

**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İŞLETME ANABİLİM DALI**  
**İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**İNSAN KAYNAKLARININ PSİKO-SOSYAL BAKIMDAN  
GELİŞTİRİLMESİ AMACIYLA HAZIRLANAN GELİŞİM  
PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE  
YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: MAN TÜRKİYE A.Ş. ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Uğur Çağrı TUNCER**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Bülent BAYAT**

**Ankara-2008**



**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME ANABİLİM DALI  
İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**İNSAN KAYNAKLARININ PSİKO-SOSYAL BAKIMDAN  
GELİŞTİRİLMESİ AMACIYLA HAZIRLANAN GELİŞİM  
PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK BİR  
ARAŞTIRMA: MAN TÜRKİYE A.Ş. ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Uğur Çağrı TUNCER**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Bülent BAYAT**

**Ankara-2008**

## **ONAY**

Uğur Çağrı Tuncer tarafından hazırlanan “İnsan Kaynaklarının Psiko-Sosyal Bakımdan Geliştirilmesi Amacıyla Hazırlanan Gelişim Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma: MAN Türkiye A.Ş. Örneği” başlıklı bu çalışma, 03/04/2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Burhan AYKAÇ (Başkan)

Prof. Dr. Tengiz ÜÇOK

Yrd. Doç Dr. Bülent BAYAT

## ÖNSÖZ

İnsan yüzyıllar boyunca çalıştı. Amaç önceleri hayatta kalmak, yaşayabilmektir. Yıllar geçtikçe, ihtiyaçların sınırsız döngüsü içerisinde, endüstri bulutlarının arasında emeğini ortaya koydu daha iyi yaşamak için. Fabrika bacalarından çıkan dumanlar ise onun emeğiydi, onun azmiydi. Daha sonra farkına vardı ki aslında her şey kendisi içindi. Üretimin amacı kendisiydi, yine bu amaca ulaşmak için kurgulanan araçların başında olan insan, kendisini diğer kaynaklardan ayırıyordu. Çünkü o “değer” yaratabiliyordu ve ikamesi yoktu.

Geleceğin örgütlerini yaratmak, üretim sürecinde amaç ve araç niteliğine haiz insan kaynaklarının sürekli yetkinliklerinin ve niteliklerinin, bilgi toplumunun norm ve esasları doğrultusunda sürekli gelişimi ile sağlanabilmektedir. Gelişen örgütler bilgiyi üreten ve değişimi yaratabilen örgütlerdir.

Hayatım süresince her adımında beni her şeyleriyle destekleyen başta sevgili babam ve anneme, öğrenimim süresince fikirlerine ve yardımlarına her an ihtiyaç duyduğum ağabeyim ve ablam olmak üzere “aileme” saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın yürütülmesinde sürekli yardım ve tavsiyelerde bulunan, çalışma süresince görüş ve önerilerini benimle paylaşan danışmanım Sayın, Yard. Doç. Dr. Bülent BAYAT ve nezdinde Gazi Üniversitesi İ.İ.BF. Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü öğretim üyelerine, eğitim programlarına katkılarından dolayı Sayın Prof. Dr. Üstün DÖKMEN ve Yard. Doç. Dr. Erten GÖKÇE'ye, tez çalışmasının hayata geçirilmesinde en az benim kadar çalışan Sayın Barış ARPACI ve nezdinde MAN Türkiye A.Ş. çalışanlarına, istatistiki çalışmalarda hayati öneme haiz katkılarından dolayı Sayın Gülşah BURMALI'ya, Yüksek Lisans eğitimi esnasında yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli “arkadaşlarıma” teşekkür ederim. Son olarak her anı büyük bir özveriyle benimle birlikte yaşayan müstakbel eşim Sayın Nisa TUNCEL'e teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
TABLolar.....	viii
ŞEKİLLER.....	x
GİRİŞ.....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMLAR VE TANIMLAR

1.ÖRGÜTSEL ÖĞRENME.....	3
1.1. Örgütsel Öğrenme Kavramı.....	3
1.2. Örgütsel Öğrenmenin Önemi.....	5
1.3 Örgütsel Öğrenme Düzeyleri.....	8
1.3.1. Arygris ve Schön'ün Modeli.....	8
1.3.1.1 Tek Döngülü Öğrenme.....	8
1.3.1.2. Çift Döngülü Öğrenme.....	9
1.3.1.3. Çok Yönlü Öğrenme.....	10
1.3.2 Fiol ve Lyles'in Öğrenme Düzeyleri.....	10
1.3.3. Senge'in Öğrenme Düzeyleri.....	11
1.4. Örgütsel Öğrenme Süreci.....	11
2. ÖĞRENEN ÖRGÜT.....	12
2.1.Öğrenen Örgüt Kavramı.....	13
2.2. Öğrenen Örgütlerin Özellikleri.....	15
2.3.Öğrenen Örgüt ve Senge'in Öğrenme Disiplini.....	17
2.3.1. Kişisel Uzmanlık Disiplini.....	17
2.3.2. Zihni Modeller Disiplini.....	18
2.3.4. Paylaşılan Vizyonu Oluşturmak.....	18
2.3.5. Takım Halinde Öğrenme.....	19
2.3.6. Beşinci Disiplin: Sistem Düşüncesi.....	19

3. İNSAN KAYNAKLARI GELİŞİM PROGRAMLARI (İKGP).....	20
3.1. İnsan Kaynakları Gelişim Programlarının Tarihçesi.....	22
3.1.1. İlk Dönemlerde Çıraklık Eğitimi.....	22
3.1.2. İlk Dönemlerde Mesleki Eğitimler.....	23
3.1.3. İlk Dönemlerde Fabrika Okulları.....	23
3.1.4. Yarı Vasıflı – Vasıfsız İşçiler için Eğitim Programları.....	24
3.1.5. İnsan İlişkileri Yaklaşımı.....	25
3.1.6. İnsan Kaynakları Gelişimi Yaklaşımı.....	26
3.2. Eğitim - Geliştirme Yaklaşımı ve İKGP.....	27
3.2.1. Eğitim ve Geliştirmenin Tanımı ve Önemi.....	27
3.2.2. Eğitim ve Geliştirme Süreci.....	28
3.3. Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.....	30
3.3.1. Örgütsel İhtiyaçlar Analizi.....	31
3.3.2. İş İhtiyaçları Analizi.....	33
3.3.3. Bireysel İhtiyaçlar Analizi.....	33
3