyeleri için

kesinlikle erişilebilir ve saydam olmalıdır. Saydamlık bilgi ve sembolik değerlerin saklanabileceği bir ortamı ifade eder. Bu depolama formu araçsal değerde olmalı örgütün erişimine izin vermelidir. Köprünün kurulabilmesi ve örgütsel öğrenmenin tamamlanabilmesi için gerekli olan son unsur ise bilgilerin birleşmesi ve sistemdeki grup süreçlerinin bütünleşmesidir (Probst ve Büchel, 1997; 19–20). Köprünün kurulması ile bireyler yerine sistem, bireysel bilinç ve davranış değişimi yerine kolektif ve normatif davranış kalıplarında değişim, bireysel düşünme yerine kolektif düşünme gerçekleşir. Bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişte yaşanan dönüşüm aşağıdaki şekilde görülmektedir.



(Kaynak: Probst ve Büchel, 1997; 21)

Şekil 12: Bireysel Öğrenme, Örgütsel Öğrenme Dönüşümü

Bu tartışmaların sonucunda şu şekilde bir çıkarım yapmak mümkündür: bireysel öğrenme tek başına, örgütsel öğrenmenin oluşması için gerekli ancak yeterli değildir. Bireysel öğrenmenin nasıl örgüt düzeyine aktarılacağı sorusuna yanıt arayan araştırmacılar, takım halinde öğrenmeyi iki düzey arasında aracı bir değişken olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmacılar bu olguyu, grup öğrenmesi (Crossan ve Inkpen, 1992), takım halinde öğrenme (Senge, 1990a) veya kolektif (birlikte) öğrenme (Hayes ve Allison, 1998) gibi farklı şekillerde adlandırmaktadırlar. Çalışma, takımları kapsamına aldığından öğrenmede ikinci düzey takım halinde öğrenme olacaktır.

2.3.1.2 Takım Halinde Öğrenme

Örgütsel performansı artırıcı takımların yeni örgüt yapılarının içine yerleşmiş mekanizmalar olmalarına karşın takım halinde öğrenme yeterince anlaşılammaktadır. Takımlar bireylerin taşıdığından daha büyük ve de daha geniş kapsamlı bilgiyi örgütsel düzeye taşımaktadırlar. Takımlarda öğrenme, sosyal ilişkilerden, işbirliği ve iletişim sürecinden daha çok etkilenmektedir. Takımın başarıları örgütün tümü için birlikte öğrenme standardını belirleyebilir. Ancak takım halinde öğrenme ustalığını öğrenmek öğrenen örgütler yaratmada çok önemli bir adım olacaktır.

Örgütsel öğrenmede, öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi için takım çalışması günümüz koşullarında zorunludur. Öğrenme sonucunda takım üyelerinin elde ettiği bilgiler, paylaşılan bir örgütsel belleği, birleştirilmiş farklı perspektifleri ortaya çıkarır. Sonuçta, karar verme ve tercihlerin belirlenmesinde modeller geliştirilmesine yardımcı olur (Salner, 1999; 489).

Bireyler, takımlarda kendi beklenti, norm ve değerlerine biçim vermekte, ancak takım düzeyinde ortaya çıkan bu yeni standart ve yüksek hedefler bireylerinkinden daha yüksek olmaktadır. Bu bağlamda takım, bireysel rol beklentilerini kendisine göre yönlendirecek ve yeni özellikte bir öğrenme sürecinin yürütücüsü olacaktır. Çünkü takım, özünde bir sürecin sonucu olarak farklı davranış beklentilerini içermektedir. Bu beklentiler de takımın performansında etkili olmaktadır (Avcı, 2005; 46).

Takım ve örgütsel öğrenme arasındaki bağlantıyla ilgili olarak sistematik bir araştırma, örgütsel öğrenme teorisini geliştirme yeteneğine sahip olacaktır. Gerçekte, bazı yazarlar (Senge 1990; Edmondson 1999) takım halinde öğrenmenin örgütsel öğrenme ile bağlantılı olduğunu bildirmişlerdir. Bu çalışmalardan çıkan temel sonuç takımların kolektif-toplu zekâsının örgütsel öğrenmenin öncülü olduğudur. Kolektif zeka 1980'lerden beri yazında (Chan, 2003; 225 içinde Haris, 1984) olsa da takım halinde öğrenmenin örgütsel öğrenmeye faydaları hakkındaki kuram göreceli olarak yenidir ve bunun sonucu daha ileride araştırmaya ihtiyaç duymaktadır.

Bununla beraber; bazı araştırmacılar (Dodgson, 1993; Hurley & Cunningham 1993; Bain 1998) bireysel ve takım halinde öğrenme bağlantısını vurgulamakta, örgüt üyeleri arasındaki bilgi ve deneyim akışının sıklıkla görülmekte olduğu ve bu enformasyon akışının ve bilgi paylaşımının sinerjistik yararının potansiyel olarak takımların öğrenmesine izin vermesiyle sonuçlandığını belirtmektedirler (Chan, 2003; 225 içinde Thompson & Zondlo 1995)

2.3.2. Örgütlerde Öğrenme Düzeyleri Arası Geçişleri Betimleyen Temel Modeller

Bu kısımda bireysel öğrenmeyi örgütsel öğrenmenin merkezinde kabul eden Kim'in bütünleştirilmiş öğrenme modeli ve bireysel, takım halinde ve örgütsel öğrenme düzeylerini bir bütün olarak ele alan Crossan Lane ve White'in çalışması hakkında bilgi verilmektedir.

Nonaka ve Takeuchi'nin (1995)'de daha önceki bölümde bahsedilen bilgi sarmalı yapısı modelinde, öğrenmenin bireylerden, takıma, örgüte ve örgütün sınırlarını da aşarak örgütler arası boyutta ne şekilde yayıldığını gösterilmektedir. Ancak temel konusu örgütün bilişsel süreci olduğundan burada değinilmemektedir.

2.3.2.1 Kim'in Bütünleştirilmiş Öğrenme Modeli:

Kim, "Bireysel öğrenme ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Bağ" isimli makalesinde örgütsel öğrenmenin ne anlama geldiği konusunda anlaşma sağlanamadığını ve de öğrenen örgütlerin doğasını anlayabilmek için bireysel öğrenmenin nasıl örgüte aktarıldığı sorusuna yanıt aramanın temel olduğunu ifade etmektedir. Kim bireysel öğrenmeyi etkili eylemler gerçekleştirebilmek için kişinin kapasitesini arttırması olarak tarif ederken, örgütsel öğrenme için ise kişi yerine örgüt kelimesini kullanarak birey ve örgüt benzetimini vurgulamaktadır (Kim, 1993; 37).

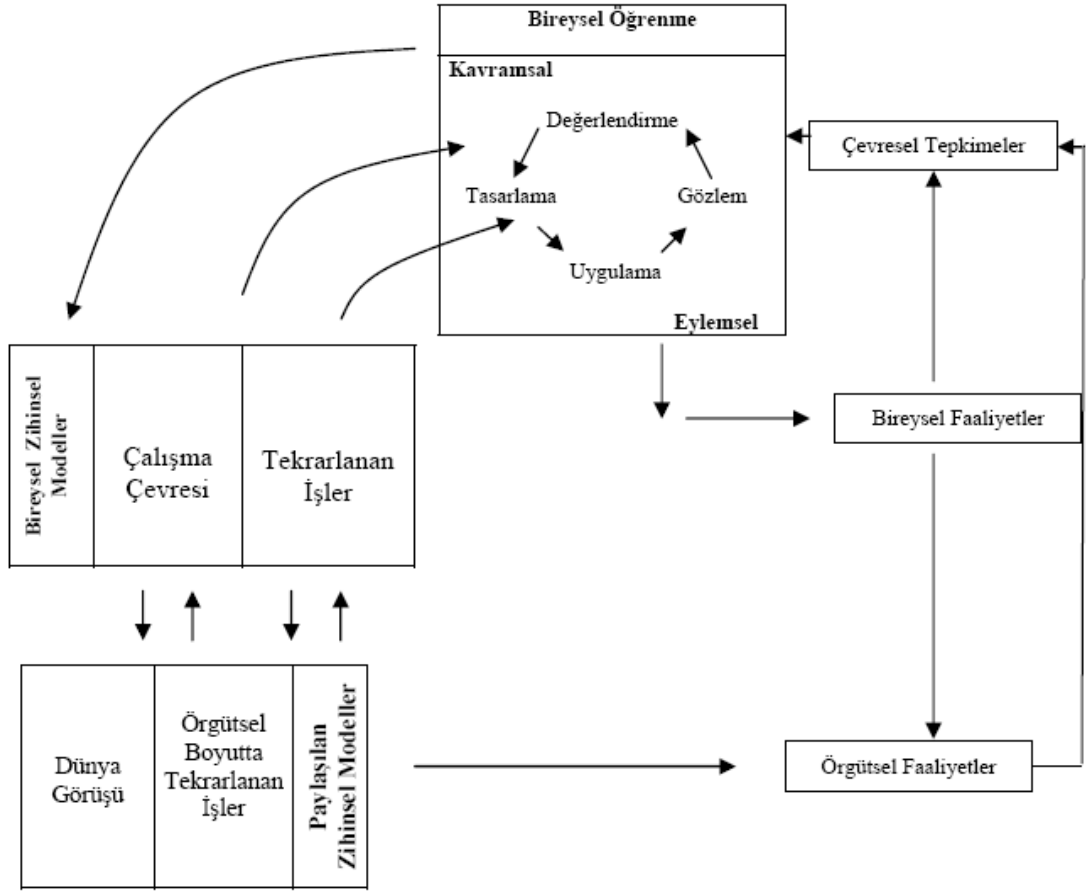
Kim, bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme ilişkisine odaklanarak, bireysel öğrenmenin örgüte aktarılması sürecinin daha iyi kavranabileceğini ve de böylece öğrenme sürecini,

örgütün amaçları, vizyonu ve de değerleriyle uyumlu olmasını sağlayarak aktif olarak yönetilebileceğini ifade etmektedir (Kim, 1993; 37).

Birinci bölümde de ifade edildiği gibi öğrenme sadece bilgi edinmek ile sınırlı değildir. Kim, öğrenmenin iki farklı boyutundan söz eder: (Kim, 1993; 38): (1) Hareket yeteneği sağlayan, fiziksel yeterlilik kazandıran ustalık “know-how” edinimi (“nasılı bilmek” veya “nasılı öğrenmek”). (2) Bir deneyimin kavramsal olarak algılanmasını sağlayan “know-why” (niçini bilmek” veya “niçini öğrenmek”) edinimi. Bu iki boyut öğrenme ile ilişkili olarak düşünce ve eylem arasındaki bağlantıyı kurmaktadır (Özer, 2001; 120).

Kim, bireysel öğrenme modelini Kofman’ın öğrenme döngüsü içinde açıklamaktadır. Döngü, Lewin, Deming, Shewart, Schein ve Argyris ve Schön ün öğrenme döngülerinde var olan belirgin özellikleri korumakla birlikte; kullanılan terimler, eylemlerle daha açık bağlantılar kurmaktadır (Kim, 1993; 38).

Bu döngü, gözlem, değer, tasarlama ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Değerlendirme ve tasarlama, öğrenmenin kavramsal yönüyle; uygulama ve gözlemlenme ise, işlevsel yönüyle ilgilidir. Kofman’ın öğrenme döngüsünden uyarlanan Kim’in öğrenme döngüsünde bireyler, olaylardan deneyim kazanmakta ve ne olduğunu gözlemlenmektedir. Gözlemleri üzerinde düşünürken, bilinççili veya bilinçsiz olarak deneyimlerini değerlendirirler. Ve daha sonra da değerlendirmelerine uygun bir yanıt gibi görünen bir kuramsal, soyut kavram tasarlar veya yapılandırır. Tasarılarını somut dünyada uygulayarak test ederler. Gerçek dünyada uygulanan kuramsal kavramlar yeni deneyimlerle sonuçlanır ve başka bir öğrenme döngüsü başlatır. Aşağıdaki şekil söz konusu döngünün bir gösterimidir.



(Kaynak: Kim, 1993; 39)

Şekil 13: Kim'in Bireysel Öğrenme Döngüsü

Kim bireysel öğrenmeyi örgütsel öğrenme ile ilişkilendirmekte önemli bir olgu olan "bellek" in rolünü vurgulamakta ve deneysel öğrenme döngüsünü bellek olgusunu göz ardı ettiği için eksik bulmaktadır. Örgütsel bellek, örgütün öğrendiklerinin depolandığı yerdir ve de bu olgu, kavram olarak örgütsel öğrenmenin herhangi bir bireyden bağımsızlığını ifade etmektedir. Öğrenme daha çok bilgi edinmekle ilgilidir; bellek edinilen bilgilerin tutulması ve depolanması ile ilgili görülmektedir. Gerçekte, bu iki olguyu birbirinden ayırmak, birbirleriyle sıkı sıkıya bağlı olduklarından çok güçtür. Belleğimizde zaten var olanlar, geçmişte öğrendiklerimiz, ne öğrendiğimizi, yeni öğrenilenler de belleğimizi etkilemektedir (Kim, 1993; 38). Bellek ve depo cihazı

benzetiminde her gün algıladıklarımızın ve deneyimlerimizin dosyalanarak kaydedildiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, statik bir bellek tanımı örgütsel öğrenmeyi açıklamaya yetmemektedir.

Öğrenme sürecinde belleğin önemini ve de öğrenme ve bellek arasındaki karşılıklı ilişkiyi açıklarken Kim, bireylerin zihinsel model dediğimiz dinamik yapılarına başvurmaktadır. Bellekteki bilgi aktarımı mekanizmaları olan paylaşılan zihinsel modeller olgusunun kazandırdığı dinamizm sayesinde ancak bireysel ve örgütsel öğrenme bağlantısı kurulabilir. Kim (1993), zihinsel modelin, çatı ve rutinler almak üzere iki farklı parçadan oluştuğunu belirtmektedir. İşlevsel öğrenme rutinler ile karşılıklı ilişki içerisindeyken, kavramsal öğrenme çatı ile ilişkidir (Kim, 1993; 40).

İşlevsel öğrenme, işlemsel düzeyde öğrenmeyi açıklamaktadır: birey özel bir görevi tamamlamak için aşamalar halinde öğrenmektedir. Bu know-how dediğimiz nasıllı bilme, rutinler olarak ifade edilir. Kavramsal öğrenme ise ilgili olarak neden yapıyor sorusuna yanıt aramak içindir ve zihinsel modelde yeni çatıların oluşmasına yol açmaktadır. Yeni çatılar ise farklı yöntemlerle bir problemin tekrar tasarlanması şeklindeki gelişimi için fırsatlar yaratabilmektedir (Kim, 1993; 40). Her iki düzeydeki zihinsel modeller birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Bireylerin zihinsel modelleri zaman içinde paylaşılan zihinsel modelleri oluştururlar ve de paylaşılan zihinsel modeller, örgütsel eylemleri, bu eylemler ise çevreyi etkilemektedirler (Özer, 2001; 145).

Kim'e göre zihinsel modeller sadece duyulara ilişkin verilerin saklandığı bir olgu değil, ayrıca duyuusal deneyimler hakkında kuramlar geliştirmede aktif rol oynamakta olan dinamik sistemlerdir. Kim zihinsel model kavramından yararlanırken ve bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişi açıklayan modelinde örgütün dünya görüşünü açıklayan "weltanschauung" kavramını kullanmıştır. Bireylerin çatıları örgütlerin dünya görüşüne gömülüdür. Örgüt, yavaş yavaş içerisindeki bireylerin düşüncelerine doğru kayan bir dünya görüşü sergilemektedir. Bu görüş, örgütün kültürünün, derine kökleşmiş varsayımlarının, insansı yapılarının ve de açık davranış kurallarının bir yansıması olarak görülmektedir (Özer, 2001;8).

Bu modeldeki önemli noktalardan biri, zihinsel modellerin nasıl açık hale getirilebileceğinin araştırılmasının gerekliliğidir. Örtülü bilgilerin paylaşılması ve kolektif (ortak) bilgiye dönüştürülebilmesi zor olduğundan, örtülü bilgilerin açık bilgilere dönüştürülmesi önem kazanmaktadır. Model ile ilgili bir diğer önemli nokta ise bu modelin kolektif öğrenme (birlikte öğrenme/grup öğrenmesi) üzerinde durmamış olmasıdır. Kim, bu durumu, takımların da bireyler tarafından oluşturulan küçük birer örgüt olarak algılanabileceği ile açıklamaktadır (Özer, 2001; 145).

2.3.2.2 Crossan Lane ve White' ın Dört Süreçli Üç Aşamalı Öğrenme Modeli

Crossan vd. örgütsel öğrenmeyi, keşfetme ile kullanma arasındaki etkileşim alanında oluşan bir olgu olarak nitelendirmektedir. Keşfetme yeni bir şeyler öğrenmeyi; kullanma ise, daha önceden elde edilen bilgilerin ve deneyimlerin örgütsel amaçlara uygun şekilde kullanımını ifade etmektedir. Şekil 13'de, bu etkileşimin sonucunda bireysel öğrenmeden örgütsel düzeyde öğrenmeye doğru bir ilerleme görülmektedir.

Araştırmacılar, modellerini dört temel varsayıma dayandırmaktadırlar:

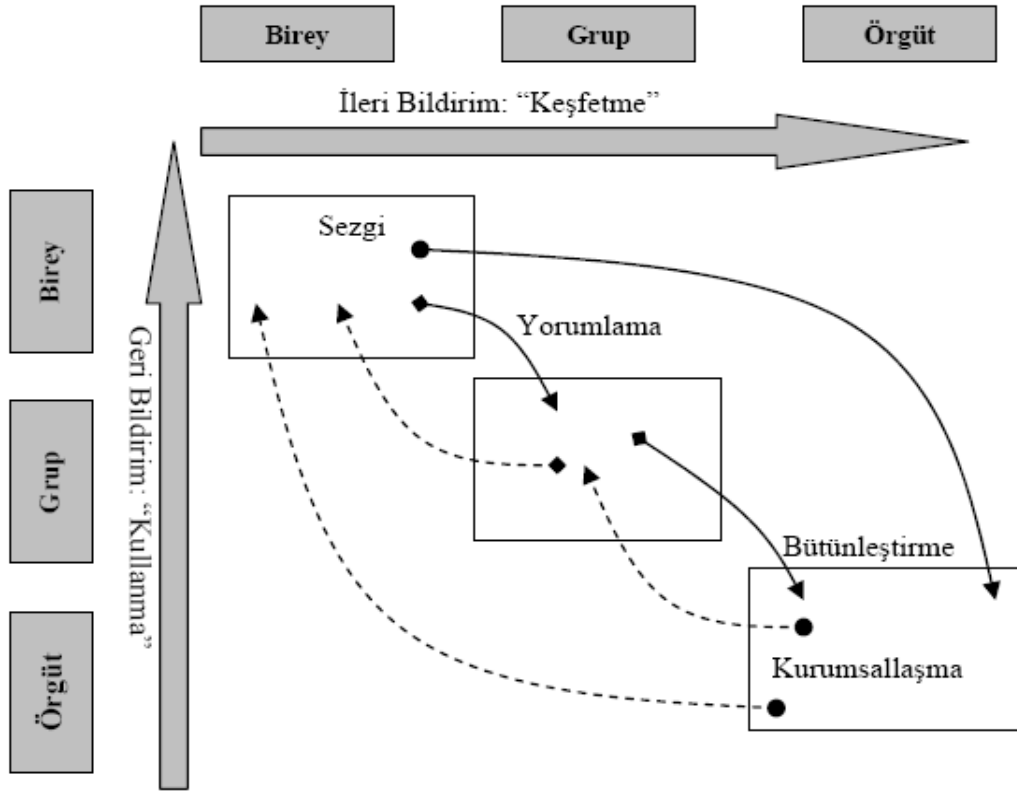
(1) Örgütsel öğrenme; yeni bir şeyler öğrenme (exploration) ile daha önceden öğrenilmiş olanların kullanımı (exploitation) arasındaki bir gerilimi içerir.

(2) Örgütsel öğrenme, bireysel, kolektif (takım halinde) ve örgütsel olmak üzere üç düzeyde oluşmaktadır.

(3) Bu üç düzey sosyal ve psikolojik süreçler ile birbirlerine bağlanmaktadır: Sezgi, yorumlama, bütünleştirme, kurumsallaştırma.

(4) Öğrenme bilişsel eylemleri etkilerler. Tersine durum, bilişsel eylemlerin öğrenmeyi etkilemesi de söz konusudur (Özer, 2001; 147-148 ;Avcı, 2005; 49).

Modelde bireysel, takım halinde ve de örgütsel düzeyde öğrenme sezgi, yorumlama, bütünleştirme ve kurumsallaşma süreçleri ile birbirine bağlı olup dört süreçten bazıları tek bir düzeyi ilgilendirirken, bazıları ise düzeyler arasındaki geçişi sağlamaktadır.



(Kaynak: Avcı, 2005; 58 içinde Crossan vd., 1999; 532)

Şekil 14: Üç Düzeyde Dört Süreçli Örgütsel Öğrenme Modeli

Crossan vd. (1999) 'nin yeni bilgilerin öğrenilmesi ile başlayan ve kurumsallaşmaya kadar devam eden süreç, bu modelin temelini oluşturmaktadır. Sezgi, öncelikle bireysel bir faaliyet olarak görünmektedir. Bütünleştirme ve yorumlama, takım düzeyinde ortak anlamlar oluşturulmaya başladığı aşamadır. Kurumsallaştırma ise, birden fazla takımı ve örgütü kapsamaktadır. Bilginin kurumsallaşma oranı, yorumlamaya oranla daha düşüktür. Diğer bir deyişle, yorumlanan birçok bilgi kurumsallaştırılmaz. Kurumsallaştırmanın olması için, öğrenilenlerin, sisteme, yapılara, stratejilere, rutinelere aktarılması gerekmektedir. Çünkü bu bilgiler, gelecekte örgüt üyelerinin eylemlerini ve öğrenme sürecini etkilemektedir (Avcı, 2005; 49).

Tablo 3: Üç Düzeyde Dört Süreçli Örgütsel Öğrenme Modeli

Düzeyleler	Süreçler	Girdi ve Çıktılar
Birey	Sezgi	Deneyimler İmajlar Metaforlar
	Yorumlama	Dil Bilişsel haritalar Konuşma -diyalog
Takım	Bütünleştirme	Paylaşılan Anlamlar Karşılıklı Uyum Karşılıklı etkileşimli Sistemler
Örgüt	Kurumsallaşma	Rutinler Teşhis Sistemleri Kurallar ve Prosedürler

(**Kaynak:** Crossan, M.; Lane, H.W. ve White R.E, 1999; 525)

Modelin süreçlerinin özellikleri yukarıdaki şekildeki gibi özetlenmektedir. Bu süreçleri açıklamak gerekirse: (Özer, 2001; 146-148 ; Avcı, 2005; 50-52)

- **Sezgi:** Yalnızca bireysel düzeyde oluşmaktadır, öğrenmenin başlangıcıdır ve yalnızca bireysel düzeyde oluşmaktadır. Sezgi, benzerliklerin, modellerin ve/veya olanakların kişisel boyutta ve henüz bilinçli olarak değerlendirilmediği aşamadır. Çalışmada söz edilmekte olan “uzman sezgi”si geçmiş yönlüdür, geçmişteki deneyimlerden ve edinilmiş bilgilerden kaynaklanır. Kişiseldir, derindir ve açıklaması zordur. Daha çok daha önceden öğrenilmiş olanların kullanımı ile ilgilidir. Bir diğeri girişimci sezgisi ise gelecek yönlüdür. Daha çok yeni bilgi edinilmesi ile ilgilidir. Sezgiler, kişilerin davranışlarını yönlendiriyor olabilir ancak bunları paylaşmak zordur. Sezgi, örgüt boyutundaki değişiklikler için yenilikçi olanak ve şans yaratmakta, örgüt deneyimleri ve bilgilerini temsil etmektedir, yenilikçilik fırsatlarını algılamak,

keşfedebilmek ve örgüt temeline yayabilmek için metaforlar ve sembolik ifadelerden yararlanılmaktadır. Kurumsallaşmış örgüt yapısı ve davranış kalıpları, girişimci sezgiyi, sistematik olarak engelleyebilmektedir. Bu durumda, ilk olarak öğrenmeyi engelleyen ve yönetimden kaynaklanan nedenler aşılmalıdır (Crossan, Lane,White, 1999; 526 ; Özer 2001 ;147).

- **Yorumlama:** Yorumlama, yeni bir görüşün, bireyin kendisi veya başkası için kelimeler ve resimler yardımıyla açıklanmasıdır. Bireysel öğrenme sürecinin bilinçli aşamasıdır. Bu süreç ile bireyler zihinsel haritalarını oluşturmaktadırlar (Crossan, Lane,White, 1999; 528) Dil bu noktada bireylere yardımcı olmaktadır. Yorumlama ile üstü kapalı olan her şey dışa vurulmaktadır. Bu süreçte, bireylerin zihinsel haritaları şekillendirilmektedir. Dil, ortak ve paylaşılmış anlamların ortaya çıkmasına aracılık etmekte, hisler ve sezgilerin anlam kazanmasını sağlamaktadır. Oluşturulan zihinsel modeller çevreden etkilendiği gibi bireylerin bu çevreyi nasıl algıladıklarını da etkilemektedirler. Bu anlamda yorumlama sosyal bir olgudur, paylaşılan anlamların oluşmasını sağlamaktadır (Özer 2001 ;148).

Bu aşamada örtülü bilginin teknik bileşenlerinin hiç aktarılmaması veya eksik aktarılması halinde yaşanmaktadır. Bilginin eksik aktarılmasını önlemek ve örgütsel düzeye yayılmasına yardımcı olmak için iyi bir iletişim sistemi kurulması gerekmektedir.

- **Bütünleştirme:** Bu aşamada odak nokta bireyin anlayışında ve eylemlerinde değişiklik oluşmasıdır. Bunun için paylaşılan anlamların ve paylaşılan zihinsel modellerin oluşumu gerekmektedir. Bunların ortaya çıkması için, dilden, tartışma ve diyalogdan yararlanılmaktadır. Hikâye anlatımları da öğrenme sürecinin ve bu aşamanın önemli birer parçasıdır (Özer, 2001; 148).

Bütünleştirmenin belirgin özelliği, paylaşımdır. Üyeler arasında şaşırtıcı bir gözlemin geçmesi ya da karmaşık bir gelişmeyi tartışma, yöneticilerin ortak bir yorum üzerinde birleşmelerini sağlamaktadır (Daft ve Weick, 1984; 285).

- **Kurumsallaştırma:** Bu aşama örgütsel öğrenmeyi bireysel ve kolektif (birlikte) öğrenmeden ayırmaktadır. Kurumsallaştırmanın hedefi, yeni bilgiyi tüm örgütte

yaymaktır. Örgütsel öğrenme, yalnızca bireylerin öğrendiklerinin toplamı değildir. Bireyler ve gruplar örgütten ayrılırsalar bile öğrendiklerinin kurumsallaşmış veya örgütsel düzeye ulaşmış kısımları örgütte kalır. Bazı öğrenilenler, sisteme, yapılara, stratejilere, rutinlere, bilgi sistemlerine aktararak kurumsallaşmaktadır. Bunlar örgüt üyelerinin eylemlerini ve gelecekteki öğrenmelerini etkilerler. Örgütte, becerilerin, düşünce ve davranış kalıplarının kurumsallaşmasıyla yeni sezgiler için fırsatlar yaratılmış olur (Crossan vd., 1999; 532; Özer 2001;148).

Bu modeller, fikirlerin bireyler tarafından yaratıldığını ve bireylerin bunları bir bütünleştirme süreci ile paylaştıklarını kabul etmektedir. Bireysel ve sosyal süreçler ve grup dinamikleri örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran veya engelleyen etmenler olarak belirlemektedir.

3. BÖLÜM

TAKIM HALİNDE ÖĞRENME

Takım halinde öğrenme üzerine yoğunlaşan araştırmalar yönetim yazınına 1990'lar da konu olarak girmiş ve 2000'li yıllarda kapsamı ve çeşitliliği gelişmiştir. Belki de “*takım halinde öğrenme*” teriminin en iyi bilinen kullanımı Peter Senge(1990)' nin kitabı “Beşinci Disiplin”de görülür. Kitabın özündeki *Sistem Düşüncesi* teorileri ve araçları yönetim yazınına temel katkı oluştururken, takım halinde öğrenme örgütün öğrenmesini sağlayacak diğer dört disiplinden biri olarak sunulur. Örgütsel davranış araştırmacıları Senge'nin örgütlerde öğrenmenin temel biriminin takım olduğu görüşünü ayrıntıyla donatmaktadırlar.

Bununla birlikte, takım halinde öğrenmenin örgütsel öğrenme yazınında bu derece önem kazanmasına şaşırılmamalıdır. Öyle ki; bugün başarılı olan birçok örgüt rekabet üstünlüğünü sağlamak için takım çalışması uygulamalarının gerekliliği üzerinde vurgu yapmaktadır. Örgütlerin içinde bulunduğu belirsizlik ortamı ve küresel rekabet dalgası, zamanın, bilginin ve entelektüel sermayenin değerini büyük ölçüde arttırmış, örgütlerin verimlilik ve etkinliğini arttıran yapılar olarak göze çarpan takımların uygulamada hızla yaygınlaşmasına ve yönetim tarafından desteklenmesi kaçınılmaz bir felsefe ve uygulama olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde, örgütsel öğrenmenin takım boyutu incelenirken, takım kavramının tanımı ve takım çalışmasının örgüt için önemi ve takım tiplerini ele almak yerinde olacaktır. Ayrıca bu bölümde takım halinde öğrenmenin örgütsel öğrenme sürecindeki önemi vurgulanmakta, yazında yer alan takım halinde öğrenmeye ilişkin modeller sunulmaktadır.

3.1. Takım ve Takımın Örgüt için Önemi

Örgütlerde yönetimin odaklandığı temel unsurlar verimlilik ve etkinliktir ve bu sebeple insana ve teknolojiye yapılan yatırımların temel amacı verimlilik ve etkinliği sağlayarak performansı yükseltmektir. Bunun için ise, ölçüde yetenekli ve bilgili insanların birlikte ve uyum içerisinde çalışması arzulanmaktadır. Günümüz dünyasında çalışan performansını artırmak işletmelerin performansını artırmakla eşdeğer görülmektedir. Çalışanların performansını artırmak için kullanılan ve son yıllarda gelişen en çekici uygulamalardan birisi de hiç kuşkusuz takım çalışması uygulamalarıdır. Etkili bir takımda beyin gücünün, bireysel yeteneklerinden daha üstün olduğunu, yenilikçi çözümler yaratırken takımların “sınırların dışında düşünebilme” kapasitesinin bireylere göre daha yüksek olduğu bilinmektedir.

Bilim insanları bu şekildeki bir kolektif zekanın örgütsel öğrenmenin gelişiminde aktif rol oynayacağını belirtmektedirler. Yazındaki takım halinde öğrenme çalışmalarına geçmeden önce takım ve takım çalışması, takım çalışması kavramlarına değinmek yerinde olacaktır.

3.1.1. Takım Tanımı

Takımın sözlük anlamı “meslek, davranış, durum vb yönlerden birbirine uyan ve görev bakımından birbirini tamamlayan kimselerin topluluğu”dur. Kavram genellikle fikirselle ve fiziksel paylaşımı esas almış sporcu grupları için kullanılır. Yönetimde ise takım; ortak bir amacı gerçekleştirmeye yönelmiş, üstün sonuçlar üreten, birlikte iyi çalışan ve bundan zevk alan insan toplulukları olarak tanımlanmaktadır (Budak, 1997; 625 içinde Jones, Mc Bride).

Takımlara ilişkin çalışma yapan araştırmacılar kavramsal olarak takımların karmaşık, adaptif ve dinamik sistemler olduğu noktasında birleşirler (Bossche, 2006; 11 içinde Arrow, McGrath ve Berdahl, 2000).

Yukarıdaki takımları, “üyelerinin ortak bir amaca sahip olduğu, birbirinden bağımsız roller, birbirini tamamlayıcı beceri ve işlerini nasıl yapacaklarına dair takdir yetkilerinin

bulunduğu küçük iş grupları” olarak tanımlamaktadır (Corperning, 2003; 26 içinde Yukl, 1998; 351). Bailey ve Chen ise, takım tanımını “Takım görevlerinde birbirlerine bağlı, iş sonuçlarının sorumluluğunu paylaşan, başkalarınca ve kendilerince de bir ya da daha fazla sosyal sisteme yerleştirilmiş tek bir sosyal varlık olarak görülen bireyler topluluğu” olarak vermektedir (Bossche, 2006; 11 içinde Bailey ve Chen 1997; 241).

Örgütsel iş takımları örgüt kapsamı içerisinde var olan, açıkça tanımlanmış üyeliği bulunan, takımın oluşturduğu ürün veya hizmette sorumluluğu paylaşan gruplardır (Edmondson,1999; 351 içinde Hackman, 1987; Alderfer, 1987). Benzer şekilde bir başka tanımda takım, ortak bir hedefe ulaşmak için, birbirine karşı sorumlu ve bağımlı, kendilerini örgüt içinde sosyal bir oluşum olarak algılayan, birbirini etkileyen iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu gruptur (İslamoğlu 2001 içinde; Katzenbach ve Smith, 1993).

Takım, görevlerinde birbirlerine karşılıklı bağımlı, sonuçlar için sorumluluğu paylaşan, kendilerini sağlam bir sosyal varlık olarak gören ve dışarıdan da aynı şekilde görülen, herhangi bir sosyal sistem içine yerleşmiş insan topluluğudur (İslamoğlu 2001; içinde Sundstrom, DeMeuse ve Futrell, 1990).

Ilgen vd.(2006), tüm bu tanımları şu şekilde derlemektedir; Takım, (a) sosyal anlamda etkileşim içerisinde bulunan, (yüzyüze veya gittikçe artan şekilde sanal olarak); (b)bir ya da daha fazla ortak amacı bulunan; (c) örgütsel anlamda ilişkisel görevleri yerine getirmek için bir araya getirilen; (d) iş akışı, amaçlar ve sonuçlarla ilgili olarak karşılıklı dayanışma içinde bulunan, (e) farklı roller ve sorumlulukları olan ve beraber daha geniş sistem kaynakları ve görev çevresi arasındaki sınırlar ve de bağlantıları ile etrafını kuşatan örgütsel sisteme yerleşmiş olan, (f) iki yada daha fazla bireyden oluşan gruptur (Ilgen ve Kozlowski, 2006; içerisinde Alderfer, 1977; Argote & McGrath, 1993; Hackman, 1992; Hollenbeck et al., 1995; Kozlowski & Bell, 2003; Kozlowski, Gully, McHugh, Salas, & Cannon-Bowers, 1996; Kozlowski et al., 1999; Salas, Dickinson, Converse, & Tannenbaum, 1992).

Tanımları arttırmak mümkündür. Ancak takım kavramına ait tanımlamalar ortak birkaç karakteristiği birlikte barındırır:

- Birden fazla bireyden oluşması,
- Üyelerinin ortak bir hedefe yönelmesi,
- İşbirliği; takım üyelerinin ortak bir etkileşim ve yardımlaşma içinde bulunması (Eren, 2000; 443).

Bütün takımlar bir ürünün montajı, müşterilere özel bir hizmetin verilmesi, önemli bir kararın alınması, yeni ürün geliştirmesi gibi belirli bir amacı gerçekleştirmek için vardır.

Takım üyeleri dayanışma içinde bir arada dururlar ve ortak hedef için birbirleriyle işbirliği içinde çalışırlar. Takım olmalarını sağlayan birbirleriyle olan bu etkileşimleridir. Yoksa her topluluk bir takım değildir. Takımın hemen her üyesi, takımın amacına ulaşması için gerekli olan bilgiye, becerilere ve deneyimlere sahip olmaya ve takıma katkıda bulunmaya yatkın ve isteklidir.

Etkileşim ve iletişimin bir sonucu olarak takım içinde kullanılan bir dil birliğinin bir jargonun gelişip gelişmediği, takımı bir arada tutan kurallar ve normlar bütününün olup olmadığı ve takım üyelerinin ortak gereksinimleri olup olmadığı da takım olmanın ayrıcalıkları olarak sıralanabilir.

Takımın üyeleri belli bir işbölümü esasına göre görev paylaşımında bulunurlar ve yapacakları işler hakkında ayrıntılı bilgiye sahiptirler. Bu sayede takımın her bir üyesi yetki ve sorumluluk alanını bilecek ve buna uygun davranışlar gösterebilecektir.

Takımlar, yenilikçi hareketlerinin, problem çözme gibi karmaşık meselelerin toplu analizi yoluyla bilgiyi elde eder, oluşturur. Daha sonra, takımlardan öğrenilen anlayış örgüt boyunca paylaşılabilir, bu durum da diğer takımlar olduğu gibi örgütün büyümesi için de kullanışlıdır.

Başarılı bir takım çalışmasının sağlanması için takımların sahip olması gereken temel özellikler şu şekilde özetlenebilir (Kurt, 2001; 12) :

- Amaç Odaklılık: Bir takımın amaçları takım üyeleri tarafından ne kadar benimsenmiş ve paylaşılmışsa başarı oranı o derece yüksek olur.
- Doğru Üyelerden Oluşma: Takım amaçlarına uygun doğru yetenek ve beceriye sahip takım üyelerine sahip olunması takımın başarısını büyük ölçüde artırmaktadır.
- Konu Üzerinde Çalışacak Yeterli Zamana Sahip Olma: Önemli olan takımın bir soruna en kısa sürede çözüm bulması değil, uzun sürede de olsa doğru çözümü bulmasıdır.
- Yönetimin Katılımı: Yönetimin takım çalışmasına katılması yani üyeler tarafından yönetimin desteğinin hissedilmesi takım çalışmasının başarısı için son derece önemlidir.
- Etkili Bir İletişim: Takım kendi içinde, yönetimle ve diğer birimlerle karşılıklı etkili bir iletişim içerisinde olmalıdır.
- Yüksek Derecede Bilgi Sahibi Olma: Takım problem çözme yöntemleri konusunda eğitilmiş ve kaynaklara ulaşma ve toplama konusunda becerikli olmalıdır.

3.1.2. Takım Çalışması

Katzenbach vd (1998)'e göre takımlara dört açıdan gereksinim duyulur (Katzenbach vd., 1998; 23) :

- Takımlar, takımdaki herhangi bir bireyin beceri ve deneyimlerinden daha üstün tamamlayıcı beceri ve yetenekleri bir araya getirmektedir. Becerilerin ve işin nasıl yapılacağı konusundaki bilginin geniş bir tabanda birleşmesi; takımların yenilenme, kalite ve müşteri hizmetleri gibi çok yönlü zorluklarla daha kolay baş edebilmelerini sağlamaktadır.
- Takımlar, kesin hedef ve yaklaşımları beraberce geliştirmek suretiyle, gerçek zaman çözümünü ve inisiyatif kullanmayı destekleyerek iletişim sağlamaktadırlar. Takımlar değişen olaylar ve taleplere karşı duyarlı yani esnek oldukları için yeni bilgi ve değişimlere; daha çabuk, daha doğru, daha hızlı ve etkili olarak uyarlanabilmektedirler.
- Takımlar, işin ekonomik ve yönetsel yönlerini geliştiren eşsiz bir sosyal boyut yaratmaktadırlar.

- Takımların performansları onlar için bir eğlence haline gelebilmektedir. Takım başarısı üyelerin motivasyonunu ve bağlılıklarını artırmaktadır.

Örgütlerde takım çalışmasının tercih edilmesinin temel amacı; işletme stratejileri doğrultusunda yüksek performans sağlamaktır. Ancak bugüne kadar gerçekleştirilen birçok araştırma sonucunda takım çalışmasının başarıyla uygulanmasının kolay olmadığı, birçok hataların yapıldığı veya takım çalışmasıyla beraber ortaya çıkan sinerjik güçten yeterince faydalanılmadığı görülmüştür. Takım çalışmasından etkin bir şekilde faydalanmayı başarabilen işletmelerde teknolojinin yakından takip edilmesi, yenilikçi uygulamalarda, kalite ve üretimde artış görülmesi, maliyetlerin düşmesi, karar alma sürecinin hızlanması, çalışanların daha rahat ve güvenli bir ortamda çalışmasının sağlanması ve verimlilik ile motivasyonun artarak işgücü devir hızının ve işe devamsızlık oranlarının düşmesi gibi sonuçlar görülmektedir (Yedievli ve Ersen, 1997; 29-30).

Takım çalışmasına örgütsel öğrenme açısından bakıldığında, yüksek performanslı takım olma yolunda vurgulanmakta olan iletişim, bilgi paylaşımı, paylaşılan vizyon, bilgiyi elde etme ve değerli kılma becerisi gibi özelliklerinin örgütsel öğrenme kriterleriyle örtüşükleri görülmektedir.

3.1.3. Takım Türleri

Takımlar kuruluş amaçlarına, yapılarına, çalışma şekillerine, örgüt içindeki ilişkilerine göre sınıflandırılabilir. Değişik kaynaklarda farklı şekilde sınıflandırılan takımlar, örgüt tarafından belirli bir amaç için oluşturulduğu gibi, örgüt içinde sosyal ihtiyaçlar dolayısıyla kendiliğinden de oluşabilir. Aynı şekilde takımlar hedeflerini gerçekleştirdikten sonra dağılılabirler bunlar geçici takımlar olarak adlandırılabilir.

Takımlara ilişkin sınıflandırmalarda örgüt içindeki ilişkiler yönünden ele alınarak takımlar biçimsel ve biçimsel olmayan takımlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Biçimsel takımlar, belirli işleri yapmak ve görevleri yerine getirmek üzere örgüt tarafından kurulan topluluklardır. Bu tür takımlarda üyelerden örgüt hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik

davranışlarda bulunmaları beklenmektedir. Yaygın olan iki biçimsel takım türü dikey ve yatay takımlardır (Eren, 1993; 158).

Dikey (işlevsel) takımlar, emir-komuta zinciri çerçevesinde, bir yönetici ve ona bağlı astlardan oluşan takımlardır. Üyeleri özel hedeflere ulaştıracak etkileşim ve ortak aktiviteler örgüt tarafından belirlenir.

Yatay takımlar, dikey takımdan farklı olarak aynı hiyerarşi kademesinde olan ancak farklı uzmanlık alanlarına sahip bireylerden oluşan takımlardır. Yatay takımda, üyeler verilen özel bir görev için çeşitli bölümlerden çekilir ve görev tamamlandıktan sonra dağılırlar; belirlenen hedeflere ulaşıldığında dağıtıldıklarından geçici takımlardır (Kutunis, 2002; 249; Öztürk, 1999; 72). Çapraz işlevli takımlar olarak da adlandırılan bu takımlar, genellikle de karmaşık projelerde kullanılmakta olup, örgütte farklı bölümlerde görevli olan çalışanların takım kapsamı içerisinde, örgütün diğer bölümlerinden haberdar olmaları sağlanmaktadır (Eren, 1993; 158). Yatay takımların en yaygın bir diğer türü komiteler örgüt içinde birbirine bağlı gerçekleştirilen örgütsel çalışmaların koordinasyonunu sağlamak ve bu sayede yapılan işlerin etkinliğini arttırmak amacına yöneliktir. Komiteler ise iş kuralları, işi iyileştirme gibi süregelen problemlerle ilgilendiği için bir süre sonra da örgüt için vazgeçilmez olabilirler. Geçici takımlardan farklı olarak bu takım üyelerinde örgüt içindeki pozisyon daha önemlidir (Eren, 2000, 445).

Biçimsel Olmayan Takımlar: Biçimsel takımların aksine, bunlar sosyal nitelikli takımlardır. Bu tür takımlar sosyal iletişim gereksinmesini karşılamak üzere iş çevresinde oluşan doğal yapılanmalardır. Genellikle arkadaşlıklar ve ortak çıkarlar çerçevesinde oluşurlar (Öztürk, 1999; 72).

Yazında farklı isimlerle incelenmekte olan yatay ve dikey takımlar dışındaki belli başlı takım türleri, problem çözme takımları, yönetsel bağımsızlığa sahip takımlar, sanal takımlar, yüksek performanslı takımlardır.

Problem çözme takımları, genellikle aynı mesleki faaliyet içinde olan veya aynı üniteye bağlı olarak çalışan ve sayıları 5-10 kişi arasında değişen gönüllü kişilerin oluşturduğu küçük bir gruptur. Birlikte çalışmak suretiyle periyodik toplantılar yaparak, belirlenen

problemlerin kaynaklarını, nedenlerini araştıran, bulan, çözen ve üst kademe yönetime sunan çalışma grubudur (Efil, 1995; 171). Bu takımlar yönetimin çalışanlara olan güvenini gösteren ve bu sayede, onlara örgütsel süreçte karar verme, problemlerin çözülmesi fırsatları vererek kalitenin iyileştirilmesi, verimliliğin artırılması ve örgütsel etkinliğin sağlanması noktasında sorumluluk yükleyen bir çalışma şekli özelliği taşımaktadır. Sorun çözme takımlarına üye olanlar kendi aralarında çalışma prosedürleri ve yöntemleri üzerinde düşünceler ortaya koymakta veya bazı görüşleri paylaşmaktadır (Yenersoy,1997; 94).

Problem çözme takımları zamanla yönetsel bağımsızlığa sahip takımlara dönüşmekte ve bölümler arası engelleri kaldırıp üretim için işbirliği sağlamaktadır. Yönetsel bağımsızlığa sahip takımlar, sorunları çözmekte ve sonuçlar konusunda da tam bir sorumluluk almaktadır. Problem çözme takımlarından farklı olarak, bir kaç alanda uzman, birbirlerinin işini yapabilecek eğitimi almış olan çalışanlardan oluşmaktadır (Eren, 2000; 446). Bir ölçüde kendi programlarına ilişkin planlar yapmakta, program geliştirip bunları uygulama imkanına sahip olmakta ve programlarına yönetici veya sorumlu atayabilmektedirler. Kısaca otonom takımlar personel yetkilendirme ile kendi kendini yönetme sürecini gerçekleştirmektedir (Fettahlıgil, 2003; 3).

Yüksek performans takımları; ortak bir vizyonu, amacı, hedefleri ve çalışma tarzını benimseyen, nitelikleri yönünden birbirlerini tamamlayan ve birbirine bağımlı insanlardan oluşan bir takım türüdür (içinde; Demirci vd. 2005; 3). Yüksek performans takımlarında katılımlı bir yönetim söz konusudur. Bu takımlarda sorumluluk ve amaçlar tam olarak anlaşılmalı ve paylaşılmalıdır. Etkili iletişim ön plandadır. Sorunlara hızlı ve etkili çözümler üretilmektedir. Yüksek performanslı takımlar, takım vizyonunu algılama, performans hedeflerine ulaşma ve bir takım olarak sorumluluk alma konularında daha yüksek değerlere sahip olmaktadır. Bu takımları diğerlerinden ayıran en önemli özellik takım üyelerinin takıma bağlılıklarının güçlü olmasıdır (Katzenbach vd., 1998; 25) :

Sanal takımlar kişilerin elektronik teknolojiler desteğiyle birbirinden çok uzak mesafelerde bile iletişim kurabilmesiyle işleyen takımlardır.Farklı coğrafi konumlardaki kişiler takıma dâhil olabilir. Sanal takımlar özellikle birkaç konuda uzmanlığa sahip,

iletişim kurma becerisi yüksek, kabiliyetli, yenilikçi ve yaratıcı olan bireylerden oluşmaktadır. Birbirinden uzak takım üyelerinin bilgi paylaşımının da karşılıklı olmalarına göre arttığı gözlemlenmiştir. Sanal takımların popüler olmasını en büyük nedenlerinden birisi de küreselleşmenin birçok örgüt için kaçınılmaz sonuç olmasındandır. Sanal takımlar örgütlerde çalışanların görüşme olanağının bulunmadığı durumlarda maliyet verimliliği, hızlı iletişim sağlama ve duygusal etmenlerden çok gerçekler üzerinde karar almaya imkan sağlama gibi bir takım üstünlüklere sahiptirler. Bunun yanı sıra örgütün bir sosyal sistem olduğu gerçeği sanal takımlarda ihmal edilmiş bir anlayışı temsil etmektedir. Özellikle kararların alınmasında kültürel değerlerin ve toplumsal koşulların dikkate alınmama riski hep varlığını sürdürmektedir (Kutaniş, 2002; 250).

3.1.4. Takım Performansı

Çalışmada örgütsel öğrenme çıktılarından biri olarak takım performansından söz edilecektir. Takım performansının genel çerçevesinin çizilmesinden önce performans kavramından bahsedilmesi yerinde olur. Performans kavramının ilk olarak 15. yy.da ortaya çıktığı, oyun ve sergi için kullanıldığı bilinmektedir. Performans kavramının günümüzde eski anlamından çok farklı anlamlar ifade etmektedir (Avcı, 2005; 90).

3.1.4.1. Performans Kavramı

Farklı durumlar için başarı, etkenlik, etkililik, yetenek ve memnuniyet. gibi kavramlar da performans kavramı ile eşdeğer kullanılmaktadır. Performans ile ilgili tanımlamalar uygulayıcının bakış açısına bağlı olarak farklı anlamlar ifade etmektedir. Öncelikle de karar vericileri ilgilendiren bir konu olarak görülmektedir. Ancak, genel olarak, bir örgütte belirlenen hedeflere tam olarak ulaşılmasını sağlayan madde ve unsurların iyi yönetilmesi ve yayılımı ile ilgili bir süreçtir (Lebas, 1995; 23). Performansın kelime anlamı ise, bir faaliyetin hayata geçirilmesi. ve bir işi yerine getirebilme becerisidir.

Rohlstadas performansı, daha geniş bir açıdan ele alır; etkinlik ve etkililik dışında, kalite, verimlilik, çalışma yaşamının kalitesi, yenilik ve karlılığı da performansın göstergeleri olarak belirtmektedir (Rohlstadas, 1998; 989-990).

Performans ile ilgili tanımlar kronolojik olarak incelendiğinde, önceleri etkinlik ve etkililiğin önemli performans ölçütü olarak ele alındığı, daha sonraları ise, işletmenin iç ve dış çevre elemanlarının beklentilerine önem verildiği görülmektedir. Son olarak ise, küreselleşme ve rekabetin artması gibi nedenlerden dolayı, yenilik ve geleceğe yönelik tahminler önemli performans ölçütleri olmuştur (Avcı, 2005; 92).

Örgütler için performans, belli bir zaman sonucundaki çıktısı ya da çalışmasının sonucudur. Bu sonuç, işletmenin amacına ulaşması ya da belli bir görevin yerine getirilme derecesi olarak algılanmalıdır. Bu durumda performans, örgüt amaçlarının geliştirilmesi için gösterilen çabaların bir değerlemesidir (DWight, 1999; 260).

Bu çalışmada ise performans kelimesi, takım performansını temsilen kullanılmaktadır.

3.1.4.2. Takım Performansı Kavramı ve Takım Performansı Ölçümü

Çok yönlü yeteneklerin, deneyimlerin ve kararların gerçek zaman bileşimini gerektiren durumlarda bir takım, kaçınılmaz olarak belirli iş rolleri ve sorumlulukları çerçevesinde bir araya gelerek hareket eden bireyler topluluğundan daha iyi sonuç elde etmektedir. Takımların daha büyük, daha esnek ve net performans hedefleri olmayan gruplardan daha verimli oldukları görülmektedir. Başarılı bir takımın üyeleri kendilerini somut performans sonuçlarına adanmışlardır. Takım ve performans, birbirlerinden ayrılmaz iki kavramdır. Takımlar; özellikle performansın çok yönlü becerileri, karar vermeyi ve deneyimleri gerektirdiği durumlarda, tek başına ya da daha geniş örgütsel gruplarda hareket eden bireylerden daha üstün performans sergilemektedirler (Katzenbach vd., 1998; 22, 117).

Örgütlerde, takımların kullanılma amacı, sahip oldukları süreçler üzerinde yarattıkları katma değeri artırarak örgütsel verimliliği ve performansını yükseltmek olarak ifade edilmektedir. Bu yüksek performansın nedenlerinden bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Taşçı vd., 1998; 422-423):

- İşe yakın olan kişi, o işin nasıl iyileştirileceğini ve gerekli performansın nasıl sağlanacağını en iyi bilen kişidir.
- Takım içerisinde çalışanlar yaptıkları işe kendi işleri gibi sahip çıktıklarından örgütsel verimlilik artacaktır.
- Takım halinde aynı değerler üzerinde çalışıldığından takım içerisinde çalışanlar işin bütününe görebilmektedir.
- Takım içerisinde kararlar ortak alındığından çalışanların takıma ve örgüte olan güveni artmaktadır.
- Ortak amaç ve hedef takımın birbirine olan bağlılığını artırarak motivasyonu ve benimsenmeyi yükseltmektedir.
- Takım çalışmasında en önemli noktalardan biri, koordineli çabalarla pozitif bir sinerji yaratılarak personelin bireysel girdilerinin üstünde bir çaba göstermelerini sağlamak ve genel performans düzeyini artırmaktır. Bu nedenle takım çalışmasında takımın gösterdiği performans, bireylerin gösterdikleri performanstan daha üstündür (Özkalp, 1997; 431).

Takım çalışması örgütte daha güçlü bir enerji ve sinerji etkisi elde edilmesi, yenilik ve yaratıcılığın ortaya çıkarılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Tüm bu ve diğer nedenlerden dolayı takım çalışmasının örgütsel performans üzerinde pozitif etkilerinin olacağından söz edilebilmektedir (Aktan, 2005; 1). Bununla birlikte bu çalışmada öğrenmenin takım performansı üstünde olumlu yönde etkisi olup olmadığı araştırılacaktır. Takım çalışmasını destekleyen yönetsel sistemlerin en önemli alt sistemlerinden birisi de takım performansının ölçümüdür (Kılınç ve Akkavuk, 2001; 104).

Bir takımın performansı dendiğinde, o takımdaki bireylerin teker teker performanslarından değil, genel olarak takımın performansından söz edilmektedir. Günümüz işletmeleri yeni bir örgütlenme şekli olan takım çalışmasını, ayrı ayrı bireylerin gerçekleştirebileceğinden daha yüksek performans sağlaması amacıyla tercih etmişlerdir. Hedef, yüksek performans ve sinerjik bir güç oluşturmaktır (Özler ve Koparan, 2006 içinde Straub, 2002; 123).

Takımların performansına etki eden çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında yer alan takım içindeki iletişim, etkili liderlik, ve takım üyeleri arasındaki uyumun takımların performansını doğrudan etkilediği düşünülmektedir (Bradley ve Hebert, 1997; 357). Bunun yanında takım üyeleri arasındaki çeşitlilik, motivasyon ve takımın öğrenme davranışının da olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Örgüt içerisinde çalışanların birbirleri ile iyi iletişimde bulunması kişiye tatmin duygusu ve mutluluk veren bir yetenektir. Bu şekilde bireyin etkileşim ve iletişim içinde bulunduğu takım, daha verimli olacak. Bireyin işe devamsızlık oranı düşecektir.

Liderin takım performansı üzerinde liderlik davranışları bağlamında etkisi bulunmaktadır. Edmonson, takım liderlerinin takım üyelerinin bilgi ve deneyimlerini uyumlaştırma ve düzenleme üzerinde kritik rol oynadıklarını belirtirken, takım üyelerinin, takım liderinin özelliklerini doğrudan gözlemledikleri ve kendi bilgilerini ve becerilerini sergilerken bu özellikleri dikkate aldıklarını ifade etmektedir (MESS, 2005 içinde Edmondson vd. 2001). Yapılan araştırmalar takım liderleri özelliklerinin çalışma iklimi ve takımlarda öğrenme becerisi üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir (Sarin ve McDermott, 2003; 708).

Takım çalışması, üyeler arasında bir farklılaşmayı ve üyelerin tek bir çalışma birimi halinde birleşmesini içermektedir. Takım üyeleri arasında kişilik, bilgi, beceri ve deneyim düzeyinde farklılıklar olması doğaldır. Bu farklılıklar olmadan takımın görevini başarılı bir şekilde yerine getirmesi mümkün olmamaktadır. Bu görev, farklı yetenek ya da anlayışların, üyelerin birlik halinde hareket etmesini sağlayacak şekilde birleştirilip bütünleştirilmesini içermektedir. Takım çalışmasının paradoksu, farklılaştırma ile birleştirme arasında dengeleyici bir unsur olması gerekliliğinde yatmaktadır (Donnollen, 1998; 320).

Sundstrom vd. (2000) çalışma takımları üzerinde yapmış olduğu analizde takım performansı üzerinde etkisi olan beş sınıf değişkeni ileri sürmektedir. Bunlar örgütsel bağlam, takım oluşumu ve büyüklüğü, takım tasarımı ve liderlik, takım içi süreçler ve takım dışı süreçlerdir.

Takımın büyüklüğü takım performansının güçlü bir belirleyicisidir; çünkü takım büyüklüğü üyeler arası etkileşimi kısıtlamaktadır. Genel olarak takım büyüdükçe iletişim karmaşıklaşır ve katılımcıların dikkatini ve böylece takımın etkinliğini korumak için süreçleri daha resmileşir. Araştırma, büyüklüğün 12'yi geçmemesi gerektiğini göstermektedir. Ancak, yakın zamandaki kanıtlar daha geniş takımlar bilgisayar ağları aracılığıyla birbirine bağlı olduklarında etkili olarak çalıştıklarını ileri sürmektedir (Kreitner ve Kinicki, 1998; 146).

Tipik olarak bireysel olarak takım üyeleri, ayrı yetenek, özellikler, iş deneyimleri, kişilik ve karakteristiklere sahip olmalıdır. Bu değişkenlikler ise bireysel üyelerin konumunu böylece takımın karar almayı etkileyebilirliğini etkileyecektir. Bireysel güç kaynakları takım üyesinin örgütteki resmi pozisyonu, kişisel özellikleri (örneğin karizması), taşıdığı uzmanlık tipi ve düzeyi, bu uzmanlığının diğer takım üyelerindeki gereksinim düzeyidir. Daha ilerideki güç kaynağı ise bireyin sahip olduğu takıma faydalı bilgi akışını kolaylaştırma veya engelleme yeteneğidir (Robbins, 1993).

Günümüz çalışmaları, heterojenliğin ve iş deneyiminin takım performansını geliştirdiğini göstermektedir (Harris, 2005; 147 içinde Edmondson, 2003; Kirkman vd. 2004). Diğer taraftan, gerçek veya algılanan statünün ve güç farklılıklarının, yaş, cinsiyet farklılıklarının eğer doğru yönetilmezlerse takım performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Harris, 2005; 147 içinde Kirkman vd. 2004).

Takımın birleşimi takımın potansiyel kolektif uzmanlığını belirlemektedir. Bu kolektif uzmanlık birey olarak takım üyelerinin bilgi, yetenek ve deneyimlerinin bir toplamı olarak düşünülebilir. İçgüdüsel olarak, doğru olmaksızın takımın kolektif uzmanlığı arttıkça takımın daha etkili olacağını varsayabiliriz. Böyle bir varsayımın doğru olması gerekmez, takım üyelerinin birlikte işbirliği içinde çalışma isteklerini olumsuz yönde etkileyebilecek farklı örgütsel ve davranışsal etmenler de bulunmaktadır. Burada ifade edilmek istenen sadece takım üyelerinin ortalama bilişsel yetenekleri kavramının takım etkinliğinin tutarlı bir öncülü olduğudur (Sundstrom vd. 2000).

Dikkat edilebileceği gibi takım performansına etki etmekte olan bir dizi olgu aynı zamanda bireysel, kolektif ve örgütsel öğrenme üzerinde etkinlikleri araştırılmış ve araştırılmakta olan faktörlerle aynı paralelliktedir.

Performans değerlendirme, çalışma takımlarında genellikle geleneksel performans değerlendirme yöntemleriyle yapılmakta ve yönetici tarafından değerlendirilen personelin bireysel iş performansının ölçülmesine dayanmaktadır. Takım performansını ölçerken birey, takım ve örgüt hedeflerinin açıkça ortaya konması, bütünsel anlamda örgütü doğru yöne yönlendirecek performans standartlarının belirlenmesi ve mevcut durumla karşılaştırılarak örgüt üyelerine geribildirimde bulunulması gerekmektedir. Bunun belirlenmesinde sistematik bir süreç kullanılmadıkça elde edilen sonuçlar yarardan çok zarar getirecektir. Bu amaçla takımın ve bireyin performansına aynı anda odaklanmayı başaran takım tabanlı performans değerlendirme sistemleri kullanılmaktadır. Takım performansını ölçecek bu sistem iki temel unsurdan oluşmaktadır; birey performansı ve takım performansı. Bu iki kavram karşılıklı etkileşimli olarak çalışmakta ve sonuçta örgütün performansını doğrudan etkilemektedir (Pakdil, 2005; 4).

Takım performansının ölçümü ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında takım türlerinin birden fazla olması nedeniyle tek bir kabul edilmiş performans değerlendirme modelinin olmadığı, takımların türlerine göre farklı performans değerlendirme yöntemlerinin oluşturulduğu görülmektedir. Ancak temelde takımların performans değerlemesi aşağıdaki noktaları içermesi gerektiği belirtilir (Zigon, 1999; 38-39):

- Takımın başarıyla çalıştığı her bir sonuç için performans standartlarının ve ölçümünün belirlenmesi.
- Her bir takım üyesinin ulaştığı sonuçların tanımlanması.
- Takımın ve bireyin ulaştığı sonuçlar arasındaki önemin ve üstünlüklerin açıkça belirlenmesi.
- Performans verilerinin ne şekilde elde edileceği ve yorumlanacağı ile ilgili plan yapılması.
- Takım ve bireyin performanslarının performans standartları ile karşılaştırılması.

Takım tabanlı performans değerleme sistemleri, takımın kuvvetli ve zayıf noktalarını görmek ve takımın başarısını engelleyen unsurları ortadan kaldırmak amacıyla kullanılmaktadır. Ancak bu şekilde, örgütten beklenen performansın düzenli olarak gözden geçirilmesi ve hedeflenen performansa ulaşmayı engelleyen unsurların yok edilmesi mümkün olmaktadır (Koparan, 2005; 84).

3.2. Takım Halinde ğrenme Kavramı ve önemi

Örgütlerde takımların kullanımı yeni olmasına rağmen, takım halinde öğrenme bir strateji olarak yüksek rekabet avantajı sağlaması açısından oldukça önem kazanmaktadır (Chan, 2003; 225 içinde Banker vd. 1996). Gerçekte birçok firma kalite, yenilikçilik, müşteri memnuniyetinin, iş gören doyumunun, azalan işletim maliyetlerinin ve teknolojik değişimin, sürekli gelişim için takımların potansiyel katkılarını fark etmektedirler. Hızla değişmekte olan pazara karşılık, takımlara daha fazla otonomi ve sorumluluk verilmekte (Walton & Hackman 1986) ve çapraz işlevsel takımlar yaygınlaşmaktadır. Bununla birlikte, takım halinde öğrenmenin örgütlerin rekabetiliklerinde tartışmasız olarak önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Chan, 2003; 225).

Beşinci Disiplin takım halinde öğrenmenin önemine ilişkin dikkatleri çekmiş olmasına rağmen sınırlı deneysel araştırmayla ilişkilendirilmiştir. Senge (1990), takım halinde öğrenmesinin önemini şu şekilde vurgulamaktadır: “Takım halinde öğrenme hayatidir; nku bireyler değil takımlar modern rgutların temel öğrenme birimleridir. Bu lastiğin yola kavuştuğu yerdir; takımlar öğrenmedikçe örgütler öğrenemezler.” (Senge, 1990; 10)

Takım, potansiyel olarak birey zekâsına göre daha büyük bir zekâya sahiptir. Takımlarda ğrenmenin, bireysel öğrenmeye göre birey ve örgüt açısından birçok avantajı olduğu söylenebilir. nku takım kulturu, yeni perspektiflerle tanışmaya, başkalarının bilgilerinden yararlanmaya olanak sağlar. Özellikle, eylem için birbirine ihtiyaç duyan takım üyelerinin birbirlerini desteklemesi durumunda herkes doğal olarak bilgi düzeyini ve yeteneklerini geliştirecektir (Senge, 1990; 257).

Takımların öğrenmesi durumunda, tüm örgüt öğrenme için küçük bir evren haline gelir, kazanılan deneyimler eyleme dönüştürülüp geliştirilen beceriler başka bireylere ve başka takımlara yay yapılabilir, takımın başarıları örgütün tümü için birlikte öğrenme standardını belirleyebilir. Willard'a göre (1994) Örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için örgüt içerisinde "takım çalışması kültürü" nün oluşturulması gerekmektedir. Bu takım çalışması kültürü sürekli bir öğrenme çevresi oluşturma açısından oldukça kritik bir adım olacaktır (Töremen, 2001; 7).

Garvin (2000), takımların birbirini tamamlayıcı yetenekleri toplamak, yenilikçi iş çerçeveleri geliştirmek ve bilgi paylaşma fırsatları sağladıklarını bildirmiştir. Bilgi paylaşımı basit bir süreç değildir. Johnson ve Johnson (2000) takımlarda öğrenmenin, takım üyelerinin bireysel ve kolektif bilgiyi maksimize etmek üzere birlikte çalıştıklarında oluştuğunu belirtmektedir (Corperning, 2003; 26). Senge (1999) birlikte nasıl düşünüleceğinin öğrenilmesinin yüksek düzeyde beceri gerektirdiğini ileri sürer. Gerçekte, Senge (1999) bilgi paylaşımını enformasyon paylaşımından ayrı tutmaktadır. Enformasyon paylaşımının bir şeyi bir yerden diğerine geçirme süreci olduğu sonucunu çıkarır. Bununla beraber bilgi hareket kapasitesini ifade etmektedir. "Bilgiyi paylaşma, kişilerin eylem için yeni kapasiteler geliştirmek üzere gerçek anlamda birbirlerine yardım etme ile ilgili oldukları zaman ortaya çıkar" (Senge, 1999; 7).

Draaisma (2001), takım halinde öğrenmenin, bir iş yerinde çalışanların problemler üzerinde çalışmak, yeni fikirler geliştirmek ve bir diğerinden öğrenmek için bir grup içinde bir araya geldiklerinde ortaya çıktığını ileri sürer. Yukl (1998) ise öğrenmenin, başarı ve hatalarla kendisini gösteren bir faaliyetin tamamlanmasından sonra ilişkilendirilen sistematik analizlerin bir sonucu olarak ortaya çıktığı sonucunu çıkarmaktadır (Corperning, 2003; 27).

Senge(1990) takımı "Birlikte sıra dışı bir şekilde işleyen – birbirine güvenen, bir diğerinin güçlerini tamamlayan, bir diğerinin sınırlamalarını telafi eden, bireysel amaçlardan daha geniş ortak amaçları olan ve sıra dışı sonuçlar üreten insan grubu" olarak tanımlar (Senge, 1990;.4). Bununla beraber, Senge (1990) takım halinde öğrenmeyi "üyelerinin gerçekten arzuladıkları sonuçları yaratmak için takımın

kapasitesini düzenleme ve geliştirme süreci” (Senge, 1990;. 236) olarak ifade etmektedir.

Matthews ve Candy (1999) ise takım halinde öğrenmeyi “yeleri, bir sistem olarak grubun kendisi ve de diğerleri için tasarlama, tekrar tasarlama, deneyselleştirme, sınırlamaları aşma ve bakış açılarını bütünselleştirme süreçlerini kullanarak bilgi yaratan grup” olarak tanımlamaktadır (Matthews ve Candy, 1999; 54). Bu tanımlama takım halinde öğrenmeyi “yeleri, bir sistem olarak grubun kendisi ve de diğerleri için bilgi yaratma süreci” olarak tanımlamakta olan Marsick, Dechant, ve Kasl (1991)’ın araştırmasından yola çıkılarak oluşturulmuştur (Dechant vd.,1991; 227).

Aşağıdaki tabloda, takım halinde öğrenmeye ilişkin bir kısım çalışmalar ve de ilgili araştırmacıların takım halinde öğrenme tanımları bulunmaktadır (Akgün vd.2001; 14,15)

Tablo 4: Takım Halinde Öğrenmeye İlişkin Yazın Çalışmalarının İncelenmesi

Yazar	Çalışması
Meyers ve Wilemon (1989)	<p>Etkili takım halinde öğrenmedeki problemleri, hataların oluşumuna teşvik eden koşulları ve projeden projeye öğrenmeyi aktarmanın yollarını toplam 80 takım lideri veya takım üyesinden aldığı anket sonuçlarıyla belirlediler. Takım halinde öğrenme prensiplerini örgütsel öğrenme yazınından çıkarttılar ve tam olarak takım halinde öğrenme tanımını yapmadılar. Çalışmaları, takım halinde öğrenmeyi kolaylaştıran etmenler olarak; biçimsel, biçimsel olmayan iletişimin, takımda deneyimli kişileri görevlendirmenin, diğer takımlarla açık iletişim kurmanın; projede öğrenme seyrini tutmanın; açık proje amaçlarının, diğer kişilerin deneyimlerinden öğrenmenin ve de küçük ölçekte deneyselleştirmenin önemini vurgulamaktadır.</p>
Purser, Pasmore & Tenkasis (1992)	<p>Takım halinde öğrenme sürecini görüşmelerle sınadılar; ürün geliştirme süreci sırasında belirsizlikleri azaltacak şekilde takım üyelerinin birbirine bağlayacak iletişim ve bilgi alışverişi şablonlarını ortaya koydular. İki ürün geliştirme projesinde çalışarak, yönetim ile bağlantılı olan, takım halinde öğrenmenin oluşmasını sağlayan ve engelleyen faktörleri tanımladılar. Bilgi edinimi, bilgi paylaşımı ve planlaması, bilgi referans çerçevesi ve bilgi işleme süreçlerinin takım halinde öğrenmenin önemli bir yapısı olduğunu vurguladılar.</p> <p><i>Takım Halinde Öğrenme Tanımı:</i> Teknik problemlerin çözümü ve karar alma süreçlerini besleyecek temel bilgiyi geliştirmek</p> <p><i>Takım Halinde Öğrenme Süreçleri:</i> Bilgi paylaşımı ve aktif araştırma, örgüte ve takım üyelerine holistik bakış, katılımcı yönetimdir.</p>
Brooks (1994)	<p>Takım halinde öğrenme görevlerini tanımladı ve örgüt yapısının takımda az miktarda gücü olan takım üyelerinin bu öğrenme görevlerini gerçekleştirmedeki yetkinliklerini nasıl etkilediğini bir örgütte dört takım üzerinde çalışarak inceledi. Çalışması kolektif takım öğrenmesinin ancak takım üyelerinin bilgiyi paylaşmaları, birleştirmeleri ve kendi bilgileriyle tekrar birleştirmeleri ve takım sınırları dışında veri toplamaları, yeni bilgi yaymaları halinde olduğunu gösterdi. Çalışması ayrıca takımda güç yayılmasının önemini vurgularken, toplu takım halinde öğrenmenin takım içinde güç farklılıklarının kontrollü ve yahut hiç olmaması halinde oluşacağını gösterdi.</p> <p><i>Takım Halinde Öğrenme Tanımı:</i> Takım tarafından toplu yeni bilginin yapılandırılması (Brooks, 1994; .215) olarak tanımlanmaktadır.</p> <p><i>Takım Halinde Öğrenme Süreçleri:</i> Problemi ortaya çıkarmak, bilgi ve fikirleri paylaşmak, yeni bilgiyi bütünleştirmek, veri toplama, yeni bilginin yayılması</p>

Kasl ve Marsick ve Dechant (1997)

Araştırma temelli bir takım halinde öğrenme modeli sundu. Petrokimya ve üretim endüstrisinden iki durum çalışması göstererek, takım öğrenme süreçleri ve koşullarını (ör: takım çalışmasının takdiri, bireysel olarak ifade etme, ortak amaçlar, değerler ve inançlar) belirledi.

Takım Halinde Öğrenme Tanımı: Takımların üyeleri, bir sistem olarak kendileri ve de diğerleri için bilgi yaratma sürecidir.

Takım Halinde Öğrenme Süreçleri: Sorunların girdiler veya geçmiş deneyimlere dayanarak algılanması, bu algının yeni bir anlayış ve deneyselleştirme, hipotezlerin test edilmesi, sınırların aşılması, diğer bireylerle veya birimlerle bilginin araştırılması ve bilginin yayılması.

Edmondson (1999)

Takım halinde öğrenmeye ilişkin bir model sundu ve modelini çoklu-yöntem alan araştırması ile test etti. Modeli takım yapılanmasının (ör: genel durum desteği ve takım liderinin koçluğu gibi) takım halinde öğrenme davranışı aracılığıyla takım performansını etkileyen psikolojik güvenlik ve takım faydası gibi paylaşılan takım inançlarını etkilediğini göstermektedir. 51 iş grubu üzerinde çalışarak, takım halinde öğrenmenin takım performansı ile bağlantısı olduğunu, psikolojik güvenlik ve takım faydasının da takım halinde öğrenme ile ilişkili olduğunu göstermekle beraber, takım liderinin koçluğunun ve desteğinin de takım psikolojik olarak güvende hissetmesini etkilediğini ispatlamıştır.

Takım Halinde Öğrenme Tanımı: Bireylerin bilgiyi kazandıkları, paylaştıkları ve birleştirdikleri grup etkileşim faaliyetlerinin sonuçları ve süreçleri olarak tanımlar.

Takım Halinde Öğrenme Süreçleri: Soru sormak, geri bildirim istemek, bilgiyi paylaşmak, deneyselleştirmek, hataları veya hareketlerin beklenilmeyen sonuçlarını tartışmak

Lynn, Reilly ve Akgün (2000)

Çalışmasında 281 yeni ürün geliştirme projesinde çeşitli bireysel öğrenme modellerinin uygulanabilirliğini gösterdi.

Takım Halinde Öğrenme Tanımı: bilgi yaratımı, yayılımı ve uygulama süreci olarak tanımlamaktadır.

Takım Halinde Öğrenme Süreçleri: Bilgiyi kaydetme, akışını sağlama ve yeniden alma ile projelerde ortak, sürekli ve desteklenmiş amaçlar geliştirmek olarak ifade edilmektedir.

(Kaynak: Akgün., 2001; 14-15)

3.3. Takım Halinde Öğrenme Yaklaşımları

Örgütsel davranış çalışmalarında takım halinde öğrenme yazınına yön veren üç yaklaşımdan söz etmek mümkündür. İlki Senge'nin David Bohm'un diyalog teorisinden uyarlayarak ortaya koyduğu takım halinde öğrenmeye yönelik kavramsal yaklaşımıdır.

Kasl, Marsick ve Dechant(1997)'in takım halinde öğrenmeyi deneysel araştırmayla ilişkilendiren çalışması, ikinci temel çalışma olarak göze çarpmaktadır. Araştırmacılar, çalışmalarında gelecek takım halinde öğrenme teorilerine bir temel sunan yaklaşımı sınırlı şekilde genele uyarlama fırsatı vermektedir. Bu boşluğa yanıt olarak Edmondson'ın çalışması üçüncü temel yaklaşım olarak ele alınabilir.

3.3.1. Senge'nin Takım Halinde Öğrenme Yaklaşımları

1990'lara damgasını vuran tüm yeni yönetim anlayışlarının temelinde takımlar yer almaktadır. Örgütün karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde takım çalışmasının etkin rol oynayacağı görüşü, takım çalışmasının tüm örgütlerde yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu bağlamda takımların ve takım çalışmasının baskın olduğu örgütlerde takım halinde öğrenmenin, öğrenen örgütlere giden yolda önemli bir aşama olacağı çok açıktır. Günümüz örgütlerinde temel öğrenme birimi olma niteliği bireylerden takımlara doğru kaymaktadır. Çünkü örgütlerin problemleri bireysel çözümlerin çok ötesinde boyutlara ulaşmıştır. Bu karmaşık sistemlerde sorunların çözümü bilgili insanlardan oluşan takımların ortak zekâsı ile mümkün olabilmektedir. Takımlarda kolektif zekâ düzeyini bireysel zekâ düzeylerinin üzerine çıkaracak sinerjik bir etki mevcuttur. Örgütlerin öğrenmesi takımların öğrenmesine bağlıdır (Yazıcı, 2001; 163, Senge, 1990; 257).

Senge'e göre takım halinde öğrenme hizalanma ve bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir (Senge, 1990; 236). Ortak vizyon geliştirme ve kişisel ustalık üzerine kuruludur. Ancak bunlar yeterli değildir. Kişilerin beraber hareket edebilmeleri gerekir. Gerçekten de, hizalanma ifadesinde vurgulanmak istenen, bir grup insanın bir bütün olarak işlev görmesidir. Yani hizalanma, bir grubun tek bir varlık olarak işlev görmesi, herkesin aynı yönde hareket etmesi halinde ortaya çıkar. Takım üyelerinin enerjilerinin birbirleriyle aynı yönde işlemesi

esastır. Senge, genel olarak birbirleriyle hizalanmamış takımın temel özelliği ziyan edilmiş enerji olduğunu ifade eder. Tek tek bireyler olağanüstü çalışıyor olabilirler, ama çabaları yeterince verimlilikle takım çalışmasına dönüşmeyecektir. Bunun tam aksi olarak eğer bir takım daha iyi hizalanırsa, bir yön ortaklığı ortaya çıkar ve bireylerin enerjileri birbiriyle uyum içine girer. Daha az enerji ziyan olur. Gerçekte sinerji gerçekleşir. Ancak aynı çizgide olma söz konusu olsa dahi, bireyler kendi kişisel ilgi ve hedeflerinden vazgeçmeyebilirler. Ortak vizyonun her bireyin kendi vizyonunun bir uzantısı olduğunu söylemek daha doğrudur. Takım halinde öğrenme kişisel ustalık anlayışını içerse de, ortak bir disiplindir (Senge, 1990; 257).

Senge örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutunu vurgulamaktadır: Birincisi, karmaşık sorunlar üzerine içgüdüsel bir düşünme ihtiyacı vardır. Burada takımlar birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidirler. Örgütlerde takımın zekâsını tek tek takım üyelerinin zekâsından daha çok değil, daha az kılma eğiliminde olan etkili güçler bulunur. Bu güçlerin çoğu, doğrudan takım üyelerinin kontrolünde bulunur.

İkincisi, yenilikçi, eşgüdümlü eyleme ihtiyaç vardır. Örgütlerde takımlar, kendiliğinden ama eşgüdümlü şekilde faaliyet gösteren spor takımlarındakiyle aynı türden bir ilişki geliştirir. Şöyle ki Senge'nin ifadesiyle ortada bir işlevsel güven vardır ve takımın her üyesi, takımın diğer üyelerinin bilincinde kalır ve birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekillerde davranacaklarına güvenilir (Senge, 1990; 258).

Üçüncüsü, takım üyelerinin öbür takımlar üzerindeki rolüdür. Örneğin, üst düzeylerdeki kişilerden oluşan takımların eylemlerinin çoğu başka takımlar aracılığıyla yürütülür. Böylece öğrenen bir takım öbür öğrenen takımları sürekli olarak geliştirir ve bunu takım halinde öğrenme pratik ve becerilerini daha geniş bir şekilde telkin ederek yapar. Takım halinde öğrenmenin yarattığı etki sadece olduğu takımla sınırlı kalmamaktadır. Sorunlara yaklaşım şekli, alınan kararlar, yeni uygulamalar diğer takımlar tarafından da değerlendirilir ve hatta faydalı olacağına inanılanlar benimsenerek, uygulamaya geçirilir. Bu durum, hem öğrenmenin yaygınlaşmasını sağlayacak hem de takımlar arasında da öğrenme ilişkisinin oluşmasını sağlayacaktır ve yeni döngüler oluşacaktır. Başka bir

deyişle, grup bireysel olarak elde edilmeyen daha geniş bir “ortak anlam havuzu”na ulaşır (Senge, 1990; 257-258).

Senge takım halinde öğrenme için üç temel disiplinden söz eder: (Senge,1990; 259)

- Diyalog ve tartışma
- Çatışma ve savunmacı rutinler
- Pratik yapma

Takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilk aşama olarak “diyalog” un oluşması gerekir. Senge ‘nin Beşinci Disiplin boyunca işaret ettiği diyalog kavramı ağırlıklı olarak fizikçi David Bohm’un çalışmasına dayandırılır. Bu diyalogda grup, “daha büyük bir zekânın akışına açık hale” gelmektedir ve Senge’ e göre Bohm’un takım halinde öğrenme üzerindeki en belirgin katkısı düşünceyi büyük ölçüde “kolektif olgu” olarak görmesidir.

“Diyalog” kavramı, iki Yunanca kökten gelmektedir: Dia ve logos. Kavram “anlamın akışı”nı ifade etmektedir. Diyalog çok eski bir kavramdır. Binlerce yıldır insanlar küçük gruplar halinde bir araya gelip konuşmaktadırlar. Bu denli eski olan bu kavram aslında insan doğasına da çok uygundur. Bu nedenle diyalogun çağdaş örgütlerde kullanılabilmesi, kurumsal bazı engellere karşın olanaklı görülmektedir (Özer, 2001 ; 97 içinde Isaacs, 1993; 25-26).

Diyalog, insanların kapasitelerini yani tek bir kişinin düşünce sınırlarının ötesine geçme, fırsatları görme ve bireysel olarak hiçbir zaman sorulamayacak soruları sorma yeteneklerini, kolektif zekâyı ortaya çıkaracak biçimde harekete geçirmektir. Diyalog sahip olunan bilgilerin yaratıcı şekillerde yeniden düzenlenmesini ve işbirliğinin doğal ve güçlü bir kaynağı olan ortak bir anlam duygusunun oluşmasını sağlar. Isaacs(1998), diyalogun iki ayrı düzeyde işlediğini belirtmektedir: Birincisi; zihinsel modellerimizin su yüzüne çıkarılması, düzene konması ve sınanması ile ilgilidir ve soyutlamalarımızı güçlendirip, derinleştirmemize yarayan bir süreç yaratır. Diyalog, daha iyi sorular sormayı, çelişen görüşlerin daha iyi ortaya çıkmasını ve düşüncelerin daha berrak

olmasını sağlayabilecek bir yoldur (Isaacs, 1998; <http://www.rotaline.com/ee/makale/?kod=291>).

İkinci düzeyde ise yeni zihinsel modeller yaratmak söz konusudur. Isaacs (1998)'e göre bireyler hep birlikte barış içinde yaşamak adına davranışlarını yatıştırmak için çaba gösterebilirler. Ancak, bireyin derinlere yerleşmiş alışkanlıkları zorluk çıkarırlar. Gerektiğinde, yeni zihinsel modeller yaratılmazsa bugün elde edilenden farklı sonuçlar beklenilemez (Isaacs, 1998; <http://www.rotaline.com/ee/makale/?kod=291>).

Diyalog, takımın bireylerinin varsayımlarını askıya alıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesi olarak tanımlanır. Bireylerin öğrenmeyi aksatan tüm engelleri keşfedebilmelerini sağlayan bir araçtır. Bu tekniğin amacı bireysel akıl yürütmenin ortaya konulması, gerçek anlamda karşılıklı empati kurulması ve birlikte düşünme alışkanlığının gerçekleşmesini sağlayarak, hiç kimsenin tek başına oluşturamayacağı kadar iyi bir görüş ortaya koymaktır (Özgener, 2000; 49). Düzenli bir şekilde bilgi aktarımı ve bir bilgiyi tarafsız bir şekilde görebilmek, yorumlayabilmek için belli bir grup tarafından incelenmesi, tartışabilmesi ve yorumlayabilmesi gereklidir.

Senge'e göre takım halinde öğrenme disiplini, takımların konuşmasını iki ayrı yolu olan diyalog ve tartışma pratiklerini layıkıyla uygulayabilmeyi gerektirir. Öğrenen bir takımda tartışma, diyalogun gerekli karşıtıdır. Diyalogda karmaşık içerikli sorunların özgür 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 ayırt etme ve ikisi arasında bilinçli olarak gidip gelme yeteneğinin eksikliği duyulur (Senge, 1990; 258).

Senge (1990), takım halinde öğrenmenin, aynı zamanda çalışma takımları içinde üretken diyalog ve tartışmaya karşı duran etkili güçlerle yaratıcı bir şekilde uğraşmayı öğrenmenin de gerektiğini savunurken; bu güçlerin başında Chris Argyris'in vurguladığı savunmacı rutinlerin olduğunu ifade etmektedir. Çatışma ile yüz yüze gelindiğine sergilenebilen alışkanlığa dayanan savunmacı rutinler takım üyelerini tehdit ve sıkıntılı

durumlardan korunurken öğrenmekten de alıkoymaktadır. Isaacs' da Senge nin bu görüşünü destekler; "Kolektif zekâ sonuçta bilginin içinden çıkarıldığı bir kuyudur. Eğer bu kuyu bireysel savunmalarla, hendeklerle bacalara korunuyorsa; bir arada konuşamayan, birlikte düşünemeyen, farklılıkları gideremeyen değişik dillerle doldurulmuşsa, şirketin ve sahip olduğu kolektif zekânın gerçek potansiyeli hiçbir zaman ortaya çıkmayacaktır. Gelecekte rekabet avantajı insan gruplarının çok daha derin bir düşünce düzeyini su yüzüne çıkarma ve değiştirme kapasitesi ile ölçülecektir." diyerek, savunmacı rutinlerin kolektif zekânın ortaya çıkarılması önündeki olumsuz rolünü vurgulamaktadır (Isaacs, 1998; <http://www.rotaline.com/ee/makale/?kod=291>).

Son olarak, takım halinde öğrenme disiplini pratik yapmayı da gerektirir. Senge(1990), takım halinde öğrenmenin bir *takım becerisi* olduğunu savunur. Öğrenen takımlar birlikte öğrenmeyi öğrenirler. Takım becerilerinin geliştirilmesi, bireysel becerinin geliştirilmesinden daha zorlayıcıdır. Bu nedenle öğrenen takımların pratik alanlarla birlikte pratik yapma yollarına ihtiyaç vardır. Bu şekilde kolektif öğrenme becerilerini geliştirebilirler. Düşünen Uygulamacı adlı kitabında Donald Schön pratiğin temel prensiplerini "fiili bir dünyada" deneme yapma olarak belirler. Fiili bir dünya "gerçek dünyanın inşa edilmiş bir temsilcisi"dir (Senge 1990; 281). Bu fiili dünyada, gerçek hayatta geri dönülemez eylemler gözden geçirilip, tekrarlanabilir. Veya ortamdaki değişimler kısmen ya da tamamen bertaraf edilebilir. Karmaşıklığın, gerçek hayatta iç içe olan değişkenlerin ayrılması ile yalınlaştırılması imkanı vermektedir.

Senge takımında paylaşılan bir dile sahip olmadan takım halinde öğrenmenin sınırlı kalacağı görüşünü ifade ederken, David Bohm'un dilin kolektif olduğu yönündeki görüşüne katılmaktadır.

Senge, getirdiği kuramsal yaklaşımla yazında takım halinde öğrenmeyi ele alan üç temel çalışmadan ilkidir.

3.3.2. Kasl, Marsick ve Dechant Grupsal Öğrenme Yaklaşımı

Dechant, Marsick ve Kasl (1993)'ın takım halinde öğrenme teorisi Senge'nin birlikte öğrenmeyi vurgulayan yaklaşımıyla uyumludur (Park, 2001; 43).

Brewster ve Petrochemical Şirket takma isimlerini kullanarak yaptığı örnek çalışması ile Watkins ve Marsick (1993) öğrenmenin 4 ayrı öğrenme aşamasında farklılaştığını ileri sürmektedir. Araştırmacılar, aşama kelimesinin tek yönlülüğü vurgulaması ve bu sebeple de takımın öğrenen bir sistem olarak gelişiminin karmaşık doğasına uygulanmasında başarısız bulduklarından, daha sonra aşama ifadesini mod olarak değiştirdiklerini ifade etmektedirler. Süreçteki mod tanımlaması takımın öğrenen bir sistem olarak işleyişini simgeleyen doğrusal olmayan bir değişimi karakterize eder. Bahsedilen doğrusal olmayan değişim dört mod- parçalı, toplu, sinerjistik ve sürekli-aracılığıyla ileri ve geri olarak gerçekleşmektedir (Dechant vd., 1997; 229). Örnek olay çalışmalarında, araştırmacılar, takımlar bu farklı öğrenme modlarında ilerledikçe, grup öğrenme süreçlerinin ve koşullarının nasıl değişim gösterdikleri üzerinde çalışmışlardır (Dechant vd., 1997; 230-231)..

Parçalı modda, takım üyeleri bireysel olarak öğrenebilirler ancak görüşlerini paylaşımları ve fikir alışverişinde bulunmaları gerekmez. Dolayısıyla, parçalı modda grup bir bütünsel sistem olarak öğrenmez. Üyeler farklı bakış açılarını korurlar ve genellikle bir grup olarak çalışmaya adanmamışlardır. Paylaşımında başarısız oldukları için, yanlış yönlendirilmiş veyahut doğru olmayan bilgiyi temel alıyor olabilirler.

Toplu modda bireyler kişisel bakış açılarını grup etkililiği ve verimliliği yararına diğerleriyle paylaşmaya başlarlar. Bazen küçük birey kümeleri beraber öğrenir ancak grubun kendisi bir bütün olarak öğrenmez. Ancak, enformasyonun tüm takım üyeleri ile paylaşılması birleştirilmiş bir perspektif oluşturmak üzere zıt bakış açılarının uzlaşımından yoksun bir ortamın yaratılmasını olası kılar.

Sinerjistik modda ise takım beraber fikir birliği ile geliştirilen çözümler, durumlar ve önerilerin geliştirilmesine öncülük edecek paylaşılan anlamlar, kabuller ve ortak bir dil oluştururlar. Sinerjistik modda üyeler karşılıklı bilgiyi yaratmaktadır. Farklı perspektifler paylaşılan değerler yaratan mantıksal süreçler yoluyla bütünselleşir. Basit deyimler veya mecazlar takımın deneyimi sonucu daha ayrıntılı anlamlandırmalara izin veren kod kelimeler haline gelebilir. Her birey takımın bilgisine katkıda bulunduğu için bireyler takım bilgisini kişisel yorumlarıyla bütünselleştirirler. Sonuç olarak sinerjistik modda

yaratılan bilgi çoğunlukla grup dışından kişilerle de paylaşılmaktadır (Dechant vd., 1997; 230-231).

Sürekli modda, bireyler takım halinde öğrenme süreçlerinde ustalaşırlar ve bilinçaltısal olarak kullanmaya başlarlar. Bu noktada takımların üyeliği, çevreleyen şartlar, yeni müsabakalar, süzgeçten geçirilmiş öğrenme değişikçe takımların söz konusu modlardan içeriye ve dışarıya doğru hareket etmesi söz konusudur (Dechant vd., 1997; 230-231).

Dechant vd. (1993) araştırmalarının temelini takımların bireyler arası ilişkileri ve görevleri nasıl yönettiğine dair bir bakış açısı sağlayabilmek için takım halinde öğrenme ve grup dinamikleri hakkındaki yazına dayandırmaktadır. Çalışmalarını üç takım halinde öğrenme koşulunda özetlemektedirler:

- Takım çalışmasının takdiri
- Bireysel anlatım
- Çalışma prensipleri

Görev yönetim kapasitesi çalışma prensipleri olarak isimlendirdikleri öğrenme koşuluyla ve takım çalışmasının takdiri, bireysel anlatım öğrenme koşulları ile ilgilidir. Grup dinamikleri yazınından yola çıkarak, çalışma prensiplerini takımın en iyi ortak inanç, değer, amaç ve yapıya sahip olacak şekilde nasıl oluşturulduğunu yansıtmak için kullanmaktadırlar. Takım çalışmasının takdiri terimi, bir diğerinin fikrini duymaya ve üzerinde düşünmeye açık olma gereksinimini, bireysel anlatım ise takım ve örgüt içerisinden herkese girdi sunabilme yeteneğini ifade etmektedir. Sağlıklı grup dinamikleriyle beraber, yazarlar örgütsel öğrenme yazınında olmadığını söyledikleri bilişsel süreçleri (tasarlama, tekrar tasarlama, bakış açılarını bütünselleştirme) ve iki özel birbirine bağlı davranışı (sınırları aşma ve deney yapma) da atıfta bulunurlar (Dechant vd., 1997; 229-230).

Watkins ve Marsick (1993) takım halinde öğrenmede bütünleşik düşünce ve hareketi arayan beş süreç tanımlamaktadır: Tasarlama, tekrar tasarlama, deneyselleştirme,

sınırlamaları aşma, bakış açılarını bütünselleştirme. Watkins ve Marsick(1993) bu beş süreci şu şekilde tanımlamaktadırlar (Watkins ve Marsick,1993; 99-102):

Tablo 5: Takım halinde öğrenmede beş süreç

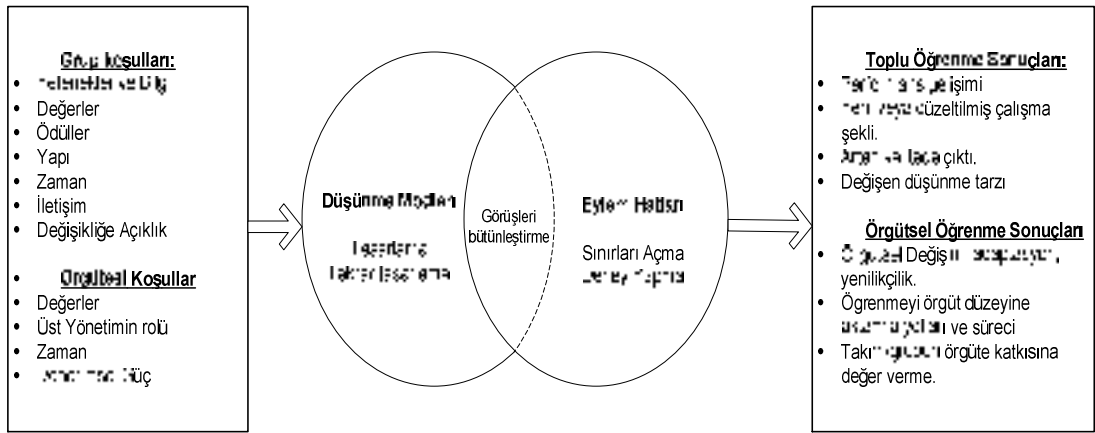
Tasarlama	Tasarlama bir meselenin, bir durumun kişi veya bir objenin geçmiş kavrayışına veya şimdiki girdisine dayanarak ilk olarak algılanmasını ifade eder.
Tekrar tasarlama	Tekrar tasarlama bu algının yeni bir anlayışa veya bir tasarı çerçeveye dönüştürülmesi sürecidir.
Deney yapma - Sınama	Deney yapma bir hipotezi veya bir hareketi test etmek veya yeni bir şey keşfetmek için yapılan e.
Sınırları aşma	İki veya daha fazla sayıdaki bireyin ve/veya takım iletişim kurduğuna sınırları aşmalarını ifade eder.
Bakış açılarını bütünselleştirme	Grup üyeleri çoğunluk kuralına göre veya uzlaşma yoluyla değil mantıksal düşünme yoluyla açık olan uyumsuzlukları çözerek farklı çeşitteki görüşlerini sentezlerler.

Kaynak: (Watkins ve Marsick, 1993; 102; Dechant vd., 1997; 230; Beyerlein vd., 2001; 7)

Yukarıdaki tabloda özetlenen tasarlama ve tekrar tasarlama, ilk modun iki takım halinde öğrenme sürecidir. Bu kolektif öğrenme süreçleri, takımın ilk algılayışının yeni bir anlayışa dönüştüğü anı ifade etmektedir. Dechant vd.' ne göre bu dönüşümsel düşünce Schön'ün de işaret ettiği gibi eylemle ortaya çıkar. Takımlar bu eyleme diğer iki öğrenme süreçlerini kullanarak geçerler: Deney yapma ve sınırları aşma. Deney yapma bir eylemin takımın çevresi üzerine potansiyel veya gerçek etkisini saptamak veya

varsayımları test etmek üzere yapılan bir eylemdir. Sınırları aşma sürecinde oluşan iletişimdir; iletişim sayesinde fikirler, görüşler ve enformasyonun hareketi söz konusudur.

Dördüncü ve sonuncu takım halinde öğrenme bakış açılarını bütünselleştirme süreci, takım üyelerinin farklı görüşlerini, açık olan uyumsuzluklarını mantıksal düşünme yoluyla çözümlenecek şekilde sentezlediklerinde ortaya çıkar (Dechant vd, 1993; 7).



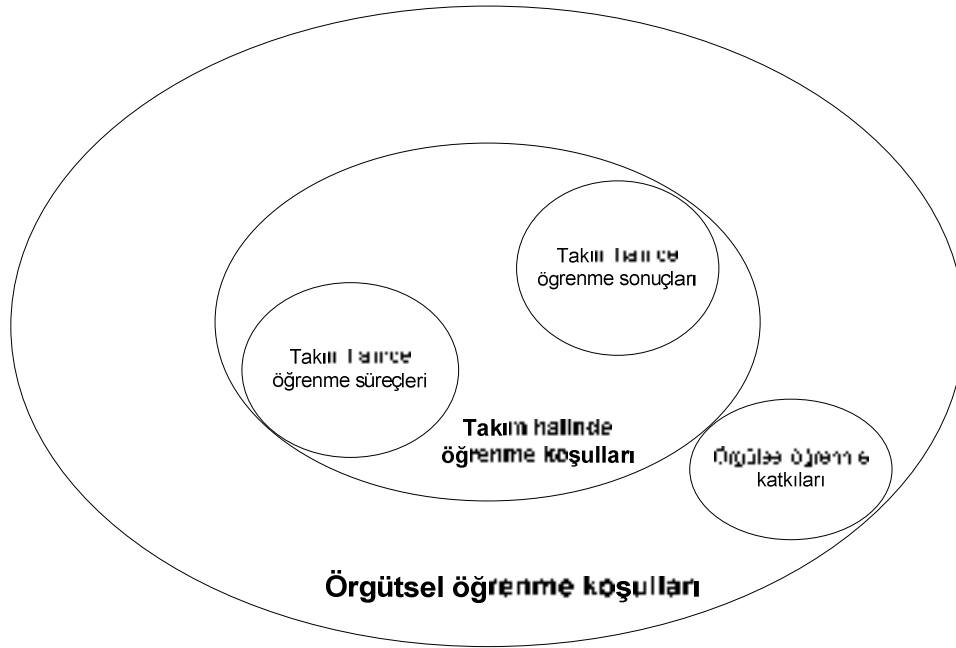
(Kaynak: Dechant, K., ve Marsick, V. 1993; 11)

Şekil 15: Takım Öğrenme Modeli

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, bu süreçler takım halinde öğrenme için deneye dayalı bir modele dâhil edilmiştir. Araştırmacıların sözü geçen modlarla takım halinde öğrenme süreçlerinin sentezi şu şekilde yapılmaktadır: Parçalı modda takım oluşturulur. Takım üzerinde çalışılacak sorunu “tasarlar” ve hatta “fikir ve eylemleri test ederek deney yapar” (Dechant vd., 1993; 10) Daha sonra toplu modda takım öğrenmeye başlayın sınırları aştığından sorun tekrar tasarlanacaktır. Bu modda oluşan çoğu tekrar tasarlama süreci temelde bireyseldir; kişiler diğerlerini dinlerler ancak bu kendi anlayış yapılarını değiştirmelerini olası kılacak kadar değildir. Sinerjistik modda takım, “deney yapma yoluyla kolektif tekrar tasarlama” ve “sınırları aşma” sonucunda paylaşılan

anlamlar yaratmaya başlarlar. Sürekli modda takımın takım halinde öğrenmenin bu dört sürecini kullandıkları gözlemlenebilir. Sürekli modda takımın bilgisi örgütün diğer bölümlerine aktarılmaya başlanılır. Takım ve üyeleri takım dışında yeni bakış açısı arayışı içine girerler. Gelişme devam ettikçe takım toplu halde sorunlara ve takım içerisinde ve dışarısında farklılıklara değer vermeye ve araştırma yapma alışkanlığı geliştirmeye başlayacaklardır (Park, 2001; 44-45 içinde Dechant vd.,1993; 11)

Model, sözü edilen takım halinde öğrenmeye yönelik beş süreç ile iç içe giren grup ve örgüt koşullarını betimlemektedir. Model daha sonra takım halinde öğrenmenin nasıl örgütsel öğrenmeye dönüşeceğine de ışık tutmaktadır (Kasl, Marsick, ve Dechant, 1993, 11). Tasarlama ve yeniden tasarlama süreçlerinin bilişsel, deneyselleştirme ve sınırları aşmanın harekete yönelik süreçler olduğunu göstermektedir. Bilişsel ve hareketle ilgili süreçler etkileşim içerisinde ve takım ve de örgüt için kolektif öğrenme çıktılarını yol açmaktadırlar. Bu deneye dayalı modelden Dechant vd. (1993) takım halinde öğrenmeye uyarladıkları kavramsal çerçeveyi aşağıdaki şekildeki gibi bir modelde açıklamaktadırlar.



(Kaynak: Dechant, K., ve Marsick, V. 1993; 11)

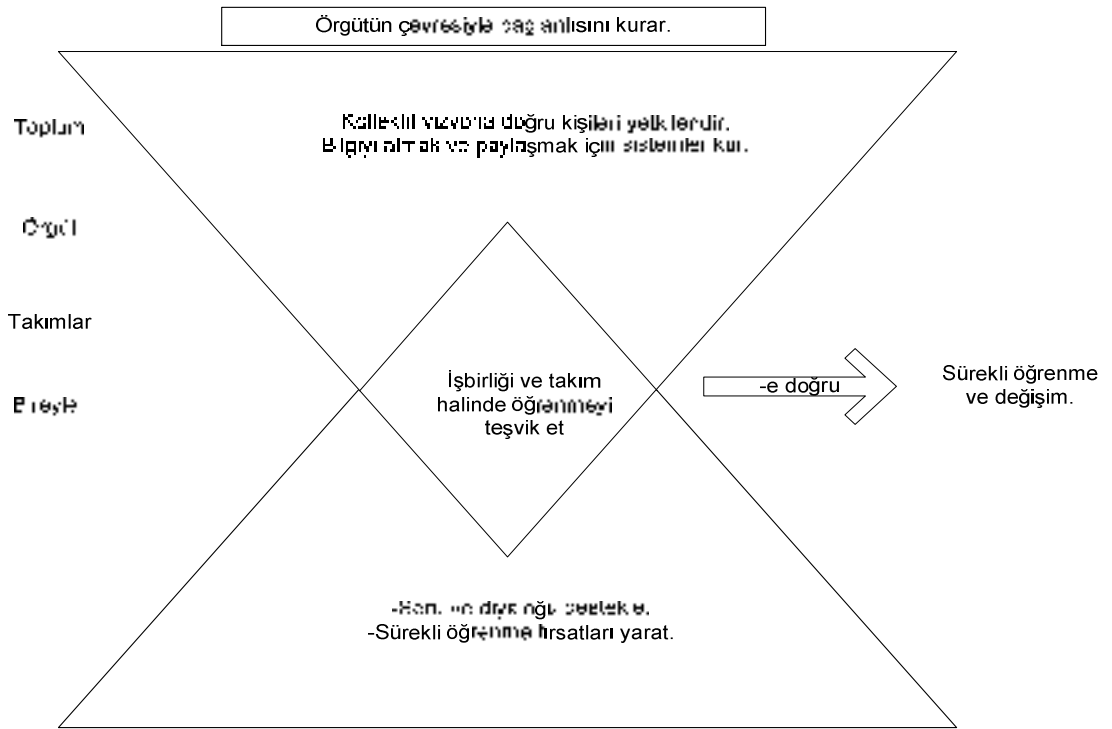
Şekil 16: Takım Halinde Öğrenme Modeli

Model takımın öğrenmesinin takım halinde öğrenme çıktıları ve örgütsel öğrenme katkılarının bir analizini kapsamaktadır. Sonuç ve katkılar gruba öğrenmenin nasıl iyi şekilde gerçekleştiğinin ve öğrenmenin örgüte nasıl aktarıldığını bildirmektedir. Model, grup içinde öğrenme sırasında kişilerin sergilemiş oldukları tutumlara bir bakış açısı sağladığından takım halinde öğrenme süreçlerini de zorunlu kılmaktadır. Model içerisinde, takım ve örgütsel öğrenme koşulları takımın öğrenmesinden örgütsel öğrenmeye geçiş için neyin var olması gerektiğini belirler. Üstelik aynı koşullar takım halinde öğrenmeye teşvik edici ve engelleyici öğrenme süreçlerini de saptarlar.

Takım halinde öğrenme çıktıları takım üyelerinin toplu olarak bir bütün olarak nasıl işlevini yerine getirdiğinin değerlendirmesini ölçer. Örgütsel öğrenme katkıları takım çalışması sonuçlarının hangi kapsamlarda takımın içerisinde ve dışarısında paylaşıldığını ölçümler ve örgütsel öğrenmeye aktarır. Takım halinde öğrenme süreçleri diğer takım üyelerinden öğrenilen enfomasyona dayalı olarak takım üyelerinin düşünce ve davranışlarını değiştirmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Takım halinde öğrenme koşulları takımın öğrenme ve öğrenme sonuçları meydana getirme yeteneklerini ölçerken, örgütsel öğrenme koşulları takım çalışmasının çıktılarının ne derecede örgüt tarafından kabul edildiğini ölçmektedir.

Dechant ve Marsick (1993) örgütsel öğrenme koşullarını takımların işleyişini etkileyen ve takımın çalışmasının ne derece örgüt tarafından kabul gördüğünün ve içselleştirildiğini belirleyen iki alt grupta sınıflandırır: Bunlar; takım çalışmasına yönelik destek ve örgüt içindeki işbirliği olarak ifade edilirler. Dechant ve Marsick (1993) Marsick, Dechant, ve Kasl'ın 1991 araştırmasından yola çıkılarak yaptıkları takım halinde öğrenmenin teorik yapısına dayanarak "Takım halinde Öğrenme Ölçeğini" geliştirdiler. Araştırmaları kişilerin takımlarda nasıl öğrendikleri ve nasıl öğrenmelerinin örgütün başından sonuna dâhil ettikleri üzerine odaklanmıştır. Araştırmacılar iki Fortune 100 şirketinde 60'dan fazla görüşme yaptılar. Bulgularının sonucu olarak bahsedilen takım halinde öğrenme modelini ve bu modelden yola çıkarak "Takım Halinde Öğrenme Ölçeğini" geliştirdiler.

Watkins ve Marsick (1993) takım halinde öğrenmenin, farklı perspektiflerin tek bir bütünde birleştirilmesini kapsadığı sonucunu çıkarırlar. Senge (1990) bunu araştırma ve yansıtma becerisi gerektiren bir öğrenme tipi olarak üretici öğrenme (Çalışmamızda kavram birliği açısından tek etaplı öğrenme terimini kullanıldı.) olarak isimlendirmektedir. Watkins ve Marsick (1993) aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi bireyler, takımlar ve de örgüt arasında öğrenme ilişkisini gösteren bir model geliştirmiştir.



(Kaynak: Corperning, 2003; 33 içerisinde Watkins, Marsick, Dechant, 1993; 33)

Şekil 17: Bireysel, Takım Halinde, Örgütsel Düzeyde Öğrenme

Üstteki üçgen örgütün kişileri yetkilendirmesini ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı sistemler inşa etmesini göstermekteyken, alttaki üçgen bireyin sürekli öğrenme fırsatları yaratacak araştırma ve diyaloga teşvikini ifade etmektedir. İki üçgenin kesişimi işbirliği

ve takım halinde öğrenmeye teşvik etmenin birleşimidir. Kesişim işbirliği ve paylaşım ile edinilen bilgidir. Bu da sürekli öğrenme ve değişime yol açmaktadır.

Watkins ve Marsick (1993) öğrenen örgütlerde takım halinde öğrenmeyi belirleyecek altı zorunlu eylem tanımlamaktadır:

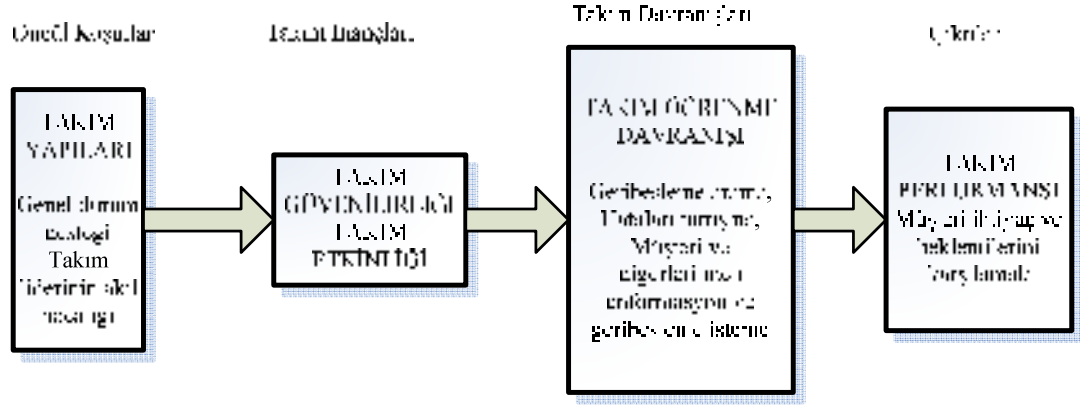
- Sürekli öğrenme fırsatı yaratın.
- Soru ve diyalogu destekleyin.
- Takım halinde öğrenmeyi ve işbirliğini cesaretlendirin.
- Öğrenimi paylaşmak için sistemler kurun.
- Kolektif bir vizyon için kişileri yetkilendirin.
- Örgütün çevresiyle bağlantısını kurun (Watkins ve Marsick, 1993; 11)

Araştırmacıların, altı zorunlu eylemin, birbirlerini tamamladığını ve Senge'nin (1990) sistem paradigmasında yer alan beş disipliniyle tutarlı olduğunu savunurlar. Takım halinde öğrenme olgusu, erişkin öğrenme teorisiyle uyumludur ve de bilginin paylaşımını vurgulanmaktadır. Liebowitz (2000) de bilginin günümüz örgütlerinin en kritik değeri olduğunu kaydeder ve "bilgi güçtür" deyimini "paylaşılan bilgi güçtür" deyimine değiştirmektedir. Bilginin paylaşılması öğrenme sürecinde kritik rol oynayan takımlar aracılığıyla yürütülür (Corperning, 2003; 34 içinde Liebowitz, 2000;1)

3.3.3. Edmondson'ın Öğrenme Davranışı Yaklaşımı

Takım halinde öğrenme yazınında göze çarpan araştırmacılardan bir diğeri olan Edmondson (1999), çalışmasında örgütsel iş grupları içinde hangi koşullar altında ve hangi kapsamda öğrenmenin oluşacağını inceleyerek örgütlerde öğrenme olgusunun anlaşılmasına ilişkin farklı bir yaklaşım getirmektedir. Takımlarda öğrenme davranışının anlayabilmek için takım yapılarını ve paylaşılan inançların beraber, nicel ve nitel yöntemler kullanarak araştırılması gerektiğini öne sürer. Beş bin kişilik çalışanı olan "Office Design Incorporated" ofis mobilyaları üreticisinde dört farklı takım tipi üzerinde yaptığı çalışmasında, verilerini üç aşamalı olarak toplamıştır. Önce takım tiplerindeki değişimi gözlemlemek üzere sekiz takım ile görüşmeler yapmış, iki araştırma ölçeğini tasarlayıp yönetmiş, son görüşme için bulgularından yola çıkarak örneklem içindeki tüm

takımlardan nitel verileri toplayabilmek üzere yeni bir soru formu oluşturarak çoklu yöntem çalışması yapmıştır. Araştırma sonucu elde ettiği bulgular aşağıdaki şekildeki takım öğrenme modelini desteklemektedir.



(Kaynak: Edmondson, 1999; 357)

Şekil 18: Çalışma Takımı Öğrenme Modeli

3.3.3.1. Takımın Öğrenme Davranışı

Örgütsel öğrenme yazında temelde iki farklı yolla sunulmaktadır: bazıları öğrenmeyi bir sonuç olarak ele alırken, diğerleri öğrenme olarak tanımladıkları sürece yoğunlaşmaktadır. Örneğin, Levitt ve March (1988; 320) örgütsel öğrenmeyi, “örgütlerin geçmişlerinden anlam çıkararak, bunları davranışlarını yönlendiren rutinelere çevirmeleri” olarak kavramsallaştırırken Argyris ve Schön (1978) hatayı saptama ve düzeltme süreci olarak tanımlarlar. Edmondson ise öğrenmeyi bahsedilen ikinci süreçsel olarak ele alma geleneğine katılırken, “öğrenme sonuçları” kavramıyla öğrenme kavramı arasında karışıklıktan kaçınmak üzere “öğrenme davranışı” terimini kullanır.

Takımın planlarındaki sapmaları keşfetmek ve ona göre değişiklikler yapmak için takım üyeleri farzlarını test etmeleri ve fikir farklılıklarını özelden veya grup dışında tartışmaktansa açık olarak tartışmaları gerekir. Bu şekildeki faaliyetleri, bu faaliyetler vasıtasıyla grup düzeyinde öğrenme gerçekleşeceği için, öğrenme davranışı olarak ele

alır. Bu kavramsallaştırma, yakın zamanda Argote, Gruenfeld ve Naquin in öne sürdüğü grup öğrenmesi tanımı ile bireylerin bilgiyi edindikleri, paylaştıkları ve birleştirdikleri grup etkileşim faaliyetleri süreçleri ve sonuçlarını içermesi anlamında uyumludur; ancak süreçlere odaklanır ve bu süreçlerin sonuçlarını farklı ele alınması için ayrı tutar(Edmondson, 1999 ;353).

Edmondson çalışmasında psikolojik güvenlik kavramına yer verir ve takım psikolojik güvenliğini takımın kişilerarası risk alma hususunda güvende olduğuna dair paylaşılan bir inanç olarak tanımlar. Edmondson bu terimin ihmale izin verme anlayışını tavsiye etme anlamına gelmediğini daha ziyade takımın, konuştuğu için birisini mahcup etmeyeceğine, dışlamayacağına veya cezalandırmayacağına dair olan güven anlayışını ifade ettiğini öne sürmektedir. Edmondson, güveni diğer kişilerin gelecekteki hareketlerinin bir kişinin yararına olacağı beklentisi olarak açıklarken; takımın psikolojik güvenliğinin, kişilerarası güveni içerdiğini belirtir. Bununla birlikte, psikolojik güvenlik deyimiyle, bu güvenin ötesine giderek; kişiler arası güven ve karşılıklı saygı ile nitelendirilen, kişilerin birbirleriyle olmaktan huzurlu olacakları bir takım iklimini tarif eder ve takımdan takıma değiştiğini öne sürer (Edmondson, 1999; 354).

Modelde Edmondson (1999) takım faydası ve takım güvenliğinin paylaşılan inançlar olarak örgütsel çalışma takımlarında öğrenme davranışına olumlu etkisi bulunduğu öne sürmektedir; Psikolojik güvenlik, performansın çekirdek elemanı olan takımın müşteri ihtiyaçlarını karşılama konusunda doğrudan bir etkisi olmazken takımın işi başarması için uygun hareket etmesini kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden öğrenme davranışı takımın psikolojik güvenliğinin performans sonuçları üzerindeki etkisine arabuluculuk edecektir (Edmondson, 1999; 355).

Yapmış oldukları hataları ortaya çıkarmaya karar veren takım üyeleri iki koşul karşılandığında hatalar hakkında konuşmaya motive edilmiş olurlar: Birincisi kenara itilmeyeceklerine (psikolojik güvenlik) inanırlar ve ikincisi takım bu yeni bilgiyi kullanarak yararlı sonuçlar yaratma yeteneğine sahip olduklarına (takım faydası) inanmaktır. Takımın psikolojik güvenliği, bu bakımdan birbirini tamamlayıcı paylaşılan inançlardır; biri kişiler arası tehdide dair iken diğeri takımın işi yerine getirme potansiyelini karakterize eder. Takım faydası takım üyelerinin güvenlerini besleyen ve öğrenme

davranışının gelişmesine ve takımın arzu edilen amaçlarını başarmasına yardımcı olan grup düzeyinde bir olgu olarak görülür ve de modelde öğrenme davranışına takımın psikolojik güvenliği etkilerini kontrol ederek olumlu etkisi bulunduğu ifade edilmektedir (Edmondson,1999; 356).

Hackman (1987) bir takım açıkça belirtilmiş takım amacı ve takım tasarlanmasını sağlayan yapısal özellikleri (uygun kaynak, enformasyon ve ödüller) ile takım liderinin koçluk ve takıma yön verme gibi davranışların takımın etkinliğini arttırdığını göstermiştir (Hackman, 1987; 320). Buradan hareketle, Edmondson modelinde takımın içinde bulunduğu genel durum desteğinin ölçüsünün psikolojik güvenlik ile olumlu şekilde bağlantılı olduğunu öne sürmekte ve kaynaklara ve enformasyona ulaşımın takım içindeki savunmacı tutumu ve güvensizliği azaltma olasılığı olduğunu ifade eder. Takım lideri koçluğunun, takımın psikolojik güvenliği üzerinde önemli etkisi olduğunu vurgular; Eğer lider destekleyici ve koçluk yönelimliyse, meydan okumalara, sorulara savunmacı olmayan yanıtları varsa, üyelerinde takımın güvenli bir çevrede yapılandırıldığı sonucunu çıkarması olasıdır. Tersine takım liderleri cezalandırıcı ve otoriter yöntemlerle hareket ediyorsa, takım üyeleri hatalarını tartışma gibi öğrenme davranışlarını kapsayan riskleri almaya gönülsüz olabilirler (Edmondson, 1999; 356).

Etkin koçluk, iyileştirme önündeki engelleri azaltması ve takım üyelerinin başarı şansları ile ilgili olarak güven hissetmesine izin verir; üyelerin takımın görevini yerine getirmesindeki güvenine katkıda bulunma olasılığı vardır. Edmondson, genel durum desteğinin ve takım lideri koçluğunun takım faydasını da olumlu yönde etkilemekte olduğunu belirtir. Kısaca; takımın psikolojik güvenliği ve takım faydası Edmonson' ın modeline yapısal özellikleri, davranışsal sonuçlara çeviren bir mekanizma olarak hizmet etmektedir. (Edmondson, 1999; 357).

3.4. Takım Halinde Öğrenmeye İlişkin Yazın İncelemesi

Takım halinde öğrenmeye ilişkin yazının ortaya çıkışının iki temel faktörce yönlendirildiği söylenebilir. Birincisi, örgütsel çalışma takımlarını neyin etkili hale getirdiğine ilişkin ilgidir. Bu ilgi doğal olarak yeni takımlar oluşturmak için bir araya gelmiş olan kişilerin beraber çalışmak için nasıl öğrendiği ve var olan takımların nasıl

kendilerini geliştirdikleri ve adapte oldukları sorularının yanıtını aramaya sevk eder. İkincisi, bazı araştırmacılar, takımların örgütsel öğrenme de kritik rol oynadıklarını kanıtlamaya çalışmışlardır. Bu sözü edilen ilgi alanları büyüyen ve heterojen bir yazının oluşmasına yol açmaktadır.

Yazındaki bu çeşitlilik ve heterojenlik hem üretici ve sonuç olarak da kafa karıştırıcıdır. Küçük gruplarda veya takımlarda öğrenmenin deneysel çalışmaları da kullanılan terimler, kavramlar ve yöntemler açısından farklılıklar arz etmektedir. Takım halinde öğrenmeye ilişkin yazın incelemesinde Edmondson vd. (2006), üç araştırma geleneğinden söz eder: Bunlar; öğrenme eğrileri (Sonuçları Geliştirme), takım üyesi üzerindeki psikolojik deneyler (Görev Üstünlüğü), ve takımlardaki öğrenme süreçleri (Grup süreçleri) araştırmalarıdır (Edmondson, 2006; 1).

Edmondson vd. (2006) yazın taraması çalışmasında, yönetim araştırma yazınından açık şekilde “*takım halinde öğrenme*” veya “*grup öğrenmesi*” terimlerinin kullanıldığı niceliksel veya niteliksel verinin alan, sınıf veya laboratuvar ortamlarında analiz edildiği araştırmalardan söz etmektedir. Çalışmadaki amacı ilişkilendirilen araştırmaları kategorilerle sunarak teorikte ve pratikteki takım halinde öğrenme konusundaki bilinenleri ve bilinmeyenleri bir araya getirmeye çalışmaktır (Edmondson, 2006; 1).

Bu bölümde üretim, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış içerisindeki araştırmalar incelenecek takım halinde öğrenmenin yönetim yazınındaki kuramsal ve deneysel dayanakları verilmeye çalışılacaktır. İnceleme oldukça farklı üç çalışma gövdesi üzerinde yapılandırılır ve her biri kendine özgü sonuçları ve uygulamalarıyla takım halinde öğrenme araştırmasının geleceği için farklı bakışı açısı sunar. Birinci alan, yöntemlerini ve kavramsal kökenini üretim ve hizmetlerdeki yeni süreçler üzerindeki araştırmaya borçludur. İkincisi sosyal psikoloji laboratuvarından yola çıkar ve birbirine bağımlı görevleri başarabilmek için küçük grup üyelerinin nasıl bilgilerini ve hareketlerini koordine ettiklerine ilişkin soruların peşinden gider. Üçüncü alan, mikro düzeydeki örgütsel davranış araştırmasına oturtulur ki bu araştırmalar kişiler arası iklim ve grup süreçlerini vurgularken özellikle takım etkinliği üzerindeki örgütsel araştırma çerçevesinde geliştirilen yöntemlere dayandırılır. Bu üç alandaki çalışmalar takım halinde öğrenme olgusuna farklı merceklerden bakmamızı sağlamaktadır. Her biri farklı

bir temel soruya işaret ederken takım halinde öğrenmeyi farklı şekillerde kavramsallaştırırlar. Bu ayrımlar Tablo 5'de karşılaştırılmalı olarak görülmektedir (Edmondson, 2006; 2):

Tablo 6: Üç Alanda Takım Halinde Örgütsel Öğrenme Yazını

Kavramlar	Sonuçların Geliştirme	Görevde Ustalık	Grup Süreci
Güdüleyen İlgi	Gruplar hangi oranda etkinliklerini geliştirirler?	Takım üyeleri, görevleri başarmak için bilgi ve beceriyi nasıl koordine eder?	Örgütsel iş gruplarında öğrenme yönelimli davranışlar ve süreçleri çalıştıran nedir?
Takım Halinde Öğrenme Kavramı	Öğrenme performans gelişimidir. Genellikle etkinliğin gelişimidir.	Öğrenmek, görevin başarılmasıdır.	Öğrenmek, bilgiyi paylaşmanın ve onu denyime yansıtmanın bir sürecidir.
Baskın Bağımsız Değişkenler	Kodlanan Bilgi Ortak sahiplik Takımın değişmezliği Bilgi paylaşımı	Bir arada veya ayrı olarak eğitilen grup üyeleri, işlemsel bellek sistemi, iletişim	Takım lider davranışı, psikolojik güvenlik, takım kimliği, takım oluşturma, örgütsel bağlam.
Baskın Bağımlı Değişken	Maliyet veya zaman indirimi oranı	Alışılmışın dışındaki yeni bir görevde performans	Takım etkililiği veya öğrenim davranışı.
Bulgular	Beraber çalışma deneyiminin düzeyi takım performansı sonuçlarını geliştirir. Daha sonraki çalışmada, birlikte çalışan kişilerin ve geliştirmenin boyutunun, öğrenme düzeyini nasıl etkilediğidir.	Kodlama yollarını koordine etmiş olmak, bireysel bilgiyi depolamak ve geri almak, koordine edilen görev performansı için bireysel bilgiye ulaşmak gereklidir.	Takım liderliği ve takımın psikolojik güvenliği, amaçlar veya kimlik, hakkındaki paylaşılan inançlar veya takımın öğrenme davranışlarını ve sonuçta da takım performansını yükseltir veya engeller.
Yöntemler	Alan araştırması: Bir ürün veya bir hizmeti üreten takımlardan nicel verinin toplaması	Laboratuar, deneyleri: Küçük öğrencilerin takımları konu edilir; Sebep sonuç ilişkisini kurması için koşullara rasgele atama yöntemi kullanılır.	Büyük ölçekteki alan araştırması: Gerçek örgütsel iş takımlarının gözlemlerini sağlayan nitel ve nicel veri

(Kaynak: Edmondson vd., 2006; 55)

Bundan sonraki kısımlarda kabaca kronolojik sıralamada bu üç alandaki araştırmalara yer verilecektir. Öğrenme eğrileri araştırması ile başlayacak ardından görevde ustalaşmanın psikolojik çalışmaları ve daha sonra da gerçek örgütlerdeki iş takımlarındaki öğrenme süreçleri üzerindeki araştırmalardan bahsedilecektir.

3.4.1. Takımlarda Öğrenme Eğrilerine İlişkin Araştırmalar

Öğrenme eğrilerinin varlığı örgütlerin deneyimle geliştikleri veya “pratiğin mükemmellik yaratacağı” anlamına gelmektedir. Wrigtt'ın (1936) birim maliyetlerin deneyim ile azaldığı yolundaki gözlemlerinden beri “öğrenme eğrileri süreçlerin yönetim, ekonomi, rekabetçi strateji ve teknoloji yönetimin alanlarında pek çok araştırmaya konu olmaktadır (Edmondson,2006; 5). Benzer şekilde sağlık sektöründeki bir araştırma da yeni teknoloji veya yöntemleri hayata geçirmedeki performansın deneyim ile arttığını gösterir (Edmondson, 2006; 5 ; içinde Ramsay vd., 2000).

Adler(1990) ilgili çalışması ileri teknoloji bir üreticinin çeşitli fabrikalarında gerçekleştirildi. Üretim verilerinin nicel bir analizini tamamlamak üzere yönetsel ve iletişim süreçleri ile ilgili nitel veri toplayarak Adler öğrenme eğrilerindeki farklılıkları, yerleşkelerin geliştirme-üretim arabirimini nasıl ele aldıklarına, süreçleri birinci fabrikadan daha sonra süreçlerin başlatıldığı fabrikalara nasıl aktarıldığına ve de fabrikalar arası süregelen işbirliğine atfetti (Adler, 1990; 938). Bu düşünce geliştirme oranlarını açıklayan takım çalışması arasındaki farklılıklar olabileceğini ortaya attı. Bu da üretim işinin işbirliği doğasına dikkatleri çekti ve de açık biçimde grup düzeyinde öğrenme eğrilerine odaklanan bir dizi araştırmanın önünü açtı (Edmondson, 2006; 6).

Takım halinde öğrenme eğrisinin ilk çalışmalarının biri, bir perakende satış kuruluşunda yer aldı. 36 pizza restoranından edinilen veriyle, Darr, Argote ve Epple (1995), birim fiyatlarının, toplu deneyim yoluyla farklı mağazalarda, farklı oranlarda, önemli bir şekilde azaltıldığını buldular. Onlar, deneyime dayalı öğrenme boyunca elde edilen bilginin, farklı acentelerin sahip olduğu dükkânlara değil, aynı acentenin sahip olduğu dükkânların arasında aktarıldığını öne sürdüler. Aynı acente dükkânları arasındaki iletişim, bu farkı açıklıyor olan mekanizma olarak varsayıldı, ama ölçülmedi.

Bir diğerk araştırmada, Belçikalı bir çelik tel imalatçısından 62 kaliteli geliştirme projesinden alan verisi toplandı. Bu verilerden faktör analizi ile öğrenmenin iki boyutu belirlendi. Bağımsız sonuçlar, gelişmenin -bu örnek olayda atık azalmasının- hem kavramsal hem de işlemsel ,operasyonel, öğrenme faaliyetleri ile tanımlanan projelerde meydana geldiğini gösterdi (Edmondson, 2006; 7 içinde Lapre, Mukherjee, & Van Wassenhove, 2000).

Başka bir hizmet işletmesinde, Pisano, Bohmer ve Edmondson (2001), 16 cerrahi takımın, radikal ve yeni bir kalp ameliyatı teknolojisini kullanmayı önemli derecede farklı oranlarla öğrendiğini gösterdi. Yazarlar, o takımların, öğrenmeyi açıkça teşvik eden bir yaklaşımla yönetildiklerinde daha çabuk öğrendikleri üzerinde kuramsal bilgi verdi ve bu daha hızlı öğrenme olasılığını aydınlatması için iki olay çalışması yaptılar (Bohmer vd., 2001; 712).

Edmondson, Winslow, Bohmer ve Pisano (2003), eşzamanlı bir şekilde koroner kalp baypas ameliyatında bir çok hastane içerisindeki 15 takımdan elde edilen verilerle iki ayrı öğrenim eğrisini sınadılar (Prosedür-zaman azalması (prosedürün uygulanma süresi) ve kullanım hakimiyeti). Bu iki boyuttaki gelişimi kıyaslayarak, yazarlar, gelişimin boyutu örtülü bilgi edinilmesini gerektirdiğinde (örnek olayda; prosedür-zaman azalması) farklı yerlerdeki takımların, önemli ölçüde farklı oranlarda öğrendiğini buldular. Bu durumun tersine, teknolojiyi kullanım ustalığı için, gelişimin boyutu kodlanan bilgiyle desteklendiğinde öğrenme eğrileri, farklı yerlerde homojenlik göstermekteydi. Yazarlar, sözle ifade edilmeyen bilginin, farklı yerlere aktarımı zor olduğunu; genellikle bilgiye eşlik etmesi için bireyleri gerektirmekte olduğunu, örneğin takım üyelerinin hareketlerini koordine etmenin nasıl olduğunu göstermenin gerektiğini ifade ettiler. Oysa kodlanmış bilgi (bu durumda ameliyat raporları) yüz yüze bir etkileşim gerektirmeksizin hazır olarak aktarılabilir. Tüm bunlarla beraber, örtülü bilgiye dayanan gelişme için takım oluşumundaki değişmezlik daha hızlı öğrenmeyle ilişkilendirildi. Şöyle ki, cerrahi bölümünde tüm üyelerinin çalıştıkları alandaki herhangi bir işi diğerleriyle eşit düzeyde yapabilecek yeterliliğe sahip oldukları varsayılmaktaydı ve belli bir alana ait takım üyelerinin her birinin fiilen bir diğerinin yaptığı görevi yerine getirmesi beklenmekteydi. Yazarlar; takım değişmezliğine ilişkin olarak, prosedürün uygulanma süresindeki kısalmanın hastalığın ciddiyeti de göz önüne alınarak yapılan

değerlendirmede) orijinal takımların yapısını değiştirmeyen hastanelerde daha hızlı gerçekleştiğini belirttiler (Bohmer vd., 2003; 143).

Sonuç olarak takımın tasarımının öğrenmedeki etkisini açıklarken; öğrenmede başarılı olmanın takımların ne şekilde oluşturuldukları ve deneyimlerine nasıl yaklaştıklarıyla başka bir deyişle takımın tasarımı ve yönetimiyle- yakından ilgili olduğunu anladıklarını ifade ettiler. Yeni yöntemi en hızlı öğrenen takımların paylaştığı üç temel karakteristik vardı. Öğrenmeye uygun tasarlanmışlardı; liderleri amacın çerçevesini oluşturmuştu, bu nedenle takım üyelerinin öğrenme yönündeki güdülenme düzeyleri oldukça yüksekti ve bir tür psikolojik güvenlik ortamının sağlanmış olması iletişimi ve buluşçuluğu teşvik ediyordu (Bohmer vd., 2003; 144).

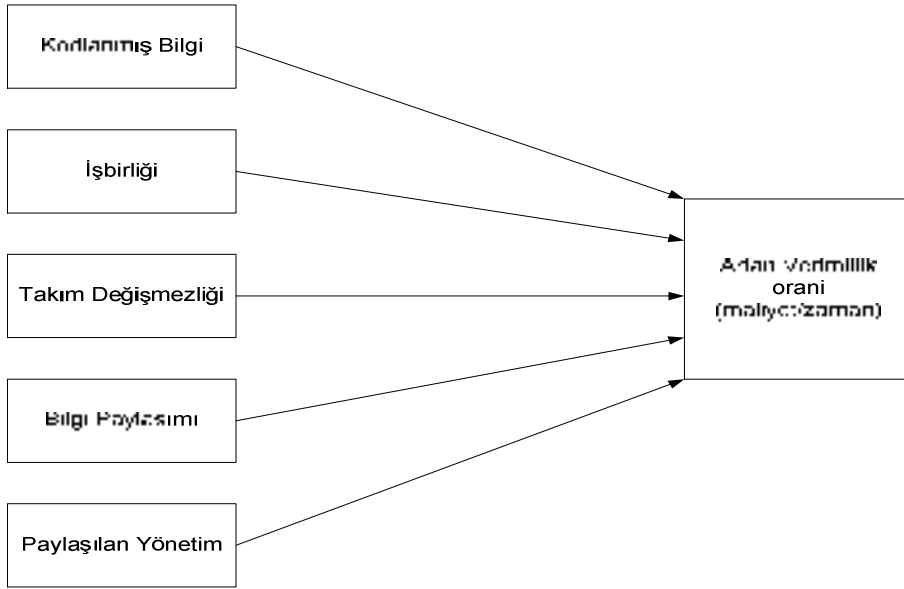
Benzer bağlamda, Reagans, Argote ve Brooks (2005) araştırma hastanelerinde organ nakli ameliyatları üzerinde çalışma yaptılar. Ve takım içinde yaşanan beraber çalışma deneyimi arttıkça daha iyi takım çalışması ve eşgüdüm sağlanmakta olduğunu buldular. Artan örgütsel deneyimin de bireylerin birbirlerinin bilgisine ulaşmalarına yardımcı olduğunu ortaya koydular. Kısaca, yazarların savundukları şekilde *yaparak öğrenme* takım değişmezliği ile ve takım düzeyinde sürdürülen eşgüdüm ile desteklenen ve bir de örgütsel üyelik değişmezliği yoluyla örgütün nasıl işlediği konusunda artan bilginin sonucu olarak farklı şekillerde gözlemlenmekteydi (Edmondson,2006; 7) .

Tablo 7: Takım Düzeyinde Öğrenme Eğrilerine Araştırmasına İlişkin Seçilen Çalışmalar

Yazarlar	Veri	Bağlam	Takım Halinde Öğrenme Alanı	Anahtar Bulgular
Adler (1990)	Bir elektronik ürün imalatçısının çok uluslu 3 fabrikasından alınan maliyet verileri	İmalat fabrikaları, imalatçısının ve ARGE arabirimi	Maliyet, yeni ürün hatlarının piyasaya sürülmesini takip eden hacimle birlikte azaldı.	ARGE ve üretim mühendisleri arasındaki başlangıçtan önce ve daha sonra yoğun bilgi paylaşımı daha hızlı maliyet indirimiyle sonuçlandı.
Darr, Argote ve Epple (1995)	36 benzer hizmet örgütünden maliyet verileri	Kimisi aynı acentelik tarafından sahip olunan, kimisinin de aynı acenteliğin sahip olmadığı pizzacılar	Birim fiyat fiyatı, deneyim ile azaldı. (Hacim)	Bütün pizzacılar, deneyim ile gelişir. Aynı sahipli pizzacılar farklı sahipleri olan pizzacılar karşılıklı olarak aktarılmayan bilgiyi paylaşır.
Pisano, Bohmer ve Edmondson (2001)	Bir düzine cerrahi operasyonun prosedür zaman verisi.	Önde gelen sağlık merkezlerindeki radikal ve yeni bir cerrahi prosedürünü uygulayan 16 kalp ameliyatı takımı.	Cerrahi prosedür zamanı, deneyim ile beraber azaldı (ilişkilendirilen prosedür sayısı)	Farklı takımlar, farklı oranlarda öğrendi. Takımların nasıl yönetildiğinin birbirine benzemediği görüldü.
Pisano, Bohmer ve Edmondson, Winslow (2003)	Her operasyonda tamamlanan organ nakli sayısı ve prosedür zaman verisi	Önde gelen sağlık merkezlerindeki koroner damar doku nakli ameliyatı için radikal ve yeni bir cerrahi prosedürünü uygulayan 15 kalp ameliyat takımı	Doku nakli sayısı deneyimle artarken prosedür zamanı azaldı. Prosedürün karmaşıklığı veya meydan okuması,	Farklı takımlar, prosedür örtülü bilgiyi içerdiğinde ve aynı oranda kodlanmış bilgiyi içerdiğinde farklı oranlarda öğrendi. Takım değişmezliği bu oranları geliştirdi.
Reagans, Argote ve Brooks(2005)	Prosedür zamanı ve tamamlanan prosedürlerin sayısı (Bireysel ve takım halinde)	Eğitim hastanelerinde organ nakli ameliyatı.	Prosedürlerin sayısı, deneyimle artarken, prosedür zamanı, deneyimle azaldı.	Takımda ve örgüt içerisinde çalışma deneyimi arttıkça sonuçlar da gelişti.

(Kaynak: Edmondson vd., 2006; 56)

Özetle, öğrenme eğrileri alanındaki araştırmalar metodolojik olarak ve kavramsal benzerlikler göstermektedir. Öğrenme eğrisi kavramı yeni başlatılan bir süreç veya ürün ile anlamlandırılır ve de öğrenme eğrileri deneyim ile beraber gelişme gösterir. Yeni olanı öğrenme eylemi yatıştıktıça da öğrenme eğrileri düzleşir. Maliyet, verimlilik ve zaman gibi bağılı değişkenler etkinliğin bir ölçümüdür. Aynı öğrenme amacı üzerine yoğunlaşan çoklu gruplardan edinilen verilerle yakın zamanda yapılan araştırmalar takım çalışmasının gelişimi teşvik edici rolü –özellikle iletişim ve eşgüdüm- üzerinde birleşmektedirler. Çalışmada ortak tema, karşılıklı takımlar arasında gelişim farklılıklarını test etme ve bunlara açıklama getirmekten ibarettir.



(**Kaynak:** Edmondson vd., 2006; 60)

Şekil 19: Çıktıların Gelişimi Alanındaki Temel Bileşenler ve İlişkileri

Sahaya yapılan ziyaretler, karşılıklı görüşmeler ve işçi devri gibi örgütsel değişkenler hakkında toplanan veriler yoluyla takım halinde öğrenme eğrisi araştırması gelişmedeki farklılıkları açıklayacak etmenleri belirlemeye çalışma yönündedir. Yukarıdaki şekilde özetlenen temel bulgular takım değişmezliği, bilgi paylaşımı, paylaşılan yönetim, kodlanmış bilgi, örgütsel deneyimin, etkinliğin gelişimini arttırdığını öne sürmektedir.

Bu alandaki araştırmaların gl yksek kalitedeki veriyi kullanmasının ve açıkça uygulamada önemli olan çıktılara vurgu yapılmasından kaynaklanır. Bu araştırmalarda, hemen hemen aynı zamanlarda çoklu grupların aynı Şeyi öğrenmeleri ile ilgili veriler elde edilmekte ve bu Şekilde çalışmalarının karmaşıklığına rağmen takımlar arasında karşılaştırma yapma olanağı salandıından bu verilerin avantajı ileri düzeyde kullanılabilir. Aynı zamanda da, çalışmalar öğrenme ölçüsü olarak tekrarlı işlemlerdeki verimliliğin gelişimine odaklanıldıından günümüzde yenilikilie meydan okumaların ve de benzer görevlerin tekrarını içermeyen çeşitli tiplerdeki bilgi işlerine pek az işık tutmaktadır.

3.4.2. Görevde Ustalık: Birbirine Bağlı Görevlerde takım yesi bilgisini koordine etme

Edmondson vd. (2006)'nin yazın incelemesinde belirttikleri gibi takım halinde öğrenmeye dair ikinci araştırma alanı, takımlarca görevde ustalığı vurgulamaktadır ve birbirinden bağımsız görevleri takım üyelerinin nasıl yerine getirdiğine ilişkin çalışmaktadır. Bu alan takım halinde öğrenmeyi takım üyelerince takım, görevler, kaynaklar ve kapsam hakkında paylaşılan bir bilgi oluşturan iletişim ve işbirliğinin bir çıktısı olarak görülür. Takım halinde öğrenme, görev ustalığı olarak kavramsallaştırılır ve takımın görevini ne kadar iyi rendii başarının tipik ölçüsü olarak nitelendirilir (Edmondson vd., 2006; ,9).

Bu alandaki araştırmalar, takımların takım üyelerinin bilgisini ve yeteneklerinin görevi yerine getirmek için var olan bilginin miktarı ve kalitesini arttırmak için nasıl kullanacağını inceler. Bu çalışmanın merkezdeki odağı ise takımlardaki enformasyonun Őifrenlenmesi, depolanması, edinilmesi ve iletilmesidir. Bu alışmalar birbirlerinin ne bildiklerini bilen üyelerin oluşturduğu takımların (bireysel ve toplu olarak) birbirinden bağımsız görevleri yerine getirmede daha iyi olduklarını saptamışlardır (Edmondson, 2006 ;9).

Genel olarak bu araştırma takımın bilişsel sistemleri ile takım görev performansı arasındaki ilişkiye odaklanır ve laboratuvar verilerine dayanır. Araştırmacılar niversite

öğrencilerini toplayarak transistorlu radyo montajı veya bir uçuş benzetimini tamamlamak gibi bir göreve atayarak farklı deneysel koşullar altında görevi tamamlama yeteneklerini test etmektedirler. Bu şekilde çalışılan takımların birçoğu yalıtılmış bir görevi tamamlamak üzere birbirine yabancı kimselerin toplanmasıyla oluşturulmuştur. Edmondson vd. (2006), bu laboratuvar çalışmalarının takım halinde öğrenmenin özellikleri hakkında nedensel sonuçlar çıkarmalarına rağmen, bu sonuçların gerçek dünya koşullarında nasıl genelleştirilebileceğine ilişkin soruları cevapsız bırakmakta olduklarını ifade etmektedir (Edmondson vd., 2006; 9).

Bu alandaki araştırmacılar takım düzeyindeki bilişsel yapılarla ilgilendiler; *paylaşılan bellek sistemleri*, *işlemsel(transactive) bellek sistemleri* ve *sosyal kimlik* gibi terimler kullandılar. Kavramsal olarak bu yapılar benzerdir, tümü bilgiyi şifreleyen, depolayan, edinen ve ileten takım düzeyindeki bilişsel sistemlerdir ve de tümü takım performansını önceden tahmin etmekte kullanılırlar (Hollingshead, 2000; 258 içinde Wegner, 1987).

3.4.2.1. Takımda Kimin Neyi Bildiğini Bilmenin Etkisi

İşlemsel bellek kuramı grup zihni düşüncesinden yola çıkmaktadır ve grup içerisindeki bireylerin birbirlerine dış bir bellek görevi görmesi fikrine dayanmaktadır (Wegner, 1987;186). İlk defa grup zihni (gruptaki kişinin zihni dışında veya onun üstünde bir zihniyet değil ancak, bir zihinsel birliktelik sistemi, grubu oluşturan üyelerin sosyalleşmiş zihinleri arasındaki birliktelik (Arkonaç, 1993; 4) düşüncesinden yola çıkılarak, Wegner tarafından ortaya atılmıştır.

Kurama göre, grup içinde bir birey diğeri için dış bellek vazifesi görür ve bireyler grup içerisinde kimin ne bildiğini bilirse bir diğerrinin bilgi ve uzmanlığından yararlanabilir. İşlemsel bellek sistemi, bireylerin diğerr bireyler için bir dış bellek görevi gördüğü görüşü üzerine yapılandırılır. Sonuç olarak, bireylerin meta- bellek denilen diğerrlerin belleği hakkındaki belleği çözümlmeleri gerekir. Wegner (1991) kişilerin zihinlerinde iki çeşit meta-bellek olduğunu ileri sürmektedir: Birincisi, her bireyin uzmanlık konusu hakkındaki bilgi, diğerr bu bilginin nerede, yani kimde olduğu enformasyonudur (Wegner vd., 1991; 923).

İşlemsel bellek sistemleri üzerine araştırmalar işlemsel belleğin grup performansını arttırmaya hizmet ettiği sonucunu çıkarmaktadır. İşlemsel bellek sistemleri üzerine yazındaki ilk çalışma grup eğitimi, işlemsel bellek sistemi ve görev performansına odaklıdır. Liang, Moreland, ve Argote (1995), transistorlu radyo montajı yapan laboratuvar-temelli deneysel takımları çalıştı, ve bellek ayırımı, görev işbirliği, ve görev güvenilirliğini değerlendirmek için radyoları montajı yapmakta olan takımların video bantlarını kodlayarak işlemsel bellek sistemlerini ölçtü: Bellek ayırımı: “grup üyelerinin görevin farklı alanlarını hatırlamada uzmanlaşma eğilimi”, görev işbirliği grup üyelerinin rahatça birlikte çalışma yeteneği” ve görev güvenilirliği “grup üyelerinin bir diğerinin bilgisine ne kadar güvendiğiydi” ve her biri güçlü bir işlemsel bellek sistemini karakterize etmekteydi (Argote vd., 1995; 388-389). Modellerinde grup performansı ile görev motivasyonu, grup bağlılığı ve sosyal kimlik faktörlerini ilişkilendirerek yazarlar, beraber eğitilen takımların ayrı ayrı eğitilen bireylerin oluşturduğu takımlara nazaran, daha güçlü işlemsel bellek sistemleri, daha güçlü sosyal kimlik geliştirdiklerini ve en az montaj hatasıyla görevi daha iyi yerine getirdikleri, daha fazla montaj bilgisini anımsadıklarını ortaya koydular. *Görev motivasyonu* görevi tamamlamak üzere “grup üyelerinin ödülü kazanmak için ne kadar istekli” olduklarıydı, *grup kohezyonu- bağlılığı* “grup üyelerinde kişiler arası çekim düzeyi” idi ve de *sosyal kimlik* “kendilerinin bireyden ziyade takım olarak düşünme konusundaki eğilimi” ifade etmekteydi (Argote vd., 1995; 389).

Moreland, Argote ve Krishnan (1998), sonraki iki çalışmasında, bulguları tekrarladı ve alternatif açıklamalara yer verdi. Birincisinde, aynı araştırma tasarımı kullandı, ancak iki yeni eğitim koşulunu da ekledi. Biri bireysel eğitim ve eğitimi takip eden takım oluşturma alıştırması, ikincisi ise görevin uygulamaya geçirilmesinden önce beraber eğitilen takımların karıştırılarak takımların belirlenmesiydi. Araştırmacılar, beraber eğitilen grupların diğer eğitim koşullarından daha iyi görevi gerçekleştirdiğini ve bu ilişkiye yine işlemsel bellek sisteminin varlığının aracılık ettiğini buldular. İlginç şekilde takım alıştırması yapan gruplar, beraber eğitilen grubun grup geliştirme ve sosyal kimlik skorlarını karşıladı. Ancak yine de beraber eğitilen takımın altında performans sergilediler. Dağıtılıp tekrar oluşturulmuş takımlar bireysel eğitimden sonraki performanstan daha iyi bir performans göstermediler. Bu sonuç da çalışan devrinin performansa zarar verici etkisini ortaya koymaktaydı (Edmondson, 2006; 11 içerisinde Argote vd., 1998).

İkinci deneyde, araştırmacılar, takım işlemsel bellek sisteminin içeriğini (Karmaşıklık, netlik ve anlaşma) sınıdı ve sosyal beynin, takımların, bir arada eğitildiği zaman oluşup oluşmadığını araştırdı. Üniversite öğrencilerinden oluşan takımlar birlikte veya bireysel olarak eğitildiler, ancak takımlarda beklenildiği şekilde görevlerini tamamlamaları yerine, her deneğin tek başına görevi tamamlamaları istendi. Sonrasında, takım denekler üyelerinin görevle ilgili bilgi ve yetenekleri hakkındaki inançlarına ilişkin bir anketi tamamladılar. Beraber eğitilen takımlar bir diğerrinin uzmanlığı hakkındaki inançlarda daha fazla uyum gösterdilerse de, birlikte ve ayrı eğitilen bireyler arasında çok belirgin performans farklılıkları yoktu. Bu yüzden sosyal aylaklaşma takımlar birlikte eğitildiklerinde oluştu, ancak sonrasında önemli ölçüde bireysel performans farklılıklarına yol açmadı (Edmondson, 2006; 11 içerisinde Moreland, Argote, & Krishnan, 1998).

Sonuç olarak, daha güçlü işlemsel bellek sistemleri olan grup üyeleri beraber veya ayrı ayrı eğitilmiş olmalarına bakılmaksızın, daha iyi performans göstermekteydiler. Yazarlar, bu sonucu beraber eğitilmenin maliyetli veya daha zor olduğu durumlarda işlemsel bellek sistemini güçlendirerek performansın arttırılabileceğini öne sürerek değerlendirdiler. Üyelerin birbirinin yetenek dağılımı hakkında bilgi verilebileceğini veya yöneticinin görev atamalarını yeteneklere göre yaparak işlemsel bellek sistemini güçlendirecek bir yapı kurabileceğini öne sürdüler (Thompson, 2003; 212 içinde Argote vd. 1998).

Şaşırtıcı olmamakla birlikte, iletişim, işlemsel bellek sistemini açıklamada ve diğerr bilişsel sistemlerin gelişiminde çok önemli bir mekanizma olarak ele alınmaktadır. Moreland ve Myaskovsky (2000), iletişim, işbirlikli eğitim ve işlemsel bellek sistemi üzerinde çalıştı. Transistorlu radyo montajını yapan bir arada eğitilen takımların, birlikte eğitilmeyen ancak bireysel takım üyesinin uzmanlığı konusunda özel bilgiler verilen takımların performansından daha iyi olmadığını buldular. Beraber eğitilmenin işlemsel bellek sisteminin geliştirilmesinin bir öncülü olmasına rağmen bu sonucun altındaki mekanizmanın iletişim değil ama her bir takım üyesinin özel bilgi ve yeteneklerini bilme fırsatının tanınması olduğu sonucunu çıkardılar (Moreland ve Myaskovsky 2000; 117).

3.4.2.2. Paylaşılan Bellek Sistemleri Tipleri ve İçerikleri

Uçuş benzetim görevi verilen takımların çalışmasında Mathieu, Heffner, Goodwin, Salas, ve Cannon-Bowers (2000), kavramsal olarak farklı biri görev çalışması diğeri takım alışmasıyla ilgili olan iki paylaşılan bellek modelini öne sürdüler. Zihinsel modellerin paylaşılma ölçüsü, takımın zihinsel modellerinin bireylerce algılanmasının kesişim derecesi, görev performansı üzerindeki etkisini saptadılar. Paylaşılan zihinsel modellerin ölçüsü ve takım performansı sonucu arasındaki ilişkiye strateji oluşturma, eşgüdümlü hareket etme, işbirliği ve iletişim aracılık etmekteydi (Edmondson, 2006; 18).

3.4.2.3. Paylaşılan Zihinsel Modellerin Geliştirilmesi

Takımın zihinsel model gelişim sürecinin, doğrusal olduğunu kabul etmek yerine araştırmacılar, üyelerin birbirlerinin ustalık ve yetenekleri bilgisinin değişen görev taleplerine karşılık nasıl değiştiğini incelemeye başladılar (Brandon ve Hollingshead, 2004; 633; Liang, Moreland, & Argote, 1995; 388). Bir yazılım gelişme projesinde işe alınan üniversite öğrencileri çalışmasında Levesque, Wilson, ve Wholey (2001), çalışmalarında, takımın paylaşılan zihinsel modellerinin bir boyutu olarak ele alınan rol farklılaşmasının zamanla artarken, diğer boyutu model yakınsamasının zamanla azaldığı gösterdiler. Rol farklılaşması bireyleri, bireysel uzmanlığı kaynak olarak kullanan bağımsız çalışmaya yönlendirmektedir. Yakınsama kavramı, işlemsel bellek sisteminin en uygun durumunu ifade etmektedir. Yakınsama konumunda, tüm takım üyelerinin her birinin grup içindeki görelî bilgiyi yansıtan işlemsel bellek sisteminin benzer görünümünü taşımaktadır (Brandon ve Hollingshead, 2004; 640). Araştırmacıların çalışması, bağımsız çalışmaya yönelimin, insanlarla etkileşime daha az ve böylece paylaşılan bilgi içinde daha az yakınsamaya yol açarak, uzmanlaşmada bir artışa yol açtığını göstermekteydi. Levesque vd. sözü edilen bu değişiklikleri görev performansındaki farklılıklara bağlamadılar ancak, bir takımda paylaşılan zihinsel modelleri sürdürmek, korumak için etkileşimin kritik rol oynadığını ileri sürdüler (Edmondson, 2006; 15).

Lewis (2004), bir takımın işlemsel bellek sistemini zamanla nasıl geliştirdiğini çalıştı; Levesque vd. (2001), bir takımın işbirliği aracılığıyla ilk zamanlarda geliştirdiği bireyler arası iletişim desenlerinin, takımın işlemsel bellek sisteminin gelişmesini nasıl etkilediği üzerine yaptıkları araştırmadan yola çıkarak Lewis (2004), planlama evresi esnasında yüz-yüze iletişim gibi kişilerarası süreçlerin, işlemsel bellek sisteminin olgunlaşması için özellikle önemli olduğunu kaydetti. Lewis' e göre, sorumlulukların gerçek uzmanlıklara göre atanması takım üyelerini görevlerle eşleştirmek için en etkili yoldu ve de bu nedenle kimin hangi bilgiye sahip olduğu anlayışını geliştirmek planlama aşamasında kritik önem taşımaktadır (Lewis, 2004; 1522). Takımın, mevcut bir işlemsel bellek sistemini düzenleme yeteneği yüz-yüze iletişim derecesine bağlıdır. Hackman ve Morris (1975), gelecekte de grupların etkili şekilde iş yapma yeteneklerini sürdürmelerini yaşama yeteneği olarak adlandırmaktadır (Lewis, 2004; 1524 içinde Hackman ve Morris, 1975). Yaşama yeteneği grubun etkiliği açısından kilit role sahiptir. Lewis de, uygulama evresinde işlemsel bellek sistemin, hem verilen görevde gerçekleştirilen performansı hem de takımın yaşama yeteneğiyle pozitif olarak ilgili olduğu sonucunu çıkarmıştır. Bu sonuç da tüm görev boyunca işlemsel bellek sistemini koruma ihtiyacını akla getirmektedir (Edmondson, 2006; 15).

Lewis, Lange, ve Gillis (2005) zaman içinde üç benzer görevi yerine getirmek için işe aldığı üniversite öğrencisi takımlarını çalıştı.. Takımlar önce, birlikte eğitilmekte ve sonra, elektronik bir aleti, bir telefonun montajını yapmaları istenmekteydi. Bazı takımlarda, deneyi yapanlar, bir takımda üyelerin yarısını, göreve başlamadan önce başka bir takımın yarısı ile değiş tokuş edildi; Bu etkili olarak işlemsel bellek sistemini parçalayan bir hareketti. Tahmin edildiği gibi, bozulmamış takımlar görevi, karıştırılan takımlardan daha iyi gerçekleştirdi. İkinci görev bir teybi toplama işiydi ve ikinci görevi gerçekleştirmeden, bazı takımlar, işlemsel bellek sistemlerini dağıtmak için yeniden rasgele şekilde karıştırıldı. Böylece, ikinci görev için, üç grup vardı: (1) bozulmamış takımlar, (2) önceden bozulmamış ancak şimdi dağıtılmış takımlar ve (3) hiç bozulmamış takımlar. Tahminin aksine, sonuçlar, ikinci görevde grupların arasında istatistiksel yönden önemli hiçbir performans farkı göstermedi. Daha fazla analiz, değişmeyen ustalık ve görev performansının arasında ilginç bir etkileşimin etkisini gösterdi; ilk görevden önce işlemsel bellek sistemleri geliştiren takımlar ve üyeleri her iki görevde aynı alandaki ustalıklarını sürdüren takımlar en iyi şekilde çalıştı. Son olarak

üçüncü görevde takımların, elektronik bir zımbayı nasıl toplayacaklarını yazarak tarif etmeleri istendi. Değişmeyen işlemsel bellek sistemleriyle bozulmamış takımlar, parçalanmış işlemsel bellek sistemleri olanlarla karşılaştırıldığında, daha fazla teori, görev hakkında genelleştirilmiş bilgi ve elektronik montaj ile ilgili temel prensipler geliştirdiler. Teorik bilgiyi geliştirmek, takımların davranış repertuarında yeni bilgiyi işleme ve yerleştirmesi yoluyla olan daha yüksek derecede bir öğrenim sürecinin kanıtı olarak görüldü (Lewis, Lange, ve Gillis, 2005; 595).

Takım bellek sistemlerinde çalışmalar, örgütle ilgili pek az değişkeni kapsamaktaydı. Ren, Carley ve Argote (2006), bir bilgisayar benzetim çalışmasında örgüt ile ilgili durumun, bağlamın etkilerini çalıştı. Yazarlar, performans sonucundaki takımın işlemsel bellek sisteminin etkilerini sınıadı: Performans ölçüsü zaman ve kaliteydi. İşlemsel bellek sisteminin her iki sonuçtaki etkileri, (dinamik ve durağan) örgütsel duruma ve takım büyüklüğüne bağlıydı.

Araştırmada görev çevresi, yazarlar tarafından, eğer takım sıklıkla başka görevlere atanıyorsa kısa süreli, geçici olarak tanımlanmaktaydı; Eğer takım üyeleri kullanılmamış bilgiyi çok çabuk unutuyorsa bilgi çevresi kısa süreli, geçici olarak ifade edilmektedir. Örgütsel koşullar eğer takım her iki boyutta düşük seyrediyorsa durağan, eğer her iki boyutta yüksek seyrediyorsa dinamik olarak değerlendirilmektedir (Edmondson, 2006; 16)

Ren, Carley ve Argote (2006)'un çalışmasında, işlemsel bellek istemi ile dinamik çevredeki takımlar veya büyüklük olarak geniş ölçekli takımlar istenilen zamanda görevlerini başardı. Durağan koşullardaki veya büyüklük olarak küçük ölçekli takımlar ise daha iyi kalitede çıktılar elde ettiler. Araştırmacılar, bütün takımların, bir işlemsel bellek sistemi ile görevi daha iyi yerine getirmesine rağmen, bu çalışma etkinliğin, takım durumu ve boyuta bağlı olduğunu ileri sürdüler (Carley vd., 2006; 681).

3.4.2.4. Takımlarda Görevin Öğrenilmesine İlişkin Engeller

Bir takımdaki işlemsel bellek sistemin kullanışlılığı onun, gerçekliği ne derece doğru olarak yansıttığına bağlıdır. Araştırmacılar takım büyüklüğü ve devir hızına ilave olarak,

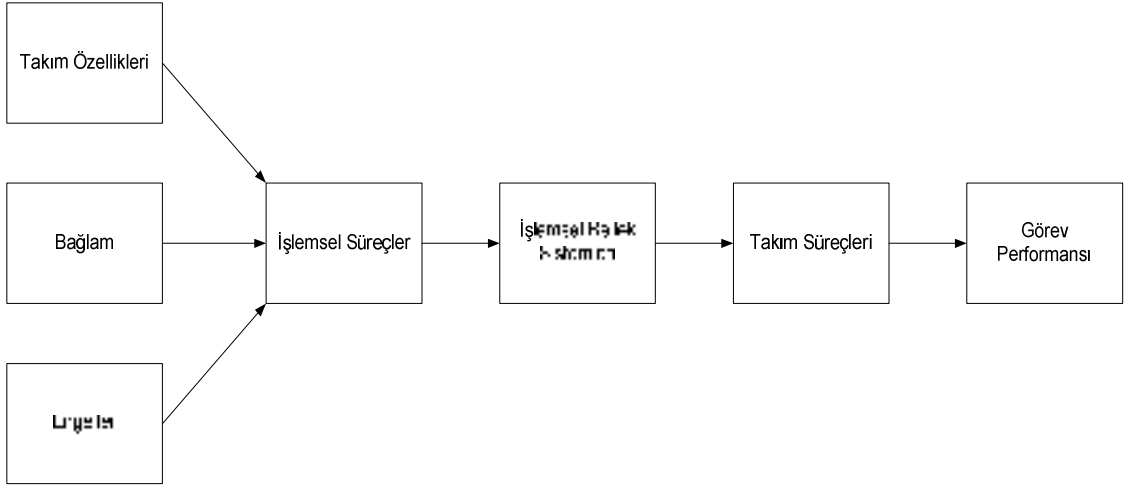
işlemsel bellek sisteminin gelişmesine yönelik engellerden de bahsetmektedirler. Takımlar beraber, ayrı ayrı bireylerden daha az hatırlarlar. Takımın hatırlanan görevlerin yerine getirilmesinde gözlemlenmekte olan, bireylerden daha kötü olma eğilimine *işbirliği engellemesi* denmektedir (Edmondson, 2006; 16 içinde Basden, Basden, Bryner, & Thomas, 1997; Hollingshead, 1998b) .

İkinci engel, *karşılıklı gelişim* engelidir. Paylaşılan bilginin değil, sadece bir takım üyesinin sahip olduğu bilginin tartışılması eğilimini ifade etmektedir (Edmondson,2006; 16 içinde Stasser, Stewart, & Wittenbaum, 1995; Wittenbaum, Hubbell, & Zuckerman)

Bazı araştırmacılar, takımın zihinsel modelleri yapılandırmasını kapalı şekilde politik bulmaktadırlar; Bir çalışmada Hollingshead ve Fraidin(2003) kimlik özelliklerine dair kalıp yargılara dayanarak, takım üyelerinin kendi uzmanlıklarını diğerlerine göre karşılaştırmalı olarak, cinsiyet gibi göze çarpan (açık bilginin olmaması durumunda) değerlendirmekte olduklarını buldu. Bununla birlikte, bu kalıp yargılar harekete geçirildiğinde bireyler uzmanlığı bu kalıp yargılara göre atamaya, kendileri hakkındaki kalıp yargıları yerine getirecek şekillerde hareket etmeye eğilim göstermekteydiler. Örneğin kadın-erkek çiftlemesinde erkekler veya kadınlar klişe erkek kadın alanlarında bilgi uzmanları olarak davranabilirler. Yazarlar bireyler hakkında başka bilgiler olmaksızın işlemsel bellek sistemi zararlı kalıp yargıları devam ettirmekte rol oynadığını öne sürdüler (Edmondson,2006; 17). Bu çalışmalar bu sebeple işlemsel bellek sisteminin gelişimini engelleyen bilişsel ve sosyal güçleri göstermektedir. Takımlarda tarafsız bilgi paylaşımı zor görülebilir, ancak işlemsel bellek sisteminin oluşmasında çok önemlidir.

Görev ustalığı, alanındaki araştırmalar takımların bir şekilde örgütlenmelerini ve işlerini etkin şekilde yapabilmeleri için kimin neyi bildiğini ve neyi yapabildiğinin paylaşılan anlayışını geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. İşlemsel bellek sistemleri takımlarda tartışmayı en aza indirerek hareketlerin koordine edilmesini sağlayacak bir araç sunmaktadır.

İşlemsel bellek sistemine gömülü bulunan paylaşılan bilgi (1) tek bir bireysel bilginin kullanılarak (2) uzmanlaşmaya izin vererek (3) gereksiz bilgiyi azaltarak (4) izlenebilirlik için resmi olmayan yapılar geliştirerek görevde ustalığa izin vermekte olduğu görülebilir.



(Kaynak: Edmondson vd., 2006; 60)

Şekil 20: Görev Üstünlüğü Alanındaki Temel Bileşenler ve İlişkileri

Yazın incelemelerinde Edmondson vd. (2006), genel takım bellek sistemleri ve görev performansına ilişkin birkaç çıkarım sunmaktadır. Yukarıdaki şekilde de belirtildiği gibi takım özellikleri, takım büyüklüğü ile uzmanlık çeşitliliği işlemsel bellek sistemlerinin gelişimi ve doğruluğunu ilerletir veya engeller. İkincisi, örgütsel durum, işlemsel bellek sistemini etkileyebilir. Üçüncüsü takım büyüklüğü, işçi devri gibi engeller işlemsel bellek sisteminin gelişimini engeller. Dördüncüsü işlemsel süreçler bireylerin ustalıklarından bilgi edinimini sağlayan kişilerarası etkileşim ve iletişim sayesinde işlemsel bellek sisteminin gelişimini teşvik etmektedir (Liang, Moreland, & Argote, 1995; Moreland & Myaskovsky, 2000), ve işlemsel süreçler takım özellikleri ve çevresel şartlar arasında aracı vazifesi görür (Liang, Moreland, & Argote, 1995). Beşincisi, takım düzeyindeki bellek sistemleri takımlarda herhangi bir zamanda işleyerek, bireyin bilgisini, görev bilgisini, takım çalışması bilgisini ve kişilerin dışarıdaki ilişkileriyle edindikleri bilgileri elde eder. Son olarak, takım süreçleri işlemsel bellek sistemi ve takım performansı arasındaki ilişkide aracıdır (Edmondson, 2006; 18). Sonuç olarak bu çalışmalar, grup

düzeyinde bilgi depolamanın koordineli yöntemlerinin takımların yeni görevlerde ustalaşmalarına yardım ettiğini ve takımda paylaşılan zihinsel modeller geliştirmenin öğrenme süreçlerinde zorunluluk olduğunu göstermektedir.

Tablo 8: Takım Düzeyinde Görev Üstünlüğü Araştırmasına İlişkin Seçilen Çalışmalar

Yazarlar	Veri	Bağlam	Takım Halinde Öğrenme Alanı	Anahtar Bulgular
Liang, Moreland, & Argote (1995)	Montaj kalitesine, gözlemlere ve 30 takım üzerinde araştırmaya dayalı veriler	Laboratuar: AM/FM radyo montajı yapan 3 kişilik üniversite öğrencisi takımları	İşlemsel bellek sistemi geliştirilmesi	Birlikte eğitilme işlemsel bellek sistemlerinin gelişimini göstermekte olan daha iyi montaj kalitesiyle sonuçlandı.
Moreland & Myaskovsky (2000)	Montaj kalitesine, gözlemlere ve 63 takım üzerinde araştırmaya dayalı veriler	Laboratuar: Transistor radyo montajı yapan 3 kişilik üniversite öğrencisi takımları	Birlikte eğitilen veya birbirlerinin uzmanlıkları hakkında açık bilgiye sahip olan takımlar daha iyi montaj kalitesine sahip oldular.	Beraber eğitim, takım üyelerinin uzmanlıklarını tespit etme fırsatı sağladığından işlemsel bellek sisteminin geliştirilmesini teşvik etti.
Mathieu et al., (2000)	Uçuş görev başarısı, gözlemler ve 56 takım üzerinde araştırma	Laboratuar: Uçuş benzetimi görevini yerine getiren 2 kişilik üniversite öğrencisi takımları	Takım zihinsel modellerinin eşgüdümlü olma gibi takım süreçlerinin benzerlik derecesi	Takım süreçleri zihinsel modeller ve performans arasındaki ilişkiye arabuluculuk etti.
Lewis (2004)	64 takım ve müşteri örgütler üzerinde araştırma.	Laboratuar: Bir dönem boyunca danışmanlık projesi için tutulan 4 ila 6 kişilik İş İdaresi Yüksek Lisans Öğrencisi takımları	İşlemsel bellek sistemlerinin zamanla gelişimi ve olgunlaşması	Takımın var oluşu öncesindeki iletişim gibi işlemsel süreçler daha sonraki fazlarda işlemsel bellek sisteminin olgunlaşmasına destek oldu.
Lewis, Lange, & Gillis (2005)	Montaj kalitesine dair veri ve kodlanmış nitel veri ile 100 takım üzerindeki araştırma	Laboratuar: Üç kişilik elektronik alet montajı yapan öğrenci takımları	İşlemsel bellek sistemlerini benzer görevlerde uygulamak	İşlemsel bellek sistemi geliştirmiş takımlar eğitim sırasında öğrenirler ve bu bilgiyi diğer benzer görevlere uygularlar.
Ren, Carley, & Argote (2006)	60 bilgisayar modeli takımdan sanal deneysel veri	Laboratuar: Çoklu görevleri yerine getiren üç kişilik takım modellemesi bilgisayar benzetimi	Çevresel kapsamın, işlemsel bellek sistemi gelişimi üzerine etkisi	Takımın işlemsel bellek sistemi örgütsel çevre, takım büyüklüğü, görev karakteristiklerine bağlıdır.

(Kaynak: Edmondson vd., 2006; 57)

3.4.3. Grup Süreci: Gerçek Takımlarda Öğrenme Davranışını Anlamak

Üçüncü araştırma alanı takım halinde öğrenmeyi takım çıktısı olarak değil, bir takım süreci olarak kavramsallaştırır. Bu alandaki çalışmalar, örgütsel öğrenme ve takım etkinliği üzerine geçmiş araştırmalardan modeller ve yöntemler oluşturmakta ve genellikle gerçek iş grupları arasında alan araştırması yapmaktadır. Takım etkinliği araştırması grup etkileşimi süreçlerinin grup girdileri(ör: durum, yapı, oluşum) ve grup çıktıları(ör: kalite, yenilikçilik, performans) arasında arabuluculuk ettiği girdi-süreç-çıkıtı modellemesine yer vermektedir. Sayısı gittikçe artan alan araştırması çalışmaları takımlardaki öğrenme sürecini ve bu sürecin durumsal ve yönetsel faktörlerce (takım iklimi, amaçlar ve kimlik gibi) nasıl etkilendiğini ve sonrasında takım performansının nasıl etkilendiğini inceler. Bu alan araştırmaları niteliksel öğrenme eğrileri araştırmalarında mümkün olmayan bir şekilde öğrenme davranışlarını tanımlar ve de psikoloji laboratuvarında mümkün olmayan örgütsel durum hakkında bir bakış açısı geliştirmektedir. Genel olarak bu çalışmada, araştırmacılar öğrenmenin oluştuğunun bir kanıtı olarak performans gelişimine dayanmaktansa, öğrenme süreçlerini ölçmeye ve gözlemlemeye çalışmaktadırlar (Edmondson, 2006; 18-19) .

3.4.3.1. Takım İklimi ve Öğrenme Davranışı

Takımlardaki öğrenme üzerine alan araştırmalarından ilki liderin davranışı ve takım iklimi etkileri üzerine odaklandı. İleri teknoloji, büyük bir üretim firmasındaki dört fonksiyonel süreç geliştiren çapraz takım ile bir olay çalışması kullanarak, Brooks(1994) grup süreçlerini iki tipteki öğrenme davranışı içerisinde sınıflandırdı; Takım toplantılarında yer alanlar (ör: problemleri sahiplenme, yeni fikir ve enformasyonu paylaşma ve tartışma) ve de takım sınırları dışarısında yer alanlar.(ör: takım dışından enformasyon toplamak ve paylaşmak) Bu takımlarda, üyelerin takım içerisindeki güç farklılıklarının yarattığı kişilerarası risk algılamaları, öğrenme davranışıyla çok güçlü bir şekilde ilgili olduğu ortaya çıktı. Ayrıca, öğrenme davranışında eksik tutum sergileyen takımların takım sınırları dışına çıkmalarını zor buldular ve de takım üyeleri takımlara gönüllü katıldıkları için “aleni olarak kendileriyle alay eden’ liderlerle, takım toplantılarındaki iklimi ‘boğucu’ ve ‘korkutucu’ ve ‘zarar verici’ olarak tarif etmekteydiler”. Tersine, diğer takımlarda liderler üyelerin

katılımını teşvik ettiler ve de güç farklılıklarının önemini azalttılar (Brooks, 1994; 223).

Bir diğer alan araştırmasında, daha önce de değinildiği gibi, Edmondson (1996) hatalar hakkında konuşma ile ilgili olarak özel bir öğrenme davranışında-, sekiz hastane çalışma grubundaki farklılıkları ortaya çıkardı. Beklenmedik şekilde, anket verisi daha iyi takım liderleriyle, takımda daha yüksek kalitede kişiler arası süreçlere ve de daha büyük takım etkinliğine sahip olan takımlarda saptanan hata oranlarının düşük değil, daha yüksek olduğunu gösterdi. Şaşırtıcı niceliksel veriden habersiz, bağımsız bir araştırmacının topladığı görüşmeler sonucu elde edilen, gözlemsel veriler Edmondson'ın daha iyi takımların, takım halinde öğrenme için bir zorunluluk olduğu sonucunu çıkardığı, hataları gizlemektense raporlamalarının daha olası olduğu yönündeki açıklamasını güçlendirdi (Edmondson, 1996a; 23-24). Brooks (1994)'un bulduğu gibi bazı takım liderleri (bu durumda başhemşireler) öğrenme davranışıyla bağlanmaya isteklilik gösterdikleri bir açıklık iklimi yaratmışlardı. Elde edilen bu bulguyu daha sistematik olarak test etmek için Edmondson (1999) bir imalat firmasında 4 tipteki 53 takımda hem görüşme ve gözlem yoluyla niteliksel, hem de anket çalışması yoluyla niceliksel veriler toplayarak takım iklimi ve öğrenme davranışını çalıştı. Bu çalışma takım öğrenme davranışında tahmin etmek üzere *takımın psikolojik güvenliği* kavramını ortaya koydu. Psikolojik güvenliği, kişilerarası risk almada grubun güvenli olduğuna dair paylaşılan bir inanç olarak tanımladı. Psikolojik güvenliğin, takım lideri koçluğu ve takım öğrenme davranışında durum desteğine aracılık ettiğini buldu. Öğrenme davranışı, psikolojik güvenliğin, takım performansı üzerindeki etkilere aracılık etmekteydi. Edmondson takım halinde öğrenme davranışının etkili takım tasarımı ve liderliğin takım performansına çevrilmesine yardım ettiği sonucunu çıkardı.

Takip eden çalışmalar takım liderlerinin öğrenme davranışları üzerindeki etkisine daha yakından ele aldı. Edmondson(2003) takım lideri hareketlerinin psikolojik güvenlik ortamını ve böylece cerrahi takımlardaki öğrenme davranışlarını geliştirme veya engelleme tekniklerini tanımladı. Etkili takım liderleri (cerrahlar) öğrenmeye olan ihtiyacı harekete geçirerek, güç farklılıkların önemini azaltarak “öğrenmeyi destekleyici konuşma”yı teşvik ettiler (Edmondson, 2003; 1419). Edmondson(2003) buna ilişkin bulgularını şu şekilde ifade eder: “Çalışmamızın ortaya çıkardığı anahtar bulgu: ekiplerin öğrenmeyi açıkça teşvik eden bir anlayışla yönetildiklerinde

daha çabuk öğrendikleri bulgusu- birçok ekip lideri için yeni ve önemli bir yük anlamına geliyor. Teknik uzmanlıklarını korumanın yanı sıra, öğrenme ortamları yaratmak konusunda da ustalaşmaları gerekir. Bu geleneksel statülerinden kaynaklanan bazı engelleri- ameliyat ekiplerinde işlevsel ortaklar olarak yer alabilmek için otoritelerinden vazgeçen cerrahlar gibi- aşmalarını gerektirebilir” (MESS, 2005; 150 içinde Bohmer vd. 2001).

Edmondson öğrenme süreçlerinin takım tipine göre değişkenlik göstermesi gerektiğini önde sürdü ancak bunu test etmedi. gerçek zamanlı doğaçlama ve işbirliğinin performans açısından kritik olduğunu belirtti. Disiplinler arası faaliyet gösteren takımlarda öğrenmenin rutin üretim takımlarında aynı değişkenlerle açıklanmasının olası olmadığını ileri sürdü (Edmondson, 2003; 1450).

Yine takım liderlerine odaklanarak, Sarin ve McDermott (2003) 6 ileri teknoloji şirketteki, 52 ürün geliştirme takımı üzerindeki araştırmasında takım halinde öğrenmeyi kolaylaştıran takım lideri tutumlarını belirledi. Bu tutumlar, karar almaya üyeleri de dahil etme, takım amaçlarını açık hale getirme, örgütteki liderin statüsüne, konumu aracılığıyla takımın dış çevresindeki taraflarla köprüler sağlama idi. Genel durum da önem taşımaktaydı; proje örgüt için önemli olduğunda takım halinde öğrenme daha kapsamlı geliyordu. Takım büyüklüğü, muhtemelen daha fazla kişi arasında iletişim ve işbirliğinin ek yükü dolayısıyla, öğrenmeyle negatif olarak ilişkiliydi. Son olarak, öğrenme buluşçuluk-pazar hızıyla belirlenen takım performansı da ilişkiliydi. Sarin ve McDermott öğrenmeyi birinci derecede bir sonuç olarak sundularsa da, bu çalışma takım liderliğinin öğrenmeye teşvik etme yöntemlerini gösterdiği için ve daha sonra geliştirilen performans ikinci derecede bir çıktı olduğundan Edmondson vd. (2006) yazın incelmesinde bu çalışmayı bu bölümde incelemektedir.

Takım halinde öğrenme araştırmaları sayıca arttıkça, araştırmacılar özel öğrenme davranışlarına yönelik daha detaylı inceleme yapmaya başladılar. Takımlar arasındaki süreç farklılıkları üzerinde gözlemlere dayanarak (Brooks, 1994; Edmondson,1996) daha sonraki çalışmalar, öğrenme ve performans sonuçlarındaki etkilerini anlamak üzere öğrenme davranışlarını sınıflandırdı. Örneğin, cerrahi takımlardaki niceliksel çalışmasında Edmondson, Bohmer ve Pisano (2001) öğrenme sürecini dört aşamada tanımladı.

- Kaydetme
- Hazırlama
- Denemeler
- Yansıtma

Burada her bir cerrahi vaka toplu tartışma veya yansıtma yoluyla öğrenmek için bir deneme olmaktadır. Gibson ve Vermeulen (2003) benzer şekilde takım halinde öğrenmeyi “ Deneme, yansıtıcı iletişim ve bir bilgi kodlama döngüsü” olarak kavramsallaştırır (Gibson ve Vermeulen, 2003; 222) Burada tüm üç süreç de var olmalıdır ve bu sebeple takım halinde öğrenmenin ölçüsü de bu üç etmenin bir ürünüdür.

Wong(2004) birden fazla örgüt ve endüstriden 73 takımda yaptığı araştırmada hem *yerel öğrenmeyi* (grup içindeki etkileşimlerden öğrenme) ve de *merkezden uzak öğrenme* (dışarıda yer alan taraflardan fikir, yardım veya geri beslemeye başvurarak öğrenme) ölçmektedir (Wong, 2004; 645) Brooks’un (1994) deki araştırmayla ilgili analizinin ileri sürdüğü gibi Wong’un araştırmasında da grup bağlılığı (kohezyonu – takım içi ilişkilerin ve desteğin güçlülüğü) hem yerel hem merkezden uzak öğrenme davranışlarını ilerletmektedir. Sonrasında performans da artan etkileri gösterilmektedir. Yerel öğrenme takım faaliyetlerinin etkinliğini önceden tahmin etmekte ve etkinliğin grup kohezyonu üzerindeki etkisine aracılık etmektedir. Bunun aksine uzaktan öğrenme takım buluşçuluğunu belirlemekte ve de takım etkililiği üzerinde negatif etkiye sahiptir; Aslında takımdaki yerel öğrenmeyi baskılamaktadır. Bu sonuçlara dayanarak Wong göreve hâkim olmaktan sorumlu olan takımların yerel öğrenmeye odaklanmaları gerektiğini ve hatta dış bir temastan kaçınmalarını yenilikçilikle görevli takımların ise merkezden uzak öğrenmeye odaklanması gerektiğini tavsiye etmektedir (Wong, 2004; 652-653)

Bresman (2006) ise çalışmasını takım sınırı aşılması araştırması üzerinde yapılandırarak, eczacılıkta ruhsat alma takımlarından gelen veriyle çalışması üç dolaylı takım halinde öğrenme gereksinimi belirledi. Çalışmasında, takım halinde öğrenme davranışını, deney yaparak takım halinde öğrenme davranışı, dolaylı yoldan takım halinde öğrenme davranışı, durumsal takım halinde öğrenme davranışı şeklinde üç farklı öğrenme stratejisini inceledi. Altı şirketteki 43 takımdan toplanan anket verisi çeşitli takım halinde öğrenme davranışının deneysel olarak ayrı

olduklarını ve de her birinin takım performansına katkısının bulunduğunu göstermek üzere analiz edildi. (Bresman, 2006; 20).

3.4.3.2. Paylaşılan Öğrenme Amaçları

Pek çok araştırmacı, takımın ortak amaçları veya hedeflerinin öğrenme davranışını nasıl etkilediğine yönelik çalışma yapmıştır. Paylaşılan amaçların öğrenme ilişkisini sorgulayan çalışmada Bunderson ve Sutcliffe(2003) büyük bir tüketici ürünleri şirketindeki 44 iş birimi yönetim takımlarında) takım halinde öğrenme yönelimini ölçtü. Öğrenme yöneliminden vurgulanmak istenilen proaktif öğrenme ve takımda yeteneklerin geliştirilmesidir. Sonuçlar, takım halinde öğrenme yöneliminin takım performansının önemli bir belirleyicisi olduğunu ancak eğrisel bir ilişki olduğunu gösterdi. Şöyle ki orta düzeydeki öğrenme yönelimi, performans için en uygun durum idi. Ayrıca daha az performans aralığındaki takımlar için bu en uygun seviye yüksek bir seviyeydi. Yazarlar, öğrenme yöneliminin performans açıklarını düzeltme için kullanışlı olduğunu ancak çok fazla olduğunda performansa zarar vereceği sonucunu çıkardılar.

3.4.3.3. Takım Kimliği

Takım kimliği, takımlarda öğrenme davranışının bir başka öncülüdür. Çalışmalar, üyelerin takım ile özdeşleşmelerinin, grup oluşumunun ve durumun, öğrenme üzerindeki etkilerini yavaşlatıcı olduğunu ileri sürmektedir. İlk olarak, Gibson ve Vermeulen (2003) 5 ilaç ve medikal ürün şirketinden 156 takımı çalıştırdılar ve anket ile görüşme verilerini analiz ettiler. “Alt grup kuvvetliliği” olarak adlandırdıkları bir yapı geliştirdiler. Alt grup kuvvetliliği “bazı takım üyeleri çiftlerinin diğerleriyle paylaşmayıp kendi aralarında paylaştıkları demografik özelliklerin derecesi olarak tanımlandılar Ayrıca alt grup kuvvetliliğinin liderin performans yönetimi gayretlerinin ve takım yetkilendirmesi (otonomi), örgütsel bilgi yönetimi sisteminin uygunluğu gibi durumsal faktörlerin önemli bir aracısı olduğunu ileri sürdüler. Alt grup kuvvetliliği ile öğrenme davranışı arasında tekdüze olmayan bir ilişki bulan yazarlar “Orta dereceli alt grupları olan takımlar başlangıçta yüksek düzeyde öğrenme davranışı sergilerler ve performans yönetimi hareketlerinin sonucuna bağlı olarak bu davranış daha az artış gösterir.” (Gibson ve Vermeulen, 2003; 228) diyerek orta düzeyde alt grup kuvvetliliğinin öğrenme için en uygun olduğunu belirtmektedir. Özet olarak, üyelerin

özel bir alt grup ileyse takım ile özdeşleşme derecesi, takımın farklılıklarını iyi yönde kullanma yeteneğini etkilemektedir.

Van der Vegt ve Bunderson (2005) ilgili petrol ve yakıt endüstrisinden 57 çok işlevli takım arasında yaptıkları çalışmalarında, üyelerin alt gruplarla özdeşleşmelerini değil; takım ile bir bütün olarak duygusal özdeşleşmelerinin düzeyini ölçtü. Araştırmacılar, uzmanlık çeşitliliğinin, kolektif takım ruhunun öğrenme davranışı ve performans üzerindeki etkilerini azalttığı sonucunu çıkarttılar. Daha güçlü kolektif takım kimliği olan takımların, uzmanlık çeşitliliğini kullanmakta başarıyla, düşük kolektif kimliği olan takımların üyeler arası farklılıkların öğrenme davranışını ve performansı engellemesine izin vermektedir. Yazarlar, bu olayın kolektif takım kimliğini harekete geçirdiği için oluştuğunu ileri sürdüler (Edmondson, 2006; 26).

3.4.3.4. Durum Etkileri

Günümüz çalışmaları takımın içinde bulunduğu durumun takım halinde öğrenmesi üzerinde temel bir etkisinin olduğunu ortaya atmaktadır. Zellmer-Bruhn ve Gibson (2006), 4 çok uluslu firmadan 115 takımı görüşe ve belgelere dayanan verilerin eklendiği anket verilerini topladığı çalışmasında bir öğrenme çıktısının “takımın yeni süreçleri ve uygulamaları yarattığı kapsam” (Edmondson, 2006; 27 içinde, Zellmer-Bruhn ve Gibson, 2006; 22) olduğunu ifade etmektedir. Ve araştırmasındaki bulgulara göre daha az merkeziyetçi örgütlerde takımlara karar alma özerkliği tanınmaktaydı ve öğrenme sonuçlarının daha az merkeziyetçi örgütlerde elde edilmesi daha olasıydı. Ters durumda, ürün ve sürece daha az karar verme yetkisi olan takımlar veya küresel bütünlük stratejisi olan örgütlerde çalışan takımlar, tanımlanmış uygulamalara uygun hareket etmeleri daha az olasıydı ve de bu sebeple daha az öğrenme davranışı sergilemekteydiler. Bu sonuçlar, takım halinde öğrenme davranışını ve sonuçlarını ölçerken çevresel durumun göz önüne alınmasının gerekliliğine ışık tutması açısından önemlidir. Tablo 9 seçilen çalışmaları özetlemektedir.

Edmondson vd. (2006) 'ne göre grup süreçlerine odaklanan alan araştırmaları önce bireyler arası yapıları vurgularken, daha sonra takım halinde öğrenmeye takımların çalıştığı örgütsel bağlam alanı gibi birden fazla öncülün etkilerini inceleyerek bakış çerçevesini genişletmektedir. İlk takım halinde öğrenme çalışmaları öğrenme

davranışını yapı ve performans arasında bir süreç olarak ele almaktadır. Daha sonraki çalışmalarda ise öğrenme davranışlarının doğası daha detaylı olarak incelenmektedir. Aşağıdaki tabloda bu alandaki araştırmaları prensipte vurgulanan ilişkileri bir bütün olarak özetlenmektedir (Edmondson vd., 2006; 27).

Sonuç olarak birçok farklı görüşe ve artan sayıdaki çalışmaya rağmen yapılar arasındaki ilişkileri belirginleştirmek için daha fazla kavramsal ve deneysel çalışmanın yapılması gerektiği söylenebilir.

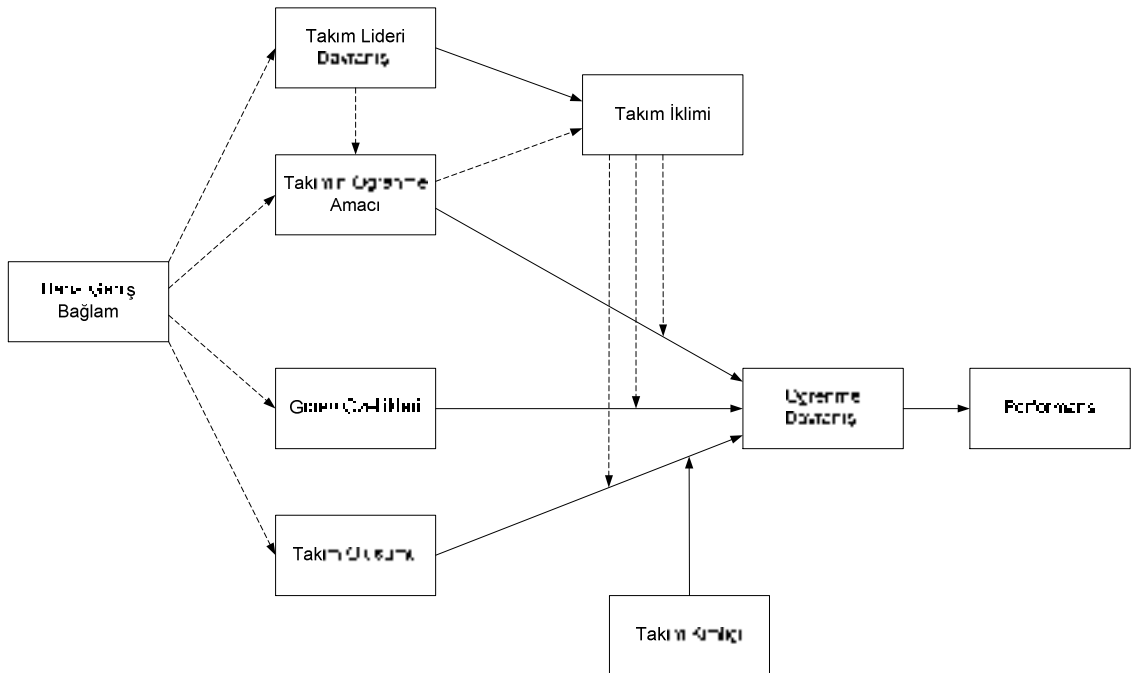
Tablo 9: Grup Süreci ile İlişkili Takım Halinde Öğrenme Araştırmasına İlişkin Çalışmalar

Yazarlar	Veri	Kapsam	Takım Halinde Öğrenme Alanı	Anahtar Bulgular
Edmondson (1999)	51 takım hakkında incelemeler, görüşmeler, araştırmalar	Tek bir üreticide dört çeşit takım (Fonksiyonel, kendi kendine yönetilen, çapraz fonksiyonlu ürün geliştirme veya proje takımları)	<i>Takım Halinde Öğrenme Davranışı:</i> Yardım istemek, Deneysel yapmak, Hataları tartışmak, Müşterilerden veya diğerlerinden bilgiyi ve geri bildirimleri aramak	Takım tasarlama ve liderlik, öğrenme davranışına ve bu yüzden takım performansına olanak veren <i>psikolojik güvenliği</i> besler
Bunderson & Sutcliffe (2003)	Takım lideri ve üyeleri hakkındaki araştırmalar. Şirkete ait kayıtlardaki takım performansı ve demografik veri.	Geniş bir tüketici ürünleri firmasındaki çalışma birimlerindeki 44 yönetim takımı (Yüksek ortalama ve düşük performans arasında eşit olarak bölünmüş)	<i>Takım Halinde Öğrenme Yönelimi:</i> Takımın proaktif öğrenmeyi ve üyeleri arasında rekabet gelişimini cesaretlendirme ölçüsüdür.	Öğrenmeyi fazlasıyla vurgulamak takım performansını riske atabilir. Büyük tüketici ürünleri firmasında öğrenme yöneliminin en uygun düzeyi, düşük performans gösterenler için yüksek, yüksek performanslılar için düşüktür.
Wong (2004)	73 takım ve müdürleri üzerine araştırma	4 örgütten takımlar. (bir finansal hizmet firması, bir hastane, bir endüstriyel şirket ve bir ileri teknoloji şirketi)	<i>Yerel Öğrenme:</i> Grup içerisinde konuşma, fikir sorgulama yansıtma. <i>Uzaktan öğrenme:</i> dışarıdan fikir yardımı ve geri besleme aramak.	Farklı tiplerdeki takım halinde öğrenme farklı öncülleri barındırabilir ve performans üzerinde farklı etkiler yaratabilir.
Van der Vegt & Bunderson (2005)	57 takım ve takımların dış amirleri arasındaki	Hollanda'da petrol ve yakıt endüstrisinde faaliyet	<i>Öğrenme Davranışı:</i> Takımın fikirlerinin ve işinin birleştirilmesi değerlendirilmesi ve	Kolektif takım kimliği öğrenme davranışı ve performanstaki çeşitliliğin etkilerini

	araştırma; arşivsel veri.	göstermekte olan bir şirketteki çoklu disiplinli takımlar.	açık paylaşımıdır.	hafifletir.
Zellmer- Bruhn & Gibson (2006)	115 takım ve takımların dış amirleri arasındaki araştırma; arşivsel veri.	5 çok uluslu ilaç ve medikal ürün firmalarında geniş ölçekli takımlar..	“Öğrenme: takımın yeni süreçler ve pratikler yarattığı boyuttur.”	Örgütsel bağlamda verilen özerklik takımın yenilikçiliğini ve öğrenmesini sınırlayabilir veya olanak tanıyabilir.

(Kaynak: Edmondson vd., 2006; 58)

Aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi incelenen araştırmalarda ortak olarak takım sabitliğinin bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Tüm çalışmalarda takım sabitliği, veya takım değişmezliği, öğrenmeyi etkileyen bir etmen olarak görülmesi de bir değişken olarak incelenmesinin önemli bir çaba olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenme ve performans ilişkisi daima olumlu bir ilişki olarak gerçekleşmemektedir (Wong, 2004; 654).



(Kaynak: Edmondson vd., 2006; 61)

Şekil 21: Grup Süreci Alanındaki Temel Bileşenler ve İlişkileri

Takım halinde öğrenme araştırması geçtiğimiz on yılda iki baskın trendi sergilemektedir. Birincisi, birçok yazınla beraber çalışmalar daha basit açıklayıcı modellerden daha niceliksel, olgun ve kesin modellemelere doğru kaymaktadır. Yani zamanla beraber, takım halinde öğrenme modelleri öncülleri sonuçlara dönüştüren mekanizmaları içermektedir. Bu araçları içeren modeller tüm takımlara ve bağlamlara aynı şekilde yaklaşmanın takım halinde öğrenme gerçeklerini tam olarak yansıtanın mümkün olmadığını göstermektedirler.

Test edilen aracı değişkenler görev tipi (Van der Vegt ve Bunderson, 2005) ve endüstri bağlamı (Zellmer-Bruhn ve Gibson, 2006), test edilmeyen ancak önerilen araçlar ise takım tipi (Edmondson, 2003) ve bilginin sözsüz ifade edilmesi (Edmondson, Winslow, Bohmer ve Pisano, 2003) dir. Yani bazı çalışmalarda takım halinde öğrenmenin temel sorgusunun farklı görevler için farklı olacağı görüşü savunulmaktadır.

Liderleri olan takımlarda lider davranışı takım ikliminin şekillendirilmesinde ve takımın öğrenmeye güdülendirilmesinde önemli bir etmen olduğu söylenebilir. Grup süreci alanındaki araştırmalarda vurgulandığı gibi soru sorma veya hataları tartışma gibi faaliyetleri içeren bireylerarası algılanan risklerde olduğu gibi var olan güç dinamiklerinin öğrenme davranışı ile arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Psikolojik güvenlik ortamı veya daha genel bir ifadeyle bireylerarası iklim sadece önemli ölçüde liderin davranışıyla ilgili oluşuyla değil, tek başına grup süreci alanında önemli bir yapı olarak göze çarpmaktadır.

Bununla birlikte, takım halinde öğrenmenin önemli ölçüde görevin niteliği, doğasıyla ilgili olarak şekillendiğini söylemek mümkündür. Ancak bu görüşü destekleyici fazla deneysel veri bulunmamaktadır. Takımın amaçlarının yapısı veya takımın karşılaştığı görev faaliyetlerinin farklılık düzeyi-örneğin montaj hattı faaliyetlerine karşın beyin fırtınası faaliyeti gibi, takım bağımsızlığı, yoğun bilgi gereksinimi veya kişilerarası risk düzeyi gibi farklı görevlerde farklılaşan özelliklerin de göz önüne alınması gerekmektedir (Edmondson vd., 2006;31-32).

4. BÖLÜM

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER ve ÖRGÜTSEL ÖĞRENMENİN PERFORMANS ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Çalışmanın ilk üç bölümünde, tezin kuramsal alt yapısına ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Bu bölümde ise örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki ve örgütsel öğrenmenin ve takım halinde öğrenmenin takım performansı üzerindeki etkisinin belirlenmesine çalışılacaktır. Araştırma modeli tanıtıldıktan sonra, ilgili hipotezler belirlenmektedir. Daha sonra bu model test edilip, modelin değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Son olarak araştırmaya ilişkin bulgular değerlendirilmektedir.

4.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler ve Örgütsel Öğrenmenin Performans Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma

Bu kısımda; araştırmanın amacının, öneminin, metodolojisinin ve popülasyonunun tanıtılmasından sonra, öncelikle, Edmondson ve çalışma arkadaşlarının yapmış oldukları araştırmalardan yola çıkarak, örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Daha sonra, bu modele dayanarak yapılan “özel sektörde faaliyet gösteren bir işletmede Ürün Geliştirme Bölümü” nde örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırmanın hipotezleri test edilmekte, araştırma modelinin değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmekte ve araştırma ile ilgili bulgular ayrıntısıyla ele alınmaktadır. En son olarak da, araştırma bulgularından yola çıkılarak öneriler geliştirilmektedir.

4.1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, örgütler öğrenme sürecine katılanlar açısından değerlendirildiğinde örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek ve özel sektörde faaliyet gösteren bir Türk işletmesinin ürün geliştirmesi bölümündeki bireysel, takım halinde ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili bir değerlendirme yapmaktır. Bununla da bağlantılı olarak, takım halinde öğrenme ve çalışmada takım halinde öğrenme çıktısı olarak düşünülen takım performansı arasında ve de örgütsel öğrenme ile takım performansı arasında olumlu bir ilişkinin var olup olmadığı belirlenecektir.

4.1.2. Araştırmanın Metodolojisi

Araştırmanın Yöntemi: Geçmişte yapılan yazın incelemelerinde, örgütsel öğrenme alanındaki çalışmalarda, temel olarak laboratuvar deneyleri, simülasyon, örnek olay incelemesi, arşivsel veriler, gözlem ve surveyden yararlanıldığından söz etmektedir (Edmondson, 2006; 35; Tsang, 1997; 82). Bu çalışmada da sayısal çalışma olanağı tanınması ve bu yöntemle hazırlanmış ölçeklerden yararlanma ve araştırma sonuçlarından genelleme fırsatı verdiği için, survey yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma Tekniği: Survey yönteminde, genellikle kullanılan teknik "soru sorma" tekniğidir. Sorular yazılı ya da sözlü sorulabilse de, iyi bir örnekleme için örnek sayısının elden geldiğince fazla tutulması gerekeceğinden çok sayıda kişi ile yapılacak bir çalışmada "yazılı soru sorma tekniğine" başvurmak daha doğru olur. Bu nedenle, survey yöntemiyle yapılmış olan çalışmalarda hemen her zaman "anket tekniği" kullanılmıştır (Özer, 2001; 211 içinde; Usal ve Kuşluvan, 1998; 28). Bu sebeplerle, bu çalışmada yazılı soru sorma tekniği olan "anket" kullanılmıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanması: Çalışmada, Chan vd.(2003) çalışmasından yola çıkılarak kullanılacak ölçekler öncelikle Türkçeleştirilmiş, daha sonra araştırma modelindeki değişkenlere ve araştırmanın amacına uygun olarak bunlar 5 li "likert tipi ölçekli" ifadelerle dönüştürülmüşlerdir. Bu ifadelerden oluşan dört soru grubuna, uygun görülen 8 demografik soru eklenerek anket formu oluşturulmuştur.

Anket Formu ve Ölçek: Anket formu beş grup sorudan oluşmaktadır; İlk grupta, dördü çoktan seçmeli, 8 demografik soru yer almaktadır. Kişilerin anketi yanıtlarken daha dürüst davranmalarını sağlamak amacıyla, isimleri ve bağlı oldukları takım liderliği sorulmamıştır. Yaşları, cinsiyetleri ve eğitim durumları gibi bilgiler yer almaktadır. Anket formu, toplam 54 soru içermektedir.

Kalan dört bölümde ise anket örgütsel öğrenme, bireysel öğrenme ve takım halinde öğrenme, takım performans yönelimini ölçmek üzere 46 adet likert tipi (5'li ölçek) ifade yer almaktadır. Yönelim ifadeleri, "Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Ne katılıyorum Ne katılmıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Anket formunun başına ise, araştırmanın amacını açıklayan, önemine değinen, bir ön yazı eklenmiştir.

Sözkonusu dört bölümde ki soruların dağılımı ve ölçekler şu şekildedir.:

Bireysel Öğrenme Ölçeği

Bireysel Öğrenme yöneliminin ölçümü için, temelde SuJan'ın (1994) sekiz işletmedeki satış elemanlarının öğrenme yönelimlerini belirlediği araştırmasında tasarladığı ölçek kullanılmıştır. SuJan bu çalışmada yöneticinin hem olumlu hem olumsuz geri beslemelerinin öğrenme yönelimini arttırdığı ve de öğrenme yöneliminin bireylerin etkili iş yapabilme (araştırmasında etkili satış yapma) hakkında bilgi geliştirme ve bu bilgiyi gerçek satış koşullarında kullanma anlamında tanımladığı “zekice çalışmak” olgusunu tahminlemekte kullanılabileceğini öngörmektedir. Aynı zamanda araştırmasında, öğrenme yöneliminin satış performansını tahminlemekte kullanılabileceği belirtilmektedir. SuJan(1994) ölçeği temelde satış elemanları ile ilişkili olduğundan Chan'ın (2001) tezinde kullandığı daha genele uyarlanmış bir ölçek Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. 1 ile 9 arasında numaralandırılmış sorular bireysel öğrenme sorularıdır. 1. soru ters yönde sorulmuştur.

Takım Halinde Öğrenme Ölçeği

Takım halinde öğrenmeyi ölçümlemek için Edmondson'ın (1996) çalışmasında takım halinde öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Edmondson (1996)'a göre, takım halinde öğrenme yönelimli davranış, iki yapıda gerçekleşmektedir: Bunlar, içsel takım halinde öğrenme davranışları, ve dışsal takım halinde öğrenme davranışlarıdır. İçsel takım halinde öğrenme davranışlarını temelde takım içerisinde dışsal takım halinde öğrenme davranışı çapraz takımlar arasında gerçekleşmektedir. Edmondson (1996), içsel takım halinde öğrenmenin “takımların hedeflere ulaşmak için performans gösterecek, yeni enformasyon elde edecek, varsayımları test ederek yeni fırsatlar yaratacak davranışları sergiledikleri ölçüde gerçekleşmekte olduğunu ifade eder (Chan vd., 2003; 176 içinde; Edmondson, 1996; 164). Dışsal takım halinde öğrenme ise takımın müşterilerinin, yöneticilerinin takımın davranışlarında yeni enformasyon arama veya takımın çalışmasını kullanan iç, dış müşterilerden geri besleme isteme gibi davranışları ne ölçüde sergilediğinin bir değerlendirmesidir (Chan vd., 2003; 176 içinde; Edmondson, 1996b; 166). Dolayısıyla içsel takım

halinde öğrenme davranışları takımın kendi içinde sergiledikleri öğrenme davranışlarıyken, dışsal öğrenme davranışları takım dışı ile etkileşimlerin öğrenme boyutuyla ilgili olarak yapılan bir değerlendirmedir.

Takım halinde öğrenme ölçeği 6'sı içsel takım halinde öğrenme davranışları (10-15 arası numaralandırılmış sorular) ve 5'i de dışsal takım halinde öğrenme (16-20 arası numaralandırılmış sorular) soruları olmak üzere 11 sorudan oluşmaktadır. Her iki davranışa ait sorulardan biri ters yönde sorulmuştur. İçsel takım halinde öğrenme davranışları için 12. soru, dışsal takım halinde öğrenme davranışları için 20. soru olumsuz sorudur.

Örgütsel Öğrenme Ölçeği

Örgütsel Öğrenme Goh ve Richards'ın (1997) örgütsel öğrenme araştırması kullanılarak ölçülmüştür. Ayrıntılı yazın incelemesinde Goh, beş temel karakteristik ve yönetsel uygulamanın örgütlerde öğrenmenin anahtar koşulu olduğunu ifade etmektedir. Örgütlerde öğrenmenin stratejik yapıtaşları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Misyon ve Amaçların Açıklığı,
- Liderlik Adanmışlığı ve Yetkilendirme,
- Deneyim ve Ödüller,
- Bilgi Transferi,
- Takım çalışması ve Grup problem çözümü,

Goh'a (1998) göre, bu beş karakteristik ve yönetsel uygulama birbirinden bağımsız ve öğrenen örgütü karşılıklı olarak destekleyici koşulları ifade etmektedir. Ölçekdeki soru dağılımı ise şu şekildedir:

21, 26, 31, 36	Misyon ve Amaçların Açıklığı (26. soruda olumsuz ifade kullanılmıştır.)
22, 27, 32, 37, 40	Liderlik Adanmışlığı ve Yetkilendirme (22. soruda olumsuz ifade kullanılmıştır.)
23, 28, 33, 38, 41	Deneyim ve Ödüller (41. soruda olumsuz ifade kullanılmıştır.)
24, 29, 34, 39	Bilgi Transferi (29. soruda olumsuz ifade kullanılmıştır.)

25, 30, 35 Takım çalışması ve Grup problem çözümü (30. soruda olumsuz ifade kullanılmıştır.)

Takım Performansı Ölçeği

Çalışmada, takım performansı Edmondson'ın (1996) takım performansı ölçeği kullanılarak araştırılmıştır. Edmondson araştırmasında takım performansını ölçümlemek için iki soru grubu oluşturmuştur. İki grupta aynı soru ifadeleri kullanılarak yanıtlayıcıdan kendi takımını ve ikinci grupta da diğer takımları değerlendirmesi istenmiştir. Edmondson(1999), takım performansını değerlendirilmesinde her ne kadar iki ölçümün kullanılması halinde daha iyi bir değerlendirme yapılacağını öne sürse de bu araştırma da takım üyelerinin sadece kendi takımının performansını değerlendirmesi istenmiştir. Bunun temel sebebi ise tek bir soru grubu ile örgütteki tüm diğer takımların değerlendirilmesinin zorluğudur.

Takım performansı ölçeği 5 sorudan (42-46 arası numaralandırılmış sorular) oluşmaktadır ve bir soru hariç tüm sorular olumsuzdur (45. soru olumlu- diğerleri olumsuz).

Oluşturulan form, danışman öğretim görevlisi Sayın Yrd. Doç Dr. Pınar Süral Özer'in görüşlerine sunulmuş, önerileri doğrultusunda düzeltilmiş ve son şeklini alması sağlanmıştır. Üst yazı ve anket formu EK 1'de yer almaktadır.

4.1.3. Araştırmanın Popülasyonu ve Örneklem

Araştırmanın hedef kitlesi "Türkiye'de özel sektörde faaliyet gösteren büyük ölçekli bir işletmedeki Ürün Geliştirme takımları" olarak belirlenmiştir. Ürün Geliştirme takımlarında araştırma yapılmasının temel nedeni, Ürün Geliştirme bölümünün fonksiyonel takımlardan oluşması ve çapraz fonksiyonlu takımlardan da proje eksenli olarak faydalanılması ve bireysel, takım halinde öğrenmeye ilişkin değişkenlerin daha kolay belirlenebileceği ve araştırma amacına uygun olarak hazırlanan soru formunu yanıtlaması istenen fonksiyonel takımların ve bu takımların takım lideri konumundaki yönetici kadrolarının varoluşudur. Fonksiyonel takım ayrımları ise kurumun ürün geliştirmeye bölümünün organizasyon şemasında yer alan takımlardan hareketle belirlenmektedir.

Popülasyonda yer alan takımların hepsine ulaşabilmek için takım liderleri ve İnsan Kaynakları Ar-Ge bölümü sorumlusu aracılığıyla yüzyüze, telefonla iletişim tekniğinden faydalanarak takımlar survey kapsamına alınmıştır. Takım liderlerine anket gönderilmesi sonucu takım bazında anketlerin sınıflandırılması mümkün olmuştur. Özellikle anketlerin yanıtlandırılmasını hızlandırmak ve yanıtlandırılma oranını yükseltmek için kullanılması gereken telefon, ve yüz yüze görüşme gibi teknikler kullanılmıştır. Anket gönderilen takımların tamamından yanıt gelmemesine rağmen, geri dönen anketlerin oranının popülasyonu temsil yeteneğine sahip olmasını ve dönen anket sayısının gerekli istatistiksel analizleri yapmak için yeterli olmasını sağlayabilmek için İnsan Kaynakları sorumlusundan da yardım alınarak diğer takımlara da ilgili anketler gönderilmiştir.

4.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma anketi internet üzerinden erişilip doldurulabilir olarak hazırlanmıştır. Anketin internet üzerinden doldurulmasına ilişkin isteksizlik olduğu görülmüş ve formların takım liderlerine ulaştırılması sağlanmıştır.

4.2. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Araştırmada daha önce bahsedilen Edmondson vd.'nin (1996) yapmış olduğu takım halinde öğrenme çalışmalarından yola çıkılarak, örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiye vurgu yapan bir model oluşturulmuştur. Bu nedenle temelde araştırmacının varsayımları kabul edilmekle birlikte, bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme bağlantısı ve de örgütsel öğrenme takım performansı ilişkisi de modele ilave edilmektedir.

4.2.1. Bireysel Öğrenme Örgütsel Öğrenme Bağlantısı

Daha önce de belirtildiği gibi bireysel öğrenme bir çok örgütsel öğrenme kuramının başlangıcı niteliğindedir. Örgütsel öğrenme bireyde başlamaktadır. Örneğin Marquardt (1996), bireyler örgüt ve grupları oluşturduğundan, örgütsel öğrenme için bireysel öğrenmenin gerektiğini savunmaktadır (Marquardt, 1996; 32). Benzer şekilde Senge (1996a) örgütlerin bireyler aracılığıyla öğrendiklerini, bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeyi garanti etmediği ancak onsuz da örgütsel

öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini belirtir (Senge, 1990a; 236). March (1991) ise örgütün ve içerisindeki bireylerin karşılıklı öğrenmesinden söz etmektedir (March, 1991; 73). Argyris ve Schön' e göre ise bireysel öğrenme örgütsel öğrenme için gerekli ancak yeterli değildir. Edmondson, bireylere daha da önemli bir rol yükler: "Öğrenmeye olan ilgi bireylerin inanç ve görüşlerinin örgütsel etkililik üzerinde çok önemli etkileri olduğu görülen bilişsel yaklaşıma hız verir." (Edmondson, 1996; 571)

Ulrich ve çalışma arkadaşları da örgüt içindeki bireylerin öğrenmesi ile örgütsel öğrenme aynı olmadığını savunarak, bireysel öğrenmenin, kişilerin eğitim ve deneyim yolu ile bilgi edinmesi ile oluştuğunu, örgütsel öğrenmenin ise, bir sistem ve kültür olarak örgüt bu öğrenilenleri tuttuğunda ve fikirleri yeni bireylere aktardığında oluştuğunu ifade etmektedir. Bununla beraber, bu tür bir öğrenmenin, örgütün sınırlarının, zamanın ve hiyerarşinin ötesinde paylaşıldığını ve işgücü devri olsa bile varlığını koruduğunu belirtmektedirler (Ulrich vd., 1993 ; 55-56). Buna karşılık önemli bir diğer nokta ise bireysel ve örgütsel öğrenmenin birbirinden ayrı olarak düşünülemeyeceği gerçeğidir. Nitekim Romme ve Dillen (1997) bu konuda bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeyi etkilediği gibi örgütün de bireyin öğrenmesinin üzerinde etkisinin var olduğunu ifade ederek bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye işaret etmektedirler (Romme ve Dillen, 1997; 69).

Önde gelen örgütsel öğrenme araştırmacıları, bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenme yolunda ilk önemli aşama olduğu üzerinde anlaşmaktadırlar. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, örgütsel öğrenmenin sadece her bir bireyin öğrenmesinin toplamı olduğu düşüncesi, alandaki bir çok kuramcı tarafından reddedilmektedir. Bireysel öğrenme örgütler için önemli olmasına karşın, örgütsel öğrenme basit şekilde her bir bireyin toplamı değildir (Fiol ve Lyles, 1985, 804). Örgütsel öğrenme araştırmacıları, bilgi yaratma sürecine değer katan bir sosyal sinerjinin açığa çıktığı sonucunu çıkarmaktadır. Bu katılmakta olan değer, örgütteki her bir bireyin bilgi düzeyinin toplanması ile elde edilmesi mümkün değildir (Marquardt vd., 1999; 22). Ancak yine de pek az sınırlı deneysel araştırma bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenmeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Araştırmada, örgütsel öğrenme ölçeği olarak Goh (1997)'un örgütsel öğrenme ölçeği kullanılmaktadır. Goh, örgütlerin öğrenmesinin, bireylerle benzeşim kurularak açıklanmasından ziyade, örgütsel öğrenmenin örgüt üyelerinin deneyimleri ve

eylemleri ile ilişkili olduğu savından hareket eder (Goh, 2003; 216). Cook ve Yanow gibi, örgütsel öğrenme düzeyinin “örgüt üyelerinin öğrenmeyi gerektiren eylemleri yoluyla, örgütün hareket şablonunda gözlemlenebilir değişikliğe uğramasıyla sonuçlanan, yapısal ve süreçsel düzenin çalışılmasıyla belirlenebileceği” varsayımını göz önüne almaktadır (Cook, Yanow, 1993; 375).

Goh, örgütün ve örgüt üyelerinin öğrenmesine izin veren yapılar, stratejiler, yöntem ve süreçlerin örgütsel öğrenme kolaylaştırıcıları olarak örgütün öğrenme kapasitesini arttırdığını savunmaktadır. Ve örgütün öğrenme yeteneğini değerlendirmek üzere bir ölçüm aracı geliştirmiştir. Goh’ a göre; örgütsel öğrenme gerçekte, örgütün vizyonu ve örgütsel hedeflerine ulaşabilmek için bireysel ve grup halinde öğrenmenin bir ürünüdür; belirli yönetsel uygulamalar ve örgüt içi koşullar bu süreci kolaylaştırıcı veya engelleyici etki etmektedir (Goh, 2003; 217).

Misyon ve Amaçların Açıklığı :Örgüt bir bütün olarak ve de içerisindeki her bir birimin açıkça belirtilmiş misyon veya amacının olmasına gereksinim duyar. Örgüt çalışanları bu misyonu ve çalışmalarının örgütün bu misyonu başarmakta nasıl katkı sağlayacağını anlamaya ihtiyaç duymaktadır. Bununla beraber, örgüt de çalışanlarının bu amaca bağlılığını arttırması gerekmektedir. Senge “ paylaşılan vizyon oluşturmayı” özellikle arzu edilen, erişilmek istenen örgütün gelecekteki konumunun görüntüsü öğrenmeye yolaçan bir gerilim yaratmaktadır. Çalışanlar vizyon ile şimdiki durum arasındaki uzaklığı anlayabilir ve böylece aradaki boşluğu kapatmak daha güçlü bir mücadele verebilirler (Goh, 2003; 218 içinde Mohrman, 1995).

Özer’de (2001) yazın taraması sonucunda, genel olarak “örgütsel öğrenme”nin geliştirilmesi ve “öğrenen örgüt” olabilme yönünde bir gelişme sağlanabilmesi ile ilgili olarak, çalışmasında sunduğu başlıca öneriler arasında örgütün “temel yeterliliklerinin” ortaya çıkarılarak geliştirilmesinin yanısıra; vizyon, misyon, strateji ve politikaların yalnızca üst düzeydeki değil her düzeydeki çalışanın katkıları ile belirlenmesi ve benimsenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Özer, 2001; 274).

Liderlik Adanmışlığı ve Yetkilendirme: Liderler örgütün amaçlarına ve özellikle öğrenme amacına adanmış olmalıdırlar. Üstelik, liderlerin ulaşılabilir, ve hataların öğrenme sürecinin bir parçası olduğu sosyal eşitlik ve güven iklimi yaratmaları

gerekmektedir. Özellikle liderler performans boşluklarını belirlemede yardımcı ve sonrasında bu boşlukları örtecek veya azaltacak bilgiyi araştırmayı cesaretlendirici olmalıdırlar. Öğrenen örgütte lider, öğretici, kolaylaştırıcı ve vizyon sahibi olmalıdır Ulrich vd. (1993)'de liderlerin öğrenme yeteneğinin fikirleri genele yayabilmek için bir adanmışlık gösterdiği ölçüde sınanabileceğini belirtmektedir (Ulrich vd., 1993; 66). Nonaka (1991) ise liderin, çalışanların yeni beceriler öğrenmelerini ve varolan becerileri ile bakış açılarını yeni çalışma arkadaşlarıyla paylaşımlarını sağlayacak biçimde yatay ve çapraz bilgi paylaşımını kolaylaştırmaları gerektiğini ifade etmektedir. Yazında, örgütsel öğrenme araştırmacıları, liderliğin geribildirim istemek, eleştiriye açık olmak, hataları kabullenmek ve çalışanlarını karar vermek ve risk almak için cesaretlendirmek ve yetkilendirme yoluyla öğrenme iklimini geliştiren önemli bir unsur olduğu konusunda birleşmektedirler (Goh, 2003; 218 içinde Garvin, 1993; Slocum vd, 1993).

Deneyim ve Ödüller : Örgütlerin karşı karşıya kaldıkları problemler bir anlamda, deney yapma fırsatlarını içerisinde barındırmaktadır. McGill ve Slocum da öğrenen örgütün temel kültürel özellikleri olarak deneyime açıklık, risk almanın yüreklendirilmesi ve hataların paylaşılması, bunlardan öğrenilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (McGill ve Slocum, 1993; 76).

Yeni çalışma yöntemleri ve yenilikçi süreçler desteklenmeli ve yüreklendirilmelidir. Buna karşılık bütçe planları da, risk alma ve yenilikçi fikirleri ödüllendirilmesini göz önünde bulundurarak yapılmalıdır.

Etkili bilgi transferi : İletişim açık ve hızlı olmalıdır. Örgütsel sorunlara ve fırsatlara ilişkin problemlere ilişkin enformasyon ve de dış çevreden gelen bilgi, örgütün yapısal ve fonksiyonel sınırları boyunca aktarılabilir. Örgüt yapısı iletişimi ve bilgi paylaşımını kolaylaştırmalı, esnek ve hiyerarşinin azaltıldığı bir örgüt yapısı benimsenmelidir.

Takım çalışması ve grubun problem çözümü: Örgüt üyelerinin örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için birbirlerini de desteklemeleri gerekmektedir. Goh'a göre örgütteki yapılar ve sistemler takım çalışmasını cesaretlendirmeli çalışanların grup içerisinde sorunlarını çözmeleri ve böylece üst yönetime bağımlılığı azaltmayı teşvik edici olmalıdır. Aynı zamanda takımlar karşılıklı olarak farklı fonksiyonlarda

çalışabilmelidir. Takımlar içinde çalışmak, örgüt üyelerinin bilgi paylaşımını ve örgütün diğer bölümlerinde çalışan bireyleri, gereksinimlerini çalışma şekillerini bilgi aktarımını da güçlendirerek anlayabilmeyi sağlamaktadır (Goh, 2003; 218 içinde Senge, 1990, 1992; Garvin, 1993).

Bu açıklamalardan yola çıkılarak bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki şu hipotezlerle incelenecektir.

H1.1. Bireysel öğrenme, amaçların ve misyonun açıklığı ile olumlu yönde ilişkilidir.

H1.2. Bireysel öğrenme, lider bağlılığı ve yetkilendirme ile olumlu yönde ilişkilidir.

H1.3. Bireysel öğrenme, bilgi transferi ile olumlu yönde ilişkilidir.

H1.4. Bireysel öğrenme, deneyim ve ödüller ile olumlu yönde ilişkilidir.

H1.5. Bireysel öğrenme, takım çalışması, grup problem çözümü ile olumlu yönde ilişkilidir.

4.2.2. Bireysel Öğrenme - Takım Halinde Öğrenme Bağlantısı

Varolan takım halinde öğrenme araştırmalarının kilit katkısı takım düzeyinde ve bireysel düzeyde öğrenme arasındaki kuramsal ayrımdır. Geleneksel olarak, birçok akademisyen öğrenmenin takım düzeyinde değil, sadece insanların beyinleri olduğundan (Douglas,1986) birey düzeyinde anlamlı olduğuna (Hunt, 1968) inanmışlar, ancak sonrasında araştırmacılar arasında takım düzeyinde öğrenmenin kavramsal olarak anlamlı olmasının yanısıra, deneysel olarak da çok fazla önem taşıdığı konusunda bir uyum ortaya çıkmıştır (Edmondson, 2002; Bunderson & Sutcliffe, 2003). Buradaki temel kilit noktası daha önce sözü edilen, görevlerin karşılıklı bağımlı olması (task interdependence) ve de belki de en önemli kuramsal kavram olarak ortaya atılan “transactive memory system” (Wegner, 1987) dir. Kısaca bir takımın görevi birbiriyle bağımlı bir dizi alt görevleri kapsadığında öğrenme sürecinde yer alan bilginin paylaşımı, depolanması ve tekrar elde edilmesinin etkili şekilde gerçekleşebilmesi bireysel üyelerin yetisi dışında, üstünde gelişmektedir (Bresman, 2006; 21). Takım halinde öğrenmek yazında bir süreç olarak da karşımıza çıkmaktadır. Takım halinde öğrenme takımın eylemleri gerçekleştirdiği ve geri besleme aldığı ve geri beslemeye yanıt verdiği ve de gelişmek, uyum göstermek üzere değişiklik yaptığı süreci ifade etmektedir. Öğrenme bu sebeple sadece bireysel ustalıkları değil, kişiler arası iletişim ve dayanışma

şablonlarını da içermektedir. Bu açıdan, önemli takım halinde öğrenme davranışları soru sorma, geri besleme alma, enformasyonu paylaşma ve hatalar hakkında konuşmayı kapsamaktadır (Edmondson, 1999; 351).

Druskat ve Kayes (2000)'e göre, takım halinde öğrenme, birey olarak takım üyelerinin belli bir bilgiyi ve enformasyonu yarattığında, elde ettiğinde ve paylaştığında oluşmaktadır. Bu durumda takımlar takım çalışmasını geliştirmek üzere bireysel öğrenmeyi arttırmak, yönetmek ve öğrenmeye değer vermeye odaklanabilirler.

Tüm bu açıklamalardan hareketle, uygun şartlarda bireysel öğrenmenin takım halinde öğrenmeyi tetikleyeceği ve de takım halinde öğrenmenin de bireyin öğrenmesine olumlu katkısı olacağı düşünülebilir. İlgili hipotez ise şu şekilde ifade edilebilir:

H2. Bireysel öğrenme ve takım halinde öğrenme arasında olumlu şekilde karşılıklı ilişki bulunmaktadır.

4.2.3. Takım Halinde Öğrenme - Örgütsel Öğrenme Bağlantısı

Takımlar öğrenen sistemlerdir. Bu tanımlama ile takım halinde öğrenmeyi, öğrenme süreçleri ve bu süreçleri destekleyen koşullar ile takım öğrendikçe takım davranışlarındaki değişimlerin olduğu dinamik bir süreç olarak düşünmek mümkündür (Sessa, London, 2006; 115 içinde; Argote, Gruenfeld ve Naquin, 2001; Kasl, Marsick ve Dechant, 1997). Takım davranışındaki değişimler takımın kullandığı herbiri açık ve gözlemlenebilir olmak üzere dilde araçlarda sembollerde, yöntemlerde, düzenleme, uygulama ve rutinlerde, kolaylıkla gözlemlenemeyen ve örtülü olmakla beraber temeldeki varsayımlarda, paylaşılan dünya görüşlerinde değişiklik olarak yansır (Sessa, London, 2006; 115).

Edmondson (2002), örgütsel öğrenmenin doğal olarak takım düzeyinde gerçekleştiğini, sınırları belirlenmiş görevlere takım düzeyinde odaklanıldığından ve öğrenmenin karşılıklı birbirine bağımlı sınırlı sayıda kişinin arasındaki konuşmalarda yer aldığını savunmaktadır. Bu etkileşimler bireylerin farklı görüşleri birleştirmelerine ve tek bir bireydeki bilginin ötesinde bir bilgiyi kurumsallaştırmalarına izin

vermektedir, ve bu sebeple kolektif öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidirler (Argyris, 1993; Nonaka and Takeuchi, 1995).

Bu açıklamalardan hareketle takım halinde öğrenme örgütsel öğrenme boyutları arasında olumlu bir ilişki olduğuna yönelik araştırmada incelenecek hipotezler şu şekildedir:

H3.1. Takım halinde öğrenme, amaçların ve misyonun açıklılığını geliştirir.

H3.2. Takım halinde öğrenme, lider bağlılığı ve yetkilendirmeyi geliştirir.

H3.3. Takım halinde öğrenme, bilgi transferini artırır.

H3.4. Takım halinde öğrenme, deneyim ve ödülleri artırır.

H3.5. Takım halinde öğrenme, takım çalışması, grup problem çözümünü artırır.

4.2.4. Takım Halinde Öğrenme – Takım Performansı Bağlantısı

Örgütsel öğrenme tanımları ve modelleri hangi anlayışa dayalı olarak geliştirilmiş olurlarsa olsunlar bir noktada birleşmektedirler; bu nokta “öğrenmenin gelecekteki performansı arttıracacağı” görüşüdür (Fiol ve Lyles, 1985; 803).

Bireysel düzeyde öğrenmede, bireylerin kendi kişisel beceri ve yeteneklerini arttırabilmek ve örgütün öz yeteneklerinin oluşabilmesi için öğrenmeleri gereklidir. Yöneticiler yeni becerilerin, normların ve değerlerin öğrenilebilmesi için bireysel öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışırlar. Bireysel öğrenme süreci, bilginin elde edilmesi ve paylaşılması, paylaşılan bilginin kullanılması ve çalışan davranışlarında değişimin gözlemlenmesi ve çalışanın performansında artışların saptanması aşamalarını kapsar (Jones, 2004; 377–379; Arslantas, 2005; 3–5).

Takım halinde öğrenmede, bütünün parçaların toplamından büyük olduğu prensibinden hareketle, bireylerin kendi becerilerini ve yeteneklerini takımla paylaşmasıyla sinerji oluşturulup problem çözmede performans arttırılmaya çalışılır. Örgütsel düzeyde öğrenmede, örgütün yapısı ve kültürü öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir biçimde yapılandırılarak gruplar arası iletişim ve etkileşim kolaylaştırılarak, öğrenme cesaretlendirilerek, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi paralelinde öğrenmenin koordineli şekilde bir bütün halinde gerçekleşmesine çalışılır. Örgütsel öğrenme, bireylere yeni bilgi yaratmada, bireylerin anlayışlarını kolektif olarak paylaşmalarında

ve bireyler ayrıldıktan sonra öğrenmenin etkisi devam edecek biçimde bireyleri ve örgütü sürekli geliştirmede yardımcı bir dizi süreç ve yapı gerektirmektedir (Jones, 2004; 377–379; Arslantaş, 2005; 3–5).

Takım halinde öğrenme ise takım performansında ayrı tutulmalıdır. Bu ayrım birçok formda oluşur. Kayes (2006)' e göre takım halinde öğrenme takım performansını öngören veya katkıda bulunan bir süreçtir (Kayes, 2006; 7-8). Örneğin takım halinde öğrenme araştırmalarının temel odağı takım performansını doğrudan etkisini ve örgüt performansına dolaylı etkisini belirlemeye yöneliktir. Örneğin Bunderson ve Sutcliffe (2005) bir tüketici ürünleri şirketindeki yönetim takımlarını çalışmış ve performans ile takım halinde öğrenme ikliminin olumlu ilişkisini bulmuştur. Ancak öğrenmenin her zaman gelişmiş bir performansla sonuçlanmayabileceğini kaydetmektedirler. Kayes'e göre bu bulgular takım halinde öğrenme ve performans arasındaki ilişkiye etkiyen bağlamsal unsurların tanımlanması ve analşılması gerekmektedir (Kayes, 2006; 7-8).

Bu çalışmada takım halinde öğrenme ve takım performansı arasındaki ilişkiyi test etmek üzere şu hipotez tanımlanmıştır:

H4. Takım halinde öğrenme, takım performansı ile olumlu yönde ilişkilidir.

4.2.5. Örgütsel Öğrenme – Takım Performansı Bağlantısı

Öğrenme sürecinin çıktıları örgütsel ortamda dört düzeyde incelenebilir. Bunlar; öğrenme olayına öğrenicinin tepkisi, yeni bilgi, beceri ve niteliklerin kazanımı, çalışma durumunda yeni öğrenilenlerin uygulanması yeteneği ve örgütsel performans üzerinde öğrenmenin etkisinin ölçülmesidir (Sadler-Smith, 1996; 29).

DiBella ve çalışma arkadaşları örgütsel öğrenmeyi, deneyime dayalı performansını sürdürmek ya da iyileştirmek için örgüt içindeki süreç ya da kapasite olarak tanımlamışlardır. Bu faaliyet, bilgi edinimi (becerilerin, sezgilerin, ilişkilerin yaratılması ya da geliştirilmesi), bilgi paylaşımı (bilgiyi edinen birinin diğerlerine yayması) ve bilginin kullanılmasını (asimile edilen ve yeni durumlara genellenebilen öğrenmenin bütünleştirilmesi) içerir (DiBella vd., 1996; 363).

Yazında pek çok araştırma örgütsel öğrenmenin örgüt performansı üzerine etkilerini incelemekte, araştırmacılar örgütsel öğrenmeyi performans ile ilişkilendirmektedirler.

Örgütsel öğrenme yazınında genel kabul görmüş bir görüş olarak örgütsel öğrenmenin nihai çıktısının örgütsel performansta iyileşme olduğu belirtilmektedir (Holton vd., 2000, 3).

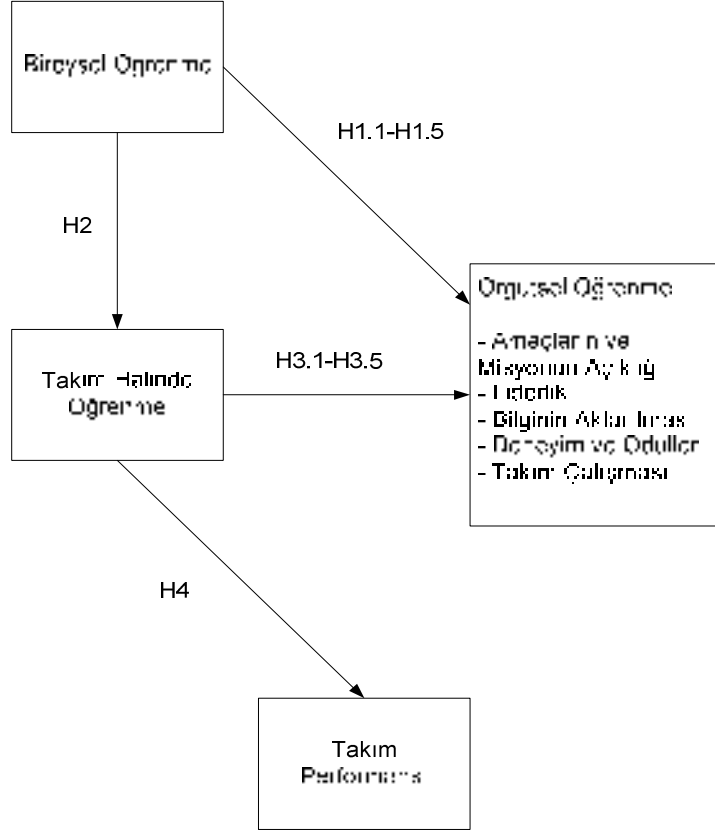
Öğrenme için daha fazla kapasite geliştiren kişilerle öğrenmeyle daha az ilişkilendirilenlere göre daha üstün performans sergileyeceklerinin öne sürülmesi çok normal algılanabilir ve hatta pek az kişi bu konuya katılmayabilir. Öğrenme ve performans arasındaki olumlu ilişki önceden öngörülebilir ve de göreceli olarak iyi dökümanite edilmiştir. Bireysel düzeyde, grup ve örgütsel düzeylerdeki analizlerde yapılan araştırmalar öğrenmenin performansı yükselttiğini net ve ikna edici kanıtlarla sunmaktadır (Bresman, 2005; 21). Dolayısı ile örgütün öğrenme yeteneğinin takım düzeyinde performans etkilerinin görülebileceği varsaymak kuşkusuz iddialı bir tutum olmayacaktır.

Öğrenmenin, olumlu şekilde performansı arttırdığı görüşünü destekleyici kanıtlar çeşitli çerçevelerden gelmektedir. Bireysel öğrenme davranışının, geri besleme arayan yöneticiler için (Ashford & Tsui, 1991) takım dışından geri besleme ve enformasyon arayışı içinde olan takımlar için (Ancona & Caldwell, 1992), sıklıkla deney yapmakta olan araştırma geliştirme takımları için (Henderson & Clark, 1990), verimli şekilde hataları tartışan takımlar için performans (Michael, 1976; Schein, 1993; Sitkin, 1992) yararları olduğunu göstermektedir (Singer ve Edmondson, 2006; 5).

Bu çalışmada, örgütsel öğrenme ve takım performansı arasındaki ilişki incelenecektir. İlgili hipotez ise:

H5. Örgütün öğrenme yeteneği takım performansını geliştirir.

Bu açıklamalar doğrultusunda ifade edilmekte olan model aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:



Şekil 22: Modelin Özet Gösterimi

4.3. Araştırma Bulguları ve Bulguların Yorumlanması

Araştırmada hedeflenen takımların %88'inden (17 takımın 15'inden) geri dönüş sağlanmıştır. Çalışmada, araştırma verileri üç aşamada incelenmiştir. İlk aşamada araştırmanın güvenilirlik analizi yapılmıştır. İkinci aşamada araştırmanın kavramsal modelinde sunulan hipotezlere ilişkin tüm korelasyon analizine başvurulmuştur. Üçüncü aşamada regresyon analizleri ile takım halinde öğrenme ve örgütsel öğrenme boyutlarının takım performansına etkilerini incelemek üzere regresyon analizleri yapılmıştır.

4.3.1. Araştırmanın Güvenilirlik Analizi

Anket formunda yer alan bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenme boyutları ve takım performansı değişkenlerine ilişkin maddeler ilgili olarak SPSS-15 programı kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Güvenilirlik analizi, ölçmede kullanılan testlerin, anketlerin ya da ölçeklerin özelliklerini, ve güvenilirliklerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntem ile toplam puanların sözkonusu olduğu Likert, Q tipi vb. ölçeklerin güvenilirliğini belirleyen katsayılar hesaplanır ve ölçekte yer alan sorular arasında ilişkiler hakkında bilgi elde edilir (Kalaycı, 2005; 403).

Bu araştırmada güvenilirlik analizinde kullanılan Cronbach Alfa modeli (α), ölçekte yer alan soruların homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Diğer bir deyişle, soruların benzerliğini ya da yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Güvenilirlik analizinde alfa yöntemi ile hesaplanan "Cronbach Alfa katsayısı" na bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır:

- $0 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, ve
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2005; 405).

Dolayısıyla güvenilirlik analizi sonucunda Alpha degeri 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artmaktadır. Alpha degeri 0.70'in üzerindeyse güvenilirlik yüksek kabul edilecektir (Özer, 2001; 224 içinde: Arbak ve İlter, 1995; 178).

Bireysel öğrenme ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin yapılan 9 sorunun analizi sonucunda Cronbach katsayısı $\alpha = 0.77$ bulunmuştur. Anket sorularından bireysel öğrenme değişkenine ilişkin 1. sorunun güvenilirliği düşürdüğü saptandığından 1. soru (İşimde öğrenilecek fazla bir şey yok.) çıkartılarak kalan 8 soru tekrar güvenilirlik analizine tabi tutuldu ve α (alfa) degeri $\alpha = 0.825$ olarak hesaplanmıştır.

6 soruda tanımlanmakta olan takım halinde öğrenme ölçeği “İçsel takım halinde öğrenme” boyutu için Cronbach alfa değeri $\alpha = 0.506$ olarak bulunmuştur. Güvenilirliği düşüren 12. ve 13. soruların çıkartılmasıyla tekrarlanan analizde alfa değeri, $\alpha = 0.634$ hesaplanarak bu haliyle ölçek oldukça güvenilir olarak yorumlanabilmektedir.

Takım halinde öğrenme ölçeğinin diğer boyutu olarak ele alınan “Dışsal takım halinde öğrenme” değişkeni için Cronbach alfa katsayısı $\alpha = 0.784$ olarak bulunmuştur. Güvenilirliği düşürdüğü ve toplam korelasyonu, diğer maddelerle ilişkisi (0.31) zayıf olduğu için 20. soru çıkartılarak analiz yinelenmiştir. Alfa katsayısı böylece $\alpha = 0.819$ a yükseltilecek yüksek güvenilirlik seviyesi elde edilmiştir.

Örgütte öğrenme yeteneğini saptanabilmesi için kullanılan değişkenlerden ilki, *amaçların ve misyonun açıklığı* değişkeni ile ilgili olarak alfa katsayısı $\alpha = 0.764$, *lider bağlılığı ve yetkilendirme* değişkeni için $\alpha = 0.812$, *deneyim ve ödüller* değişkeni için 0.78, *bilgi transferi* değişkeni için $\alpha = 0.715$, olarak oldukça güvenilir olarak bulunmuştur. Örgütte öğrenmenin *takım çalışması, grup problem çözümü* boyutuna ilişkin alfa katsayısı $\alpha = 0.454$ olarak elde edildi ve güvenilirliği oldukça düşük ($\alpha = 0.454 < 0.70$) bulunan bu boyut analizlerden çıkartılmıştır.

Takım performansına ilişkin Cronbach alfa katsayısı ilk etapta 0.665 olarak hesaplanırken 45. sorunun hem güvenilirliği düşürmesi hem de toplam korelasyonu (0.242) zayıf olması sebebiyle çıkartılmasına karar verilmiştir. Ve tekrarlanan analiz sonucunda alfa değerinin %71.2 olarak hesaplanarak, oldukça güvenilir bir düzeye yükseldiği hesaplanmıştır.

Yapılan güvenilirlik analizlerine ilişkin veriler aşağıdaki tabloda şu şekilde özetlenmektedir:

Tablo 10: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi Tablosu

Değişken	Cronbach Alfa Değeri	Çıkarılan Maddeler	Madde Sayısı
Bireysel Öğrenme	,825	1.madde	8
İçsel Takım Halinde Öğrenme	,634	12. ve 13. maddeler	4
Dışsal Takım Halinde Öğrenme	,819	20.madde	4
Amaçların ve misyonun açıklığı	,764	-	4
Lider bağlılığı ve yetkilendirme	,812	-	5
Ödüller	,779	-	5
Bilginin Aktarılması	,715	-	4
Takım çalışması, grup problem çözümü	,454	Bu boyut analizden çıkarıldı.	3
Takım Performansı	,712	45. madde	3

4.3.2. Modeldeki Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İstatistiksel Olarak Test Edilmesi

Araştırmada, modelin hipotezlerini test etmek üzere korelasyon analizi ve regresyon analizine başvurulmuştur.

4.3.2.1. Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Analizi: Araştırma modelindeki değişkenler arasında ilişkiler ile ilgili olarak kurulmuş olan hipotezlerin testinde “*korelasyon analizi*” nden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi veya bir değişkenin iki veya daha çok değişken ile olan ilişkisini test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Kalaycı, 2005; 115). Korelasyon ilişkisinde amaç bağımsız değişken değiştiğinde, bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini ve de bu ilişkinin anlamlılık derecesinin belirlenmesine yardımcı olur, değişkenlerden hangisinin bağımlı hangisinin bağımsız

değişken olduğu bilinmemektedir. Korelasyon, neden-sonuç ilişkisi anlamına gelmemektedir. Korelasyon katsayısı, doğrusal ilişkinin gücü şeklinde yorumlanmalı hemen bir nedensellik kararı çıkarılmamalıdır (Kalaycı, 2005; 115; Özer, 2001 içinde İkiz ve Püskülcü, 1989, 234; Arbak ve İlter, 1995; 173; Ergün, 1995; 127).

Aşağıdaki tabloda modelde kullanılan değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistik analizi tablosu yer almaktadır. Ortalama değerler, ilgi çekici bir görünüm sergilemektedir. İliki anket sorularını yanıtlayanlar, en yüksek düzeyde ortalama ile bireysel öğrenmenin önemini vurgularken örgütte lider bağlılığı ve yetkilendirme ile bilgi aktarımının düşük düzeyde gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Örgütsel öğrenme düzeyinde amaçların ve misyonun açıklığı ve deneyim ile ödüller boyutları ile takım halinde öğrenme boyutları ile takım performans ortalamaları bu boyutların orta düzeyde gerçekleştiğini kaydetmektedirler.

Tablo 11: Modeldeki değişkenlere ilişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Ortalama	Std. Sapma	N
Bireysel Öğrenme	3,8762	,61853	102
İçsel Takım Halinde Öğrenme	3,3627	,62302	102
Dışsal Takım Halinde Öğrenme	3,5098	,81441	102
Amaçların ve Misyonun Açıklığı	3,2549	,83101	102
Lider Bağlılığı ve Yetkilendirme	2,3824	,66069	102
Deneyim ve Ödüller	3,1412	,76279	102
Bilgi Transferi	2,9755	,77676	102
Takım Performansı	3,5147	,73190	102
Takım Halinde Öğrenme	3,4363	,64815	102

Modeldeki değişkenler arasındaki ikili korelasyonları gösteren Tablo 12 incelendiğinde, modelde öngörülen ilişkilerin doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Bireysel öğrenme, ve amaçların ve misyonun açıklığı, lider bağlılığı ve yetkilendirme bilgi transferi ile deneyim ve ödüller, takım çalışması, grup problem çözümleri arasında olumlu yönlü ilişkiler belirlenmiştir, belirlenen bu ilişkilerden bireysel öğrenme ile “amaçların ve misyonun açıklığı” ile “deneyim ve ödüller” 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Sonuçlar H1.1, H1.4 hipotezlerini destekler niteliktedir. Ancak şaşırtıcı olmakla beraber, topyekün örgütsel öğrenme boyutları ele alındığında dikkate değer bir ilişki gözlenmemektedir.

Tablo 12: Modeldeki Değişkenlere İlişkin İkili Korelasyon Analizi

	Bireysel Öğrenme	İçsel Takım Halinde Öğrenme	Dışsal Takım Halinde Öğrenme	Amaçların ve Misyona Açıklığı	Lider Bağlılığı ve Yetkilendirme	Deneyim ve Ödüller	Bilgi Transferi	Takım Performansı	Takım Halinde Öğrenme
Bireysel Öğrenme	1	,548(**)	,278(**)	,197(*)	,104	,198(*)	,161	,042	,438(**)
İçsel Takım Halinde Öğrenme	,548(**)	1	,620(**)	,461(**)	,429(**)	,462(**)	,547(**)	,246(*)	,870(**)
Dışsal Takım Halinde Öğrenme	,278(**)	,620(**)	1	,504(**)	,428(**)	,532(**)	,516(**)	,328(**)	,926(**)
Amaçların ve Misyona Açıklığı	,197(*)	,461(**)	,504(**)	1	,639(**)	,705(**)	,783(**)	,393(**)	,538(**)
Lider Bağlılığı ve Yetkilendirme	,104	,429(**)	,428(**)	,639(**)	1	,725(**)	,726(**)	,350(**)	,475(**)
Deneyim ve Ödüller	,198(*)	,462(**)	,532(**)	,705(**)	,725(**)	1	,738(**)	,375(**)	,557(**)
Bilgi Transferi	,161	,547(**)	,516(**)	,783(**)	,726(**)	,738(**)	1	,464(**)	,587(**)
Takım Performansı	,042	,246(*)	,328(**)	,393(**)	,350(**)	,375(**)	,464(**)	1	,324(**)
Takım Halinde Öğrenme	,438(**)	,870(**)	,926(**)	,538(**)	,475(**)	,557(**)	,587(**)	,324(**)	1
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001
	102	102	102	102	102	102	102	102	102

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu).

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu).

Diğer taraftan, bireysel öğrenme ve takım halinde öğrenme arasında, takım öğrenmesi hem tek bir olgu olarak ele alındığında, hem de içsel ve dışsal takım halinde öğrenme değişkenlerine ayrıştırıldığında öngörüldüğü gibi olumlu ilişki bulunmaktadır ve tüm söz konusu ilişkiler 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Sonuçlar H2 nolu hipotezi desteklemektedir.

Korelasyon analizi sonucunda takım performansı ve takım halinde öğrenme arasında olumlu yönde ilişki saptanmıştır. Bu ilişki takım halinde öğrenme değişkeni tek boyutlu olarak ele alındığında 0.05 düzeyinde anlamlı, takım performansı ile takım halinde öğrenme ilişkisi iki boyutuyla ele alındığında içsel takım halinde öğrenme ile 0.01, dışsal takım halinde öğrenme ile 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki saptanmıştır. Dolayısı ile araştırma bulguları H4. nolu hipotezi desteklemektedir.

4.3.3. Regresyon Analizleri

Modelin değişkenleri arasındaki ilişkinin yönü belli olduktan sonra bu değişkenler arasındaki nedensel ilişkinin ortaya çıkarılabilmesi için regresyon analizinden yararlanılmaktadır.

Regresyon analizi bağımlı değişken ile bir bağımsız veya daha çok bağımsız değişken arasındaki ilişkilerin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini ifade eden analiz yöntemidir. Bir tek bağımsız değişkenin kullanıldığı regresyon tek değişkenli regresyon analizi, birden fazla bağımsız değişkenin kullanıldığı regresyon analizi de çok değişkenli regresyon analizi olarak adlandırılır (Kalaycı, 2005; 199).

Regresyon analizi ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında bir ilişki var mıdır? Eğer bir ilişki varsa bu ilişkinin gücü nedir? Değişkenler arasında ne tür bir ilişki vardır? Bağımlı değişkene ait ileriye dönük değerleri tahmin etmek mümkün müdür ve nasıl tahmin edilmelidir? Belirli koşulların kontrol edilmesi durumunda özel bir değişken veya değişkenler grubunun diğer değişken veya değişkenler üzerindeki etkisi nedir ve nasıl değişir? gibi sorulara cevap aranmaya çalışılır

(http://www.istatistikanaliz.com/regresyon_analizi.asp, son erişim tarihi:10.06.08).

Tablo 13: İçsel Takım Halinde Öğrenmenin Takım Performansına Etkisi

	Standardize Katsayılar	t	Sig.
	Beta (β)	B	Anlamlılık
Sabit		6,531	,000
İçsel Takım Halinde Öğrenme	,246	2,538	,013
R = ,246 R ² = ,061 Tahminin Std. Sapması = : ,71294			
F= 6,443 p =.000			

a Bağımlı Değişken: TakımPerformansı
b Bağımsız Değişken: İçsel Takım Halinde Öğrenme

Tablo 14: İçsel Takım Halinde Öğrenmenin Takım Performansına Etkisi

	Standardize Katsayılar	t	Sig.
	Beta (β)	B	Anlamlılık
Sabit		8,111	,000
Dışsal Takım Halinde Öğrenme	,328	3,470	,001
R = ,328 R ² = ,107 Tahminin Std. Sapması = ,69490			
F= 12,040 p = ,001			

a Bağımlı Değişken: TakımPerformansı
a Bağımsız Değişken: Dışsal Takım Halinde Öğrenme

Yapılan regresyon analizlerinde takım halinde öğrenme boyutlarından içsel takım halinde öğrenme ile takım performansı üzerindeki etkisi sorgulanmaktadır. Yukarıdaki tablolarda basit (doğrusal) regresyon analizi sonuçları özetlenmektedir.

Tablo 13 ve Tablo 14’de modelin belirleyiciliğini, açıklayıcılığını tanımlayan R, R² gibi değerler yer almaktadır. “R değeri” bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonu simgelemektedir. Bu değer yüksek olması bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Takım performansı bağımlı değişken olarak tanımlanıp içsel takım halinde öğrenme bağımsız değişkeninin

regresyon analizi sonucunda R değeri 0.246 olarak bulunmuş; takım performansı ve dışsal takım halinde öğrenme arasındaki regresyon analizi sonucunda R değeri 0.328 olarak belirlenmiştir. Yukarıdaki tablolarda da görölmekte olan R değerleri bağımlı takım performansı değişkeni ile ne içsel takım halinde öğrenme ne de dışsal takım halinde öğrenme arasında istatistiksel olarak oldukça önemli bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir.

Aynı çizelgede yeralan “R² değeri” ise “belirlilik katsayısı” olarak tanımlanmaktadır. Bu değer bağımlı değişkendeki değişimin yüzdesel olarak ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ifade etmekte olup modelin açıklayıcılık gücünün bir ölçüsü olarak görölmektedir. R² değerinin 1’e yaklaşması modelin belirleyicilik düzeyinin yükselmesi anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2005; 259).

Dolayısıyla takım performansının sadece %6’sı içsel takım halinde öğrenme değişkeni ile açıklanabilmekteyken %10’u dışsal takım halinde öğrenme ile açıklanabildiği görölmektedir. Aralarında daha önce korelasyon analizinde vurgulandığı gibi olumlu bir ilişki bulunmaktadır ve ancak belirlenen ilişki araştırmada öngöröldüğü gibi yüksek düzeyde bir ilişki olarak görölmemektedir.

İkinci aşama olarak, takım halinde öğrenme tek bir bağımsız değişken olarak ele alınıp, takım performansı ile regresyon analizi uygulandığında ise takım performansındaki değişimin %10’ unun takım halinde öğrenme değişkenindeki değişim ile açıklanabileceğini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, takım performansını tahmin etmek, takım halinde öğrenme değişkeninin kullanılmasıyla %10 doğruluk payı ile mümkün olabilmektedir. Bu değişkenler dışında kalan faktörlerin etkisinin ise %90 civarında olduğu anlaşılmaktadır. “Significant” sütunundaki değer ise anlamlılık düzeyini vermekte olup, $p < 0.01$ olması halinde modelin anlamlı olduğu söylenebilmektedir. Çizelgede $p = 0.000$ olduğundan modelin anlamlılık düzeyi oldukça yüksek bulunmuştur. Sözü edilen bağımsız değişken takım halinde öğrenme ve bağımlı değişken takım performansı ile ilgili olarak yapılan regresyon analizleri çıktıları aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 15: Takım Halinde Öğrenmenin Takım Performansına Etkisi

	Standardize Katsayılar	t	Sig.
	Beta (β)	B	Anlamlılık
Sabit			6,042
Takım Halinde Öğrenme	,366	,324	3,427
R = ,324 R ² = ,105 Tahminin Std. Sapması = ,69582			
F= 11,745 p = ,001			

a Bağımlı Değişken: TakımPerformansı
b Bağımsız Değişken: Takım Halinde Öğrenme

Regresyon analizleri takım halinde öğrenmenin örgütte öğrenmenin boyutlarına etkisine ilişkin araştırmanın H3.1., H3.2., H3.3., H3.4., H3.5. hipotezlerini test etmek üzere uygulanmıştır. Aşağıdaki tablolarda ilgili hipotezlerin regresyon analizi bulguları yer almaktadır.

Tablo 16: Takım Halinde Öğrenmenin Örgütsel Öğrenmenin Amaçların ve Misyonun Açıklığı Boyutuna Etkisi

	Standardize Katsayılar	t	Sig.
	Beta (β)	B	Anlamlılık
Sabit		2,338	,021
Takım Halinde Öğrenme	,538	6,387	,000
R = ,538 R ² = ,290 Tahminin Std. Sapması = ,70384			
F= 40,792 p = ,000			

Bağımlı Değişken : Amaçların ve misyonun açıklığı
Bağımsız Değişken: Takım Halinde Öğrenme

H3.1., “ Takım halinde öğrenme, amaçların ve misyonun açıklığını geliştirir.” Hipotezine ilişkin uygulanan doğrusal regresyon analizinde yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere R değeri R = 0.538, R² değeri R² = 0.290 olarak bulunmuştur ve ilişki 0.01 düzeyinde anlamlıdır (t = 6,387, p<0.01).

Tablo 17: Takım Halinde Öğrenmenin, Örgütsel Öğrenmenin Lider Bağlılığı ve Yetkilendirme Boyutuna Etkisi

	Standardize Katsayılar	t	Sig.
	Beta (β)	B	Anlamlılık
Sabit		2,287	,024
Takım Halinde Öğrenme	,475	5,403	,000

R = ,475 R²= ,226 Tahminin Std. Sapması = ,58417
F= 29,195 p = ,000

Bağımlı Değişken : Lider bağlılığı ve yetkilendirme
Bağımsız Değişken: : Takım Halinde Öğrenme

H3.2., “Takım halinde öğrenme, lider bağlılığı ve yetkilendirmeyi geliştirir.” hipotezine ilişkin uygulanan doğrusal regresyon analizinde yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere R değeri R = 0.475 , R² değeri R² = 0.226 olarak bulunmuştur, ilişki anlamlıdır (t =5.403 , p<0.01).

Tablo 18: Takım Halinde Öğrenmenin, Örgütsel Öğrenmenin Bilginin Aktarılması Boyutuna Etkisi

	Standardize Katsayılar	t	Sig.
	Beta (β)	B	Anlamlılık
Sabit		1,647	,103
Takım Halinde Öğrenme	,587	7,248	,000

R = ,587 R²= ,344 Tahminin Std. Sapması = ,63207
F= 52,531 p = ,000

Bağımlı Değişken : Bilginin Aktarılması
Bağımsız Değişken: : Takım Halinde Öğrenme

H3.3., “Takım halinde öğrenme, bilgi transferini artırır.” hipotezine ilişkin uygulanan doğrusal regresyon analizinde yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere R değeri 0.587, R² değeri R² = 0.344 olarak bulunmuştur. Model istatistiksel olarak %99 güven seviyesinde önemli bulunmuştur (t = 7,248, p<0.01).

Tablo 19: Takım Halinde Öğrenmenin, Örgütsel Öğrenmenin Deneyim ve Ödüller Boyutuna Etkisi

	Standardize Katsayılar	t	Sig.
	Beta (β)	B	Anlamlılık
Sabit		2,604	,011
Takım Halinde Öğrenme	,557	6,699	,000

R = ,557 R²= ,310 Tahminin Std. Sapması = ,63688
F= 44,882 p = ,000

Bağımlı Değişken : Deneyim ve ödüller
Bağımsız Değişken: : Takım Halinde Öğrenme

H3.4., “Takım halinde öğrenme, deneyim ve ödülleri artırır.” hipotezine ilişkin uygulanan doğrusal regresyon analizinde yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere R değeri 0.557, R² değeri R² = 0.310 olarak bulunmuştur. Model istatistiksel olarak %99 güven seviyesinde önemli bulunmuştur (t = 6.699 , p<0.01).

Dolayısıyla takım halinde öğrenme ve ele alınan tüm örgütsel öğrenme boyutları arasında önemli sayılabilecek olumlu bir istatistiksel ilişki bulunmaktadır. Bulgularda sözü edilen, belirleme katsayısı R² değeri “amaçların ve misyonun açıklığı”ndaki değişimin %29 unun “takım halinde öğrenme” bağımsız değişken tarafından açıklandığını ifade etmektedir. Benzer şekilde “lider bağlılığı ve yetkilendirme” deki değişimin %22.6 sı takım halinde öğrenme değişkeniyle açıklanmakta; bilgi transferindeki değişimin %34.4’ü deneyim ve ödüller boyutundaki değişiminse %31’i takım halinde öğrenme değişkeni ile açıklanabilmektedir. Dolayısıyla her bir örgütsel öğrenme boyutunun derecesini tahmini, takım halinde öğrenme düzeyinin derecesinin bilinmesi %20’nin üstünde bir doğruluk payı ile mümkün olabilir.

Son aşama olarak araştırmada örgütsel öğrenme boyutlarının bir takım çıktısı olarak görülmekte olan takım performansı değişkenine etkisini inceleyebilmek üzere regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde takım performansı 0.4642 lük katsayı ile en çok örgütsel öğrenmenin bilgi aktarımı boyutu ile ilişki içindedir. Bu bulgudan yola çıkılarak örgütsel öğrenmenin tüm diğer boyutları dışarıda bırakılarak takım performansı

ve bilgi aktarımı boyutu arasında regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmektedir. Analiz sonucu takım performansını en iyi açıklayan değişkenin örgütsel öğrenmenin bilgi aktarımı boyutu olduğu görülmektedir. Bağımlı değişkenin %21.6' sını açıklamaktadır.

Tablo 20: Örgütsel Öğrenmenin Bilginin Aktarılması Boyutunun Takım Performansına Etkisi

R	Düzeltilmiş R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Std. Sapması
,464(a)	,216	,208	,65144

a Bağımsız Değişken: Bilginin Aktarılması

Dışarıda Bırakılan Değişkenler

Model	Beta In	t	Sig. Anlamlılık	Kısmi Korelasyon	Co-linearite İstatistikleri	
1	Bireysel Öğrenme	-,034(a)	-,377	,707	-,038	,974
	İçsel takım Halinde Öğrenme	-,011(a)	-,105	,917	-,011	,701
	Dışsal takım Halinde Öğrenme	,120(a)	1,165	,247	,116	,734
	Amaçların ve misyonun Açıklığı	,075(a)	,522	,603	,052	,386
	Lider bağlılığı ve yetkilendirme	,027(a)	,208	,835	,021	,474
	Deneyim ve Ödüller	,071(a)	,538	,592	,054	,456

a Modeldeki tahminleyici :Sabit, Bilginin Aktarılması

b Bağımlı Değişken: Takım Performansı

Yapılan bütün analizlerin sonucunda hipotezlere ilişkin yukarıda yapılan tüm değerlendirmeler aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 21: Modele İlişkin Hipotez Testlerinin Sonuçları

Hipotez No	Hipotezin Tanımı	Analizlerden Elde edilen Bulgular
H1.1	Bireysel öğrenme, amaçların ve misyonun açıklığı ile olumlu yönde ilişkilidir.	Bulgular H1.1 hipotezini destekler niteliktedir.
H1.2.	Bireysel öğrenme, lider bağlılığı ve yetkilendirme ile olumlu yönde ilişkilidir.	Bulgular sonucunda hipotez H1.2. reddedilmiştir.
H1.3.	Bireysel öğrenme, bilgi transferi ile olumlu yönde ilişkilidir.	Bulgular sonucunda hipotez H1.3. reddedilmiştir.
H1.4.	Bireysel öğrenme, deneyim ve ödüller ile olumlu yönde ilişkilidir.	Bulgular H1.4. analizini destekler niteliktedir.
H1.5.	Bireysel öğrenme, takım çalışması, grup problem çözümü ile olumlu yönde ilişkilidir.	Takım çalışması, grup problem çözümü ölçeği güvenilir bulunmadığından analizden çıkarılmıştır.
H2.	Bireysel öğrenme ve takım halinde öğrenme arasında olumlu şekilde karşılıklı ilişki bulunmaktadır.	Bulgular H1.5 hipotezini destekler niteliktedir.
H3.1.	Takım halinde öğrenme, amaçların ve misyonun açıklığını geliştirir.	Olumlu ilişki vardır. Ancak ilişki öngörüldüğü şiddette belirlenmediğinden hipotez reddedilmiştir.
H3.2.	Takım halinde öğrenme, lider bağlılığı ve yetkilendirmeyi geliştirir.	Olumlu ilişki vardır. Ancak ilişki öngörüldüğü şiddette belirlenmediğinden hipotez reddedilmiştir.
H3.3.	Takım halinde öğrenme, bilgi transferini artırır.	Olumlu ilişki vardır. Ancak ilişki öngörüldüğü şiddette belirlenmediğinden hipotez reddedilmiştir.

H3.4.	Takım halinde öğrenme, deneyim ve ödülleri artırır.	Olumlu ilişki vardır. Ancak ilişki öngörüldüğü şiddette belirlenmediğinden hipotez reddedilmiştir .
H3.5.	Takım halinde öğrenme, takım çalışması, grup problem çözümünü artırır.	Takım çalışması, grup problem çözümü ölçeği güvenilir bulunmadığından analizden çıkarılmıştır.
H4.	Takım halinde öğrenme, takım performansı ile olumlu yönde ilişkilidir.	Takım performansındaki değişimin %10'u takım halinde öğrenme ile açıklanabilmektedir. Olumlu ilişki vardır, ancak öngörüldüğü gibi güçlü bir ilişki bulunamadığından hipotez reddedilmiştir .
H5.	Örgütsel öğrenme, takım performansını geliştirir.	Takım performansını en iyi ölçüde açıklayan örgütsel öğrenme değişkeninin bilginin aktarılması boyutu olduğu bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin ekonomide yol açtığı olağanüstü değişiklikler örgütleri bu duruma ayak uydurmak, uyum sağlamak ve başarılı olmak için önemli ve anlamlı değişiklikler yapmaya sürüklerken, bu değişikliklerin örgütlerin sadece ürünler, faaliyetler ve yapılar gibi dış unsurlarda değil, değerlerinde düşünce yapılarında ve amaçlarında da yaşanmakta olduğunu görmekteyiz. Geçmişte temel amaç, kar etmek ve ürün üretmek iken, bilgi çağında örgütler öğrenmeyi temel değerleri haline getirmeye çalışmaktadırlar.

Küresel rekabet ortamında değişim ve dinamizmin giderek standart bir düşünce biçimi olarak benimsenmekte, bilgi çağında, sanayi çağının izlerini taşıyan kaynak temelli, durağan, geleneksel yapıları örgütlerin giderek bilgi temelli, değişime hızla uyum sağlayan, takımların sinerjistik etkisinden faydalanmayı bilen, çağdaş yapıları, “öğrenen örgüt”lere dönüşmelerini zorunlu kılmaktadır.

Söz konusu “Örgütsel Öğrenme” ve “öğrenen örgüt” kavramları daha sık tartışılır hale gelmişlerdir. Öğrenme temelde bireye atfolunan bir olgu iken, örgütün de öğrenebileceği fikri yönetim yazınına uzun yıllar önce girmiş, örgütsel öğrenme ve nispeten daha yeni olan öğrenen örgüt kavramları ortaya atılmıştır. Bilginin ve bilgi işçilerinin en güçlü sermaye olduğu çağımızda, oldukça ilgi bulan bu kavramlar farklı araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarından ele alındıklarından bu alanda kavram kargaşası yaşanmaktadır. Ancak bu kavramların karmaşık doğası konunun disiplinlerarası oluşundan kaynaklanmaktadır.

Örgütün öğrenme yeteneği bakımından ideal görülen örgütler öğrenen örgüt olarak adlandırılmaktadır. Öğrenen örgüt, hem bireysel, takım olarak ve örgütsel düzeylerde öğrenmeyi, hem de bu öğrenme düzeyleri arasındaki etkileşimi desteklemekte deneyimlerinden, başkalarının deneyimlerinden ve çevreden öğrenmekle kalmayıp, yeni bilgi yaratan ve bu bilgileri paylaşabilen örgütlerdir.

Yazın taramasında görülmektedir ki; örgütsel öğrenme bireydeki öğrenmeye göre kavramsallaştırılması oldukça zor bir olgudur. Araştırmacıların çalıştıkları alan ve

benimsedikleri yaklaşım ile farklılık göstermektedir. Örgütsel öğrenme, sürekli birlikte nasıl öğrenileceğinin öğrenildiği, daha iyi sonuçlar almak üzere geçmiş bilgi ve deneyimlerin yenileriyle birleştirilip paylaşıldığı, ve bu bilginin değerlendirilerek iyileşme sağlanıldığı süreci ifade etmektedir. Örgütsel öğrenme, bilişsel yaklaşımı benimseyen akım tarafından yaşam boyunca süregelen bir bilgi işleme süreci olarak ele alınmaktadır

Araştırmada, “Örgütsel Öğrenme”nin gerçekleşmesi ile örgütte bilişsel gelişim, varolan ve potansiyel davranışlarda gelişimin oluşması gerektiği savından hareket edilmektedir; bu gelişimin sınırlı ve sadece hataların düzeltilindiği düşük düzeyde gerçekleşmesi veya örgütsel yapı içerisinde kuralların yeniden tanımlandığı, normların, yeni değerlerin ve örgütün dünya görüşünün değiştiği yüksek bir düzeyde olması olası görülmektedir. Araştırmanın bakış açısından “Örgütsel Öğrenme”, bireysel, takım düzeyinde, takım halinde ve örgüt düzeyinde öğrenmenin bir arada ve karşılıklı etkileşim içerisinde gerçekleştiği bir süreçtir.

Örgütsel öğrenme yazınında öğrenme biriminin bireyler olduğuna yönelik görüşler, daha sonraları örgütlerin takımlar aracılığıyla öğrenebildikleri fikrine dönüşmüştür. Bireysel öğrenme, takım halinde ve örgütsel öğrenme arasındaki bağlantıyla ilgili olarak sistematik bir araştırma, örgütsel öğrenme kuramını geliştirme yeteneğine sahip olacaktır. Bazı araştırmacılar (Senge 1990; Edmondson 1999) takım halinde öğrenmenin örgütsel öğrenme ile bağlantılı olduğunu ve belirtmekteseler de, takım halinde öğrenmenin örgütsel öğrenmeye katkılarına yönelik kuram göreceli olarak yenidir.

Takım halinde öğrenme yazını, takımların kendi çalışma grupları veya örgütler içersinde yeni uygulamaları geliştirirken veya yerine getirirken takımların bireyler arası tkileşimleri nasıl yönettiklerini değerlendirmiştir. Yazında yer alan söz konusu çalışmalar, takımların örgütsel öğrenmenin ve performans gelişiminin önemli araçları oldukları önermesi üzerine yapılanmaktadır Örgütsel öğrenme, örgütsel açıdan önemli bir yetenek olarak kabul edilmekte ve örgütün performansında olumlu yönde etkilediği kabul edilmektedir. Örgütler ustalıklardan, yaklaşımlardan ve bireylerin bağlılıklarından öğrenebilmektedirler. Bu yetenekler zekâ ve yetkinlik geliştirmekte toplu olarak kullanılabilir. Bu nedenle, bu çalışmada da hangi örgütsel öğrenme

değişkenlerinin başarılı takım süreçlerine katkıda bulunduğu ve proje takımlarının performansını nasıl etkiledikleri incelenmiştir. Tüketici elektroniği sektöründe faaliyet gösteren işletmenin ürün geliştirme takımlarının örgütün öğrenme yeteneğini değerlendirmesi istenmiştir.

Örgütün öğrenme yeteneğine ilişkin bulguları değerlendirmeden önce araştırmanın yapıldığı işletme ve bulunduğu sektöre ilişkin birtakım bilgileri sunmak yerinde olacaktır. Anket çalışması tüketici elektroniği sektöründe ürün geliştirme takımları ile yapılmıştır. Tüketici elektroniği sektöründe, teknolojik gelişmelerin hızlı olması nedeniyle ürün tasarım ömrü iki ile üç yıl arasındayken, son üç yılda altı aya kadar düşmüştür. Söz konusu işletmede, pazara hızlı cevap verebilmek, maliyet ve müşteri beklentilerinin karşılayabilecek rekabetçi ürünleri piyasaya sürebilmek için çözüm üreten entegre firmalarının referans çözümleri üzerinden ürün geliştirme çalışmaları sürdürülmektedir. Proje grupları birbirine alternatif ürünler üzerinde çalışmakta ve proje şampiyonluğu çerçevesinde projeler arasından seçim yapılmaktadır. Bu alternatif çözümler, sınırlı kaynakları olan işletmeye tedarik, satın alma, ve müşteri beklentilerinin karşılanmasında esneklik sağlamaktadır.

İşletmede ürün geliştirme fazının zaman ve insan kaynağı kısıtlarının bu denli zorlayıcı oluşu özellikle entegre firmalarından oldukça yüksek düzeyde destek beklenmesine yol açmaktadır. Ürün geliştirilmesi çabalarında sıklıkla dış kaynak kullanımına (outsourcing) başvurulmaktadır. Projelerde ilk aşamada temel versiyon bir ürün geliştirilmekte, daha sonra diğer proje gruplarının yaptığı modül çözümler (add-on) ürüne eklenerek ürün farklılaştırması çalışmaları sürdürülmektedir. Projelerdeki zaman kısıtı var olan deneyimin etkin şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu sebeple genel olarak add-on ve aynı entegre üreticisinin yeni nesil konseptlerinin kullanıldığı yeni projelerde aynı yazılım ve donanım gruplarının kullanılması söz konusudur. Bir başka deyişle ,özellikle yazılım grupları benzer referans kaynak yazılımları ve entegre sağlayıcının sunduğu tasarım geliştirme araçlarının kullanımı konusunda deneyim sahibi olduğu için zaman içerisinde aynı konseptli projelerde çalışmaktadırlar.

Örgüt matris örgütlenme modeline göre yapılanmıştır. Proje takımlarındaki üyeler, proje yöneticileri ve fonksiyonel takım liderlerine karşı sorumludurlar. Ar-ge bölümü iki farklı

yerleşkede, Ar-ge direktörlüğüne bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Üretime yakın olan Arge birimi ve üretimden uzakta başka yerleşkede olan idari olarak da ilgili yerleşkenin yönetimine bağlı olarak çalışan Arge birimi bulunmaktadır. Uzaktaki yerleşkede yalnızca yazılım ve donanım takımları ile bu takımların kendi proje yöneticileri ve takım liderlikleri bulunmaktadır. Farklı yerleşkelerdeki bu gruplar projenin yazılım ve donanım takım liderlikleri aracılığıyla iletişime geçmektedir. Ürünlerin arketip (ilk örnek) inşası sonrası üretime yakın olan ana yerleşkedeki mekanik, endüstriyel tasarım ve kalite takımlarıyla gözden geçirme toplantılarında biraraya gelinilir. Projenin durumu ile ilgili bilgi paylaşımının sağlandığı bu toplantılara diğer yerleşkedeki yazılım ve donanım takımlarından genel olarak aynı projede çalışmakta olan fonksiyonel takım liderleri katılmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı işletmenin rekabetin son derece yıkıcı olduğu tüketici elektroniği sektöründe olması sebebiyle örgütün öğrenme yeteneğinin yüksek düzeyde olması beklenmiştir. Ancak analiz bulguları, “bilgi işçileri” denilen bilgiyi işleyen, bilgi ile çalışan mühendislik faaliyetleri yürüten örgüt üyeleri tarafından algılanan örgütsel öğrenme düzeyinin ortalama bir değerde olduğu bulunmuştur.

Dikkat çekici bir diğer nokta ise örgütsel öğrenme boyutlarından liderlik adanmışlığı ve yetkilendirme boyutunun tüm diğer boyutlarla karşılaştırıldığında zayıf olarak değerlendirilmiş olmasıdır. Ancak örgütsel öğrenmenin oluşması ve sürekli ve de daha hızlı şekilde öğrenme becerisinin oluşması için öğrenme amacına adanmış liderlerin rolü büyüktür. Liderler daha hızlı ve gerçek anlamda öğrenmeyi özendirerek bir ortamın yaratılmasında anahtar etkidir. Liderlerin birlikte çalıştıkları kişileri, özellikle de ekipleri sürekli olarak vizyonlarını gerçekleştirme ve amaçlarına ulaşma yönünde zorlamaları gerekmektedir. Liderlerin ayrıca takıma gerekli kaynakları sağlayarak, engelleri ortadan kaldırarak, başarıları takdir ettiğini göstererek ve takım darbe aldığı anda onu yerden kaldırarak desteklemelidir. Yani liderler, örgütte öğrenmenin kolektif ve örgütsel öğrenmeye dönüşmesi için sosyal eşitlik ve güven ortamı sağlamalıdır. Bu işletme için de bulgulardan yola çıkılarak liderlerden örgütün öğrenme kapasitesini genişletebilmek için bir adanmışlık göstermeleri, geribildirim almaları, yetkilendirme yoluyla öğrenme ikliminin geliştirmeleri beklenmektedir.

Sonraki analizlerde, sürece katılanlar açısından örgütsel öğrenme düzeylerinin birbiri ile olan ilişkisine bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bireysel öğrenme ile takım halinde öğrenme arasında karşılıklı olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenmenin deneyim ve ödüller ile amaçların ve misyonun açıklığı boyutları arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Takım halinde öğrenme ile örgütsel öğrenme boyutları arasında da olumlu ilişkiler belirlenmiştir. Ancak yazının tersine (Senge, 1990; Goh ve Richards, Edmondson, 1999; Chan 2001) takım halinde öğrenmenin örgütsel öğrenme üzerinde güçlü bir etkisi olduğu kanıtlanamamıştır.

Yine araştıma bulgularına göre takım halinde öğrenme ile takım performansı arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Ancak yazın incelemesinde vurgulanan takım halinde öğrenmenin takım performansını yüksek derecede etkilediğine ilişkin görüşün doğrulanması mümkün olmamıştır. Takım halinde öğrenme performans üzerinde etkilidir; ancak bu etki düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Bu durum, ileriki çalışmalarda takım halinde öğrenmenin takımda performans artışını tetiklemesini sağlayacak yazında yeralan örgüt yapısı, takım tipi, lider desteği gibi aracı değişkenlerin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Son olarak takım performansının örgütün bütününün öğrenme yeteneği ile gelişip gelişmediği sorusuna yanıt olarak, en fazla örgütsel öğrenmenin bilginin aktarılması boyutunun takım performansındaki değişime etkisinin bulunduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Örgütsel öğrenmenin takımın performansını olumlu yönde etkilediği doğrulanmıştır. Bu durum, tekil olarak takım halinde öğrenmenin takım performansını geliştirmeye yetmediğini, proje takımları arasında bilgi aktarımı olmadığında takım halinde öğrenmenin genele yayılmasının kolektif toplu ve sonunda da örgütsel öğrenmeye dönüşmesinin mümkün olmadığı sonucunu ifade etmektedir. Bu durum, takım halinde öğrenme örgütsel öğrenmeye dönüşmedikçe takım performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Söz konusu işletmede, temel performans ölçütü gerçekte, ürün geliştirme projesinin hedeflenen sürede, maliyette ve müşteri ihtiyaçları ile kalite standartlarını karşılayacak şekilde tamamlanmasıdır. İşletmede takımların algıladıkları performans ölçütü proje tamamlanma süresidir. Zamanla yarışan ürün geliştirme takımları temelde benzer işlevleri yerine getiren ürünler geliştirmekte olduğundan, yapılan hataların ve projelerde öğrenilen derslerin paylaşılmaması sebebiyle ve de

birtakım işlerin ayrı ayrı projelerde farklı takımlarca çalışılması sebebiyle takımların performansının beklenen altında gerçekleştiği, ürün geliştirme sürelerinin uzadığı ile açıklanabilir.

Bu işletmede yerleşkeler ve buralardaki proje takımları arasındaki iletişim bölüm yöneticileri, takım ve proje liderleri aracılığıyla sağlanmaktadır. Proje takımları arasında, kişisel ilişkiler dışında yürütülmekte olan projelerle ilgili bilgi akışı söz konusu orta kademeli yöneticiler üzerinden olmaktadır. Takımlar birbirinden bağımsız görevlerde çalışmamaktadır. Sonuç olarak orta kademeli yöneticilerin yetkilendirme yoluyla bilgi aktarımını genele yayması gerekmektedir. Analiz sonuçları takımların birbirleriyle olan etkileşimlerinin sınırlı şekilde gerçekleşmesinin hem takımların öğrenmesinin örgütsel öğrenmeye dönüşmesini engellemekte, hem de etkin bilgi aktarımı olmadan takımların performansını olumsuz etkilemektedir. Bilgi, bir takımdan diğerine aktarılmadığında örgütsel öğrenmenin diğer boyutları da zayıf kalmaktadır.

Araştırmanın bu bulguları örgütsel öğrenmenin bu işletmede geliştirilmesi gerektiği, özellikle liderlerin bu konuda önemli sorumlulukları olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bilgi aktarımı eksikliğinin örgütteki ürün geliştirme takımlarının takım performansını zayıflatıcı etkisine vurgu yapmaktadır. Bu durumda, örgüt birey ve takımlara yaratıcı bir şekilde öğrenme potansiyel ve yeteneklerini geliştirmelerinde yardımcı olacak, bireysel öğrenmeyi takım öğrenmesi haline getirerek sinerjik etkiden yararlanmayı sağlayacak iletişim becerilerini ve davranış şekillerini geliştirmeyi temel yeteneklerinden biri haline getirmeli ve örgüt genelinde öğrenmeyi destekleyen ve bilgi paylaşımını, aktarımını sistematikleştiren bir iklim yaratmalıdır.

Araştırma sadece bir işletmeden ürün geliştirme takımları arasında yapılmaktadır. Örgütün öğrenme yeteneğini ve takımların performanslarını zayıflatmakta olan, bireysel öğrenmenin takım halinde öğrenmeye ve takım halinde öğrenmenin de örgüte yayılmasının önüne geçen liderlik ve örgüt içi bilgi aktarımı gibi unsurlar hakkında ipuçları vermektedir. Ancak yine aynı sektörde çalışmakta olan başka işletmeler de yapılacak araştırmalar örgütsel öğrenme düzeylerinin birbirleriyle olan ilişkilerine ilişkin daha fazla veri sağlayacaktır.

Öğrenmenin tüm dinamikleriyle örgüt içinde yayılması sürecine adanmak, örgütteki öğrenmeyi destekleyici iklim ve örgütsel bağlam gibi birtakım ara değişkenlere bağlı olabilir. Birey, takım ve örgütsel öğrenmenin karmaşık ilişkilerini daha iyi açıklayabilmek için takımların nitelikleri, görev tipi, öğrenme ortamı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı liderlik gibi araçlarla birlikte daha fazla veriyle ilişkilendirilen kapsamlı araştırmalara başvurmak yerinde olacaktır.

KAYNAKLAR

KİTAPLAR:

1. Akat, İlter, Budak, Gönül, Budak, Gülay (1997). *İşletme Yönetimi*. İzmir: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş..
2. Argyris, Chris (1996). *On Organizational Learning*. Massachusetts: Blacwell Publishers.
3. Argyris, C, Schön, D.A (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA,
4. BARUTÇUGİL, İsmet (2002); *Bilgi Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul
5. BASARAN, İbrahim Ethem (2000); *Örgütsel Davranış*, 3.kez Yeniden Basım,Feryal Matbaası, Ankara
6. Braham, Barbara J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*. İstanbul: Rota Yayınları.
7. Budak, Gönül ve Budak, Gülay (1998). *Halkla İlişkiler: Davranışsal Bir Yaklaşım*. İkinci Baskı. İzmir.
8. Büchel, Bettina S.T. ve Probst, Gilbert J.B. (1997). *Organizational Learning*. 2. Baskı, Edinburgh. Prentice Hall.
9. Cüceloğlu, Doğan (1994). *İnsan ve Davranışı*. Beşinci Basım. İstanbul: Remzi Kitapevi.

10. ÇAM, Salim (2002); Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü, Papatya Yayıncılık, İstanbul
11. DiBella, Anthony J., Nevis, Edwin C. (1998). How Organizations Learn: An Integrated Strategy for Building Learning Capability. San Fransisco: Josey-Bass Publishers.
12. Dinçer, Ömer (1994). Örgüt Geliştirme (Teori, Uygulama ve Teknikler). İstanbul: İz Yayıncılık.
13. Doğan, Muammer (1998). İşletme Ekonomisi ve Yönetimi. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
14. DONNOLLEN, A. (1998). Takım Dili. (Çev: Osman Akınhay) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
15. Singer, Sara Jean and A. C. Edmondson. "When Learning and Performance Are at Odds: Confronting the Tension." In Learning and Performance Matter, edited by Prem Kumar and Phil Ramsey, forthcoming.
16. Efil, İsmail. İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, İstanbul, Alfa, 1999, s.333.
17. Eren, Erol (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Yenilenmiş 5. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
18. EREN, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
19. Eren Erol, (1998). *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Bas.Yay.Dağ. A.S., İstanbul
20. Ergün, Mustafa (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarlı İstatistik Uygulamaları SPSS for Windows*. Ankara: Ocak Yayınları.

21. JONES, Gareth R. (2004); *Organizational Theory, Design, and Change*, Fourth Edition, Pearson Prentice Hall, Harlow
22. KalDer (Haz.) (1997). *Öğrenen Organizasyonlar*. KalDer Yayınları: 16. İstanbul: Mavi Tanıtım ve Pazarlama Ltd. Şti.
23. Kalaycı, Ş., 2005. *SPSS Uygulamalı, Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 273-305 s.
24. KATZENBACH, J.SMİTH, R ve Douglas K. (1998). *Takımların Bilgeliği*. (Çev: Nejat Muallimoğlu) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
25. Koçel Tamer (1998). *İşletme Yöneticiliği*. Yenilenmiş 6. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş..
26. Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
27. Kutanis, R.Ö. (2002), “*Esnek Örgütlenme Yöntemi Olarak Takımlar Modern Yönetim Yaklaşımları*” Beta Yayınları, İstanbul.
28. Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
29. Marquardt, M. (1995). *Building the Learning Organization*. New York: McGraw-Hill.
30. Marquardt, M., Reynolds, A. (1994). *Global Learning Organizations*. New York: Irwin
31. Merriam, S. and Caffarella (1991, 1998) *Learning in Adulthood. A comprehensive guide*, San Francisco: Jossey-Bass.

32. MESS (Haz.) (1999). *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler Bilgi Yönetimi*. İstanbul: BZD Yayıncılık.
33. Morgan, Gareth (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. Çeviren: Gündüz Bulut. İstanbul: MESS Yayınları.
34. Nonaka, İkurijo, Takeuchi, Hirotoka (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York Oxford: Oxford University Press
35. Özen Kutaniş, Rana. (2002). *Öğrenen Organizasyonlar Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları*. İstanbul. Beta Basım-Yayın Dağıtım.
36. Ozkalp Enver ve Cığdem KIRAL, *Organizasyon Davranış*, Etam A.S., Eskisehir, 1997.
37. PAKDİL, F. (2005). “*Ekip Bazlı Performans Değerlendirme*”, <http://www.kalder.org.tr/previewcontent.asp>.
38. PEKER, Ö. (2000). *Yönetim Becerileri*. Ankara: Yargı Yayınları.
39. Senemoğlu, Nuray (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Sekizinci Basım, Ankara, Gazi Kitabevi.
40. Senemoğlu, Nuray. (1997). “*Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*.” Ankara: Spot Matbacılık
41. Senemoğlu, Nuray. (2000) “*Eğitimin Psikolojik Temelleri*” Ed.Sönmez, V. “*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*” Ankara. Anı Yayınları
42. Senge, Peter M. (1996). *Beşinci Disiplin*. Çevirenler: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

43. Senge, P.M (1990), *The Fifth Dimension: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, NY, .
44. TÜRK, Murat (2003); *Küresellesme Sürecinde Bilgi Yönetimi*, Türkmen Kitabevi, İstanbul
45. Weiss, H. Donald. (1993). *Başarılı Ekip Oluşturma*. 1. Baskı. Rota Yayınevi, İstanbul,
46. Weick, K, Westley, F (1996), "Organizational learning: affirming an oxymoron", in Clegg, S, Hardy, C, Nord, W. (Eds), *Handbook of Organization Studies*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp.440-58.
47. Wenger, E. (1999) *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
48. Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa.
49. Yenersoy, G. (1997), *Toplam Kalite Yönetimi*, Rota, İstanbul.

MAKALELER:

50. Adler, P. S. (1990). Shared Learning. *Management Science*, 36(8), 938-957.
51. ALAVI, Maryam; LEIDNER, Dorothy (2001); "Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: *Conceptual Foundations and Research Issues*", *MIS Quarterly*, Vol.25, N.1, pp. 107–136/March 2001
52. Argyris, C (1993), "Education for leading-learning", *Organizational Dynamics*, Vol. 21 No.3

53. ARGYRIS, Chris (1995); "Action Science And Organizational Learning", *Journal of Managerial Psychology*, Volume 10 · Number 6 · 1995 · pp. 20–26
54. Argote, L., Beckman, S. L., & Epple, D. (1990). The persistence and transfer of learning in industrial settings. *Management Science*, 36(2), 140-154.
55. Argote, L., Insko, C. A., Yovetich, N., & Romero, A. A. (1995). Group learning curves: The effects of turnover and task complexity on group performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(6), 512-529.
56. ARSLANTAS, Cem Cüneyt (2005); "Kisisel Öğrenmeden Örgütsel Öğrenmeye", *Active*, Temmuz-Agustos, 1–17
57. BERINGS, Marjolein G. M. C; POELL, Rob F.; SIMONS, P. Robert-Jan (2005); "Conceptualizing On-the-Job Learning Styles", *Human Resource Development Review*, Vol. 4, No. 4 December 2005, 373–400 Sage Publishing
58. BHATT, G. D. (2001). Knowledge Management in Organisations: examining the interaction between Technologies, techniques, and people, *Journal of Knowledge Management*, Vol:5 No:1
59. Bontis, Nick, Crossan, M. and J. Hulland. (2002). "Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows", *Journal of Management Studies*,
60. Brandon, D. P., & Hollingshead, A. B. (2004). Transactive memory systems in organizations: Matching tasks, expertise, and people. *Organization Science*, 15(6), 633-644.
61. NONAKA, I., A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science*, Vol:5, No:1, 1994

62. Bresman, H. (2006). Learning from the experiences of others: A process model of vicarious team learning. *Organization Science*.
63. BRADLEY, J. H., Frederic J. H. (1997). "The Effect Of Personelity Type On Team Performance", *Journal of Management Development*, Vol:16, No.5:353-357.
64. Brooks, A. K. (1994). Power and the production of knowledge: Collective team learning in work organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 5(3), 213-235.
65. Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Pyschology*, 88(3), 552-560.
66. Budak, Gülay (2000). Öğrenen Örgütlerde Stratejik Planlama ve Stratejik Öğrenme. *DEÜ İİBF Dergisi*, 15 (1).
67. Chan Christopher C. vd., Examining the linkages between team learning behaviors and team performance, *The Learning Organization*, 10/4, 2003.
68. Cohen, Westley M. ve Levinthal, Daniel A. (1990). Absorbitive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quaterly*, 35, 128-152.
69. Crossan, Mary M.; Lane, Henry W.; White, Roderick E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24 (3), 522-537.
70. Cook, S. D. N. and Yanow, D. (1993) "Culture and organizational learning", *Journal of Management Inquiry*, 2: 373-390.

71. Davenport T. H. and Prusak, L. (1998) *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Boston: *Harvard Business School Press*.
72. Dixon, N. M. (1992) "Organizational learning: A review of the literature with implications for HRD professionals", *HumanResource Development Quarterly*, 3(1): 29-48.
73. Daft, Richard L. ve Weick, Karl E. (1984). Toward a Model of Organization as Interpretation System. *Academy of Management Review*, 9 (2), 284-295.
74. Darr, E. D., Argote, L., & Epple, D. (1995). The acquisition, transfer, and depreciation of knowledge in service organizations: Productivity in franchises. *Management Science*, 41(11), 1750-1762.
75. De Geus, Arie P. (1988). Planning as Learning. *Harvard Business Review*, April, 70-74.
76. DiBella, A.J.; Nevis, E.C., Gould, J.M. (1996), Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 33, 361-379.
77. Dodgson, Mark (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14 (3), 375-394.
78. DRUCKER, Peter (1994); "The Age of Social Transformation", <http://www.theatlantic.com/politics/ecbig/soctrans.htm> (1 of 30) [4/10/2001 10:32:55 AM As originally published in The Atlantic Monthly, November 1994 [http://www.alqiyamah.org/pdf_files/age_of_social_transformation_\(theatlantic.com\).pdf](http://www.alqiyamah.org/pdf_files/age_of_social_transformation_(theatlantic.com).pdf)
79. Duncen Robert and Andrew WIES; Organizational Learning: Implications For Organizational Design, *Research in Organizational Behavior*, Vol:1, 1979.

80. Easterby-Smith, M.; Antonacopoulou E.; Simm, D.; Lyles M. (2004). Constructing Contributions to Organizational Learning: Argyris and the Next Generation. *Management Learning*, Vol. 35, No. 4, 371-380
81. Edmondson, A. C. (1996a). Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 32(1), 5-32.
82. Edmonson, Amy C. (1996b). Three Faces of Eden: the Persistence of Competing Theories and Multiple Diagnoses in Organizational Intervention Research. *Human Relations*, 49 (5), 571-596.
83. Edmonson, Amy C. (1999). Psychological Safety and Learning Behaviour in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, (2), 350-383.
84. Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations. *Organization Science*, 13(2), 128-146.
85. Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *The Journal of Management Studies*, 40(6), 1419-1452.
86. Edmondson, A. C. (2004). Learning from failure in health care: Frequent opportunities, pervasive barriers. *Quality and Safety in Health Care*, 13(6), 3-9.
87. Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2001). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 685-716.
88. Edmondson, A. C., & Moingeon, B. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29(1), 5-20.

89. Edmondson, A. C., Winslow, A. B., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2003). Learning how and learning what: Effects of tacit and codified knowledge on performance improvement following technology adoption. *Decision Sciences*, 34(2), 197-223.
90. Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
91. Fiol, C. Marlene ve Lyles Marjorie A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10 (4), 803-813.
92. Garavan, Thomas (1997). The Learning Organization: A Review and Evaluation. *The Learning Organization*, 4 (1), 18-29.
93. Garvin, David A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71 (July-August), 78-91.
94. Gibson, C., & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 202-239.
95. Hayes, John ve Allison, Christopher W. (1998). Cognitive Style and the Theory and Practice of Individual and Collective Learning in Organization. *Human Relations*, 51 (7), 847-875.
96. HODGETTS, Richard M.; LUTHANS, Fred; SANG, Lee M. (1994); "New Paradigm Organizations From Total Quality to Learning to World Class", *Organizational Dynamics*, Winter, 5-19.
97. Hosley, Suzanne Miller; Lau, Agnes T.W.; Levy, Ferdinand K., Tan, Dreen S.K. (1994). The Quest for the Competitive Learning Organization. *Management Decision*, 32 (4), 5-15.

98. Huber, George P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2 (February), 88-115.
99. Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517- 543.
100. Isaacs, William N. (1993). Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Winter, 24-39.
101. KALKAN, Veli Denizhan. 2004. "Örgütsel Öğrenme Çalışmalarında Yeni Açılımlar: Örgütsel Zekâ ve Bilgi Üretimi", *III. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı*, [Osmangazi Üniversitesi Yayınları No: 108, ISBN: 975-7936-35-9], 25-26 Kasım 2004, Eskişehir; s. 401-407.
102. Kalkan, Veli Denizhan. 2006. "Öncülleri ve Sonuçlarıyla İşletmelerde Örgütsel Öğrenme Süreci", "İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi [Sociological Abstract, Worldwide Political Science Abstracts, EBSCO SocINDEX ve Index Islamicus kapsamında, ISSN: 1303-2860], Cilt 8 Sayı 2 [Haziran 2006], s. 86-103.
103. KALKAN, Veli Denizhan. 2006. "Örgütsel Öğrenme ve Bilgi Yönetimi: Kesişim ve Ayrışma Noktaları", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [Social and Human Sciences Online Periodicals Index ve TÜBİTAK/ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı kapsamında, ISSN: 1304-0278]*, Cilt 5 Sayı 16 [Bahar 2006], s. 22-36.
104. Kasl, E. (2001) Bölüm 11: Groups that learn and how they do it. Falk, E. (ed.) Learning to manage change: Developing regional communities for a local-global millennium. *NCVER publication*, s92-99. <http://www.ncver.edu.au/pubs/falk2001/change2.pdf?PHPSESSID=ec245e3a6089a8750e59982bc2ed695e> (erişim tarihi 08.01.06).

105. Kasl, E., Marsick, V. J., & Dechant, K. (1997). Teams as Learners, A Research-based Model of Team Learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 33, 227-246.
106. KILINÇ T, Akkavuk E. (2001). "Takım Performansının Ölçümüne Metodolojik Bir Yaklaşım", *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2: 104.
107. Kim, Daniel H. (1993); The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 35(Fall), 37-49.
108. Kim, Daniel H. ve Senge Peter M. (1994). Putting System Thinking Into Practice. *System Dynamics Review*, 10(2-3), 277-290.
109. Anna B. Kayes, D. Christopher Kayes, David A. Kolb (2005) Experiential learning in teams, *Simulation and Gaming*, Volume 36 Issue 3
110. LAM, Alice (2000); "Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework", *Organization Studies*, 21/3, 487-513
Levesque, L. L., Wilson, J. M., & Wholey, D. R. (2001). Cognitive divergence and shared mental models in software development project teams. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 135-144.
111. Levitt, B., & March, J. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
112. Lewis, K. (2004). Knowledge and performance in knowledge-worker teams: A longitudinal study of transactive memory systems. *Management Science*, 50(11), 1519-1533.
113. Lewis, K., Lange, D., & Gillis, L. (2005). Transactive memory systems, learning, and learning transfer. *Organization Science*, 16(6), 581-598.

114. Liang, D. W., Moreland, R. L., & Argote, L. (1995). Group versus individual training and group performance: The mediating factor of transactive memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(4), 384-393.
115. Leonard, Dorothy ve Strauss, Susaan (1997). Putting Your Company's Whole Brain to Work. *Harvard Business Review*, July-August, 111-121.
116. March, James G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2 (1), 71-87.
117. McClurg,L.N. 'Team Rewards:How far have we come? '*Human Resource Management*,2001
118. McGill, Michael E. ve Slocum, John W. Jr. (1993). Unlearning Organization. *Organizational Dynamics*. 22 (2), 67-79.
119. McGill, Michael E.; Slocum, John W. Jr.; Lei, David (1992). Management Practices in Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, Summer, 5-17.
120. Mumford, Alan (1991). Learning in Action. *Personnel Management Journal*, July, 34-37.
121. Mumford, Alan (1994). Four Approches to Learning From Experience. *The Learning Organization*, 1 (1), 4-10.
122. Nonaka, Ikujiro (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organizational Science*, 5 (1), 14-37.
123. NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noboru (1998); "The Concept Of "Ba" Building A Foundation For Knowledge Creation", *California Management Review* Vol, No. 3 Spring 1998

124. Nonaka, Ikujiro. (1991). The Knowledge Creating Company. *Harvard Business Review*, November-December, 96-104.
125. Özer, Pınar Süral (1998). Örgütsel Öğrenme. *Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4, 415-426.
126. Özgener, Şevki (1998). Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 113-124.
127. Özgener, Şevki (2000). Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması. *Verimlilik Dergisi*, 41-64.
128. Nembhard, I. M.(2006). When do organizations learn from each other: Interorganizational learning in health care? *HBS Working Paper No .*
129. Pisano, G. P., Bohmer, R. M., & Edmondson, A. C. (2001). Organizational differences in rates of learning: Evidence from the adoption of minimally invasive cardiac surgery. *Management Science*, 47(6), 752-768.
130. Reagans, R., Argote, L., & Brooks, D. (2005). Individual experience and experience working together: Predicting learning rates from knowing who knows what and knowing how to work together. *Management Science*, 51(6), 869-881.
131. Ren, Y., Carley, K. M., & Argote, L. (2006). The contingent effects of transactive memory: When is it more beneficial to know what others know? *Management Science*, 52(5), 671-682.
132. ROMME, Georges; DILLEN, Ron (1997); "Mapping the Landscape of
133. Organizational Learning", *European Management Journal*, Vol. 15, No. I, pp. 68–78, 1997

134. SARIN, S., VE MCDERMOTT, C. (2003). "The Effect of Team Leader Characteristics on Learning, Knowledge Application, and Performance of Cross-functional New Product Development Teams", *Decision Sciences*, 34(4).
135. SADLER-SMITH, Eugene (1996); "Learning Styles: A Holistic Approach" *Journal of European Industrial Training*, 20/7 29–36
136. Sağsan, Mustafa (2002) Örgütsel Seçimlerde Küme Modeli: İnsan İlişkileri, Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Öğrenmenin Ara Kesitinde "İnsan". *Bilgi Dünyası* 3(2),. 205-230.
137. Senge, Peter M. (1993). Transforming the Practice of Management. *Human Resource Development Quarterly*, 4 (1), 5-32.
138. Slater, Stanley F., Narver, John C. (1995). Market Orientation and the Learning Organization. *Journal of Marketing*, 59 (July), 63-74.
139. Slocum, John W. Jr.; McGill, Michael; Lei, David T. (1994). The New Time Learning Strategy: Anytime, Anything, Anywhere. *Organizational Dynamics*, Autumn, 33-46.
140. SPENDER, J.-C.; GRANT, Robert M (1996); "Knowledge and the Firm: Overview" *Strategic Management Journal*, Vol. 17, Special Issue: Knowledge and the Firm. (Winter, 1996)
141. Stata, Ray (1989). Organizational Learning – The Key to Management Innovation. *Sloan Management Review*, 30 (Spring), 63-74.
142. TAŞÇI VE DİĞERLERİ.(1998). "Ekiplere Dayalı Organizasyon Her Şeye Çözüm Mü ?", *VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, Eskişehir:422-423*

143. TEECE, David J.; PISANO, Gary; SHUEN, Amy (1997); "Dynamic Capabilities
And Strategic Management", *Strategic Management Journal*, Vol. 18:7,
509–533 (1997)
144. Tsang, Eric W.K. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, 50 (1), 73-89.
145. Ulrich, Dave, Todd, Jick, Glinow, Mary Ann Von (1993). High Impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability. *Organizational Dynamics*, Fall, 52-67.
146. Van der Vegt, G. S., & Bunderson, J. S. (2005). Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. *Academy of Management Journal*, 48(3), 532-547.
147. YEDİEVLİ, S. Ersen, C. (1997). "Takım Çalışması Sistematiği", *Önce Kalite Dergisi*, Kış: 30.
148. Wageman, Ruth (1997). Critical Success Factors for Creating Superb Self Managing Teams. *Organizational Dynamics*, Summer, 49-51.
149. Wegner, D. M. (1987). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. In B. Mullen & G. R. Goethals (Eds.), *Theories of group behavior* (pp. 185-208). New York: Springer-Verlag.
150. Zellmer-Bruhn, M., & Gibson, C. (2006). Multinational organizational context: Implications for team learning and performance. *Academy of Management Journal*, 49(3), 501-518.

152. ZİGON, J. (1998). "Team Performance Measurement: A Process For Creating Team Performance Standarts", *Compensation and Benefits Review*, Vol.29, No.1: 38-39.

BİLDİRİLER:

153. Aytaner, Coşkun (1997). Örgütsel Öğrenmenin Motivasyon ile İlişkisi (Öğrenen Organizasyon). *Yüksek Öğretimde Sürekli İyileştirme Sempozyumu I*, Ankara.
154. Çelik, Adnan (1998). Küreselleşme, Bilgi Çağı ve Öğrenen Organizasyon Felsefesi: Türkiye'deki Büyük Ölçekli İşletmelerde Yapılan Bir Uygulama. *6ncı İşletmecilik Kongresi*, Antalya
155. Karakaş, Bülent ve Yaralı, Aysun (2004). Kamu Yönetiminden Bilgi Yönetimine. 3. *Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*. Eskişehir
156. Karagül, Arman Aziz (2005). Bilgi Yönetimi, Kurumsal Kaynak Planlaması ve Muhasebe Bilgi Sistemi Çerçevesinde Muhasebe Eğitimi. *Türkiye 24. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, Fethiye.
157. Öğütveren, Özlem (2000). Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: İyileştirme Eğitimi Üzerine Bir Uygulama. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Nevşehir.
158. Özmen, Ömür. Özer, Pınar Süral ve Saatçioğlu, Ömür. (2002). Rekabet Avantajı Sağlama Aracı Olarak Bilgi Birikimi Yönetimi Sisteminin Süreç Bazlı Bir

Model ile İncelenmesi. *10.Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi*, 23-25 Mayıs, 2002, 321-336.

159. Erol, Y; Ergün, R; Yılmaz C; Yayar; Rüştü; (2006) Örgütsel Öğrenme Boyutlarının Örgütün Yenilik Ve Üretim Performansına Etkisi Üzerine Orta Karadeniz Bölgesinde Uygulama (2006). *GOÜ İİBF İşletme Bölümü, 5. Orta Anadolu İşletmecilik Kongresi 15-17 Haziran 2006 Tokat*

TEZLER:

160. Akgün, A. E. (2001) *Learning Typology For New Product Development Teams: A Socio-Cognitive Perspective*, Unpublished Doctoral Dissertation, NJ: USA: Stevens Institute of Technology.
161. Bossche, Piet Van Den (2006) *Mind in Teams – The influence of social and cognitive factors on team learning*. Doktora Tezi, Maastricht Üniversitesi, Hollanda
162. Corperning, JR (2003). *Examination of the interaction of team learning variables within a systems focus on organizational learning and the learning organization: A study of a nursing team at a large Southeastern teaching hospital*. Doktora tezi, North Carolina State Üniversitesi, Raleigh, ABD
163. Chan, Christopher Ching (2002). *Ann Individual team and organizational learning: Underpinnings of competitive advantage*, Doktora tezi,
164. KURT,E. (2001). *Kalite Takımlarında Kalite Çemberleri İle Kendini Yöneten Takımlar ve Uygulamadan Örnekler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
165. ÖZER, Pınar Süral (2001), *Türk İşletmelerinde Örgütsel Öğrenme Stillерinin Belirlenmesine İlişkin Bir Arastırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi

166. Sheehan, Michael James (2000) *Learning And Implementing Group Process Facilitation: Individual Experiences*. Doktora Tezi, Griffith Üniversitesi,
167. Yalçın, Mahmut (2006). *Takım Halinde Öğrenme Laboratuvar Çalışmaları ve Finans Sektöründe bir Uygulama Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi S.B.E, Kocaeli

INTERNET:

168. AKGUL, TÜRKİYE BİLİŞİM DERNEĞİ Kamu-BİB Çalışma Grubu KAMU BİLİŞİM PLATFORMU VIII BİLGİ YÖNETİMİ EL KİTABI ÇALIŞMA GRUBU 4 2005–2006 Dönemi Çalışması <http://tbd.wmv.gen.tr/eski/diger/BG4-2006.doc>
169. Bengü ÇAPAR, “Bilgi Yönetimi: Nasıl Bir İnsangücü?”, http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=257, 20/12/2006.
170. Fettahlıgil, M. (2003), “Takım Çalışmaları Çeşitleri ve Oluşum Süreci”, www.danismend.com/konular/insankaynaklari/takımlar,
- 171.
172. Smith, M. K. (1999) 'The behaviourist orientation to learning', the encyclopedia of informal education,

EKLER



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Bu anket formu, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Melike Deniz Gür'ün tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Uygulamanın amacı Bireysel Öğrenme, Takım olarak öğrenme ve Örgütsel Öğrenme İlişkisini ve öğrenmenin takım performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Amaç takımların kendilerine yönelik özel bir değerlendirme yapmak değildir.

Anketi oluşturan soruları cevaplamak üzere zamanınızın bir kısmını alacağı için, katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz. Çalışmamıza yapmış olduğunuz bu katkı bizim için çok değerlidir. Gönderilecek cevaplar ve firma ile ilgili bilgiler kesinlikle gizli tutulacak olup, elde edilecek sonuçlar firma adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir.

İlginiz için tekrar teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Dokuz Eylül Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü

Yüksek Lisans Öğr.

M.DENİZ GÜR

Kişisel Bilgiler: Lütfen aşağıdaki sorulara ilişkin seçimlerinizi yapınız.

• Yaşınız:

20 yaş altı

20-29

30-39

40-49

50 yaş ve üzeri

• Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

• Eğitim Düzeyiniz:

Lise

Lisans

Doktora

Yüksekokul

Yüksek Lisans

• Kurumunuzdaki unvanınız nedir? (lütfen birini seçiniz)

- Bölüm Müdürü Takım Lideri Mühendis
 Ürün/Proje Müdürü Kıdemli Mh. Teknisyen

- Çalıştığınız Departman _____
- Çalışmakta olduğunuz kurumdaki hizmet süreniz: _____
- Bu sektörde ne kadar zamandır çalışmaktasınız? _____
- İş deneyiminiz (yıl bazında) : _____

1. BİREYSEL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	İşimde öğrenilecek fazla bir şey yok.					
2.	İyi bir işçi/işveren olmanın önemli bir bölümü sürekli olarak işle ilgili beceri ve yetenekleri geliştirmektir.					
3.	Sağlam kararlar almak oldukça tatmin edicidir.					
4.	Her iş deneyimimden bir şeyler öğrenmek benim için önemlidir.					
5.	Yeni çalışma yöntemleri ve yaklaşımlarını öğrenmek için zaman harcarım.					
6.	İşimde daima yeni bir şeyler öğreniyorum.					
7.	Yanlışlar yapmak sadece öğrenme sürecinin bir parçasıdır.					
8.	Nasıl daha iyi bir yönetici/çalışan olunacağını öğrenmek benim için çok önemlidir.					
9.	Bazen yeni bir şeyi öğrenmek için çok fazla çaba sarf ediyorum.					

2. TAKIM HALİNDE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
10.	Takımımızda yapılan yanlışlıklardan bir şeyler öğrenmek ve önüne geçmek için nasıl bir yol izlenebileceğine dair tartışılır.					
11.	Düzenli olarak iş süreçlerimizi geliştirebilme yolları oluşturmak için zaman harcarız.					
12.	Takımımızdaki problemler ve hatalar asla uygun kişilere iletilmediğinden düzeltici önlemler alınmaz.					
13.	Takımım görüş farklılıklarını alenen, herkesin önünde ele almaktansa özelde veya iş dışında görüşür.					
14.	Takımımızda içimizden biri mutlaka durup, iş sürecimizin beklediğimiz gibi ilerleyip ilerlemediğini değerlendirir.(Sürecimizde değişikliğe gidilmesi mi gerekli, yoksa gelecekteki süreçlerde mi değişiklik yapılmalı inceler.)					
15.	Takımımızdaki kişiler tartışmakta olduğumuz konularla ilgili varsayımları test etmek üzere konuşurlar.					
16.	Kurumsal hedeflere ulaşabilmek için takımım diğer takımlarla sık sık işbirliği yapar.					
17.	Takımımız kurumumdaki diğer kişileri neyi başarmayı planladığımız hususunda bilgilendirir.					
18.	Takım üyeleri takım dışına yönelerek dışarıdan (müşteriler, kurumun diğer birimleri vb.) tüm gerekli bilgileri alırlar.					
19.	Takım dışından kişileri davet ederek mevcut bilgileri paylaşır ve tartışırız.					
20.	Takımımızın çalışmalarıyla ilgili bilgileri takım dışından kişilerle paylaşacak zamanımız yoktur.					

3. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
21.	Kurumumun misyonuna ilişkin geniş bir destek ve kabul mevcuttur.					
22.	Kurumumun kıdemli yöneticileri değişime direnç gösterirler ve yeni fikirlerden korkarlar.					
23.	Kurumuma sıklıkla yeni fikirlerle gelebilirim.					
24.	Neden başarılı olduğumu anlamak için, kurumumun diğer çalışanlarıyla başarılı programlar ve iş faaliyetleri hakkında sık sık konuşma fırsatı bulurum.					
25.	Kurumumun mevcut uygulamaları, problemleri üste yansıtmadan önce diğer çalışanlarla çözmeyi cesaretlendirir.					
26.	Kurumumun misyonunun nasıl yerine getirileceğini anlamıyorum.					
27.	Kıdemli yöneticiler ve çalışanlar işimizde neyi başarmamız gerektiği konusunda ortak bir vizyona sahiptir.					
28.	Deneyimime dayanarak, kurumda yeni olanlar işlerin yapılışını sorgulamaya teşvik edilirler.					
29.	Kurumumuzda hatalar nadiren yapıcı olarak tartışılır.					
30.	Kurumsal problemleri çözmek için nadiren biçimsel olmayan takımlar oluşturulur.					
31.	Kurumumun misyon ifadesi tüm çalışanların uymak zorunda olduğu değerleri belirler.					

3. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
32.	Kurumumuzdaki yöneticiler eleştiriyi üstünde savunmaya geçmeksizin kabul edebilirler.					
33.	Yöneticilerimiz takım üyelerini yaptıkları işi geliştirmek üzere deneyim kazanmaları için teşvik ederler.					
34.	Bir bütün olarak kuruma faydalı olabilecek yeni iş süreçleri genellikle tüm çalışanlarla paylaşılır.					
35.	Örgütteki çoğu problem çözücü takım, farklı fonksiyonel grup çalışanlarından oluşur.					
36.	Amaçlarımıza ulaşma derecemizle ilgili değerlendirme yapma fırsatımız vardır.					
37.	Yöneticilerimiz sık sık, potansiyel problem ve fırsatları tanımlamak için yardımcı olacak yararlı geri beslemeler sağlarlar.					
38.	İşe yarayan yenilikçi fikirler yönetim tarafından çoğu zaman ödüllendirilir.					
39.	Diğer kurumlardaki başarılı uygulamaları öğrenmemize izin verecek bir sistemimiz vardır.					
40.	Yöneticilerimiz çoğunlukla önemli kararlara çalışanların katılmasını sağlarlar.					
41.	Çalışanlardan gelen yeni fikirlerin yönetim tarafından ciddi şekilde ele alınmadığını söyleyebilirim.					

4. TAKIM PERFORMANSINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
42.	Son zamanlarda takımım performans ve başarı düzeyinde biraz "sapma" gözüküyor.					
43.	Diğerleri sık sık takımımın işi hakkında şikayet ederler.					
44.	Takımımnda kalite hataları sık sık yaşanır.					
45.	Takımımın sağladığı işin kalitesi gelişmektedir.					
46.	Takımımıla etkileşim halindeki çalışanlar çoğunlukla görevlerimizi yerine getirişimizle ilgili olarak yakınırlar.					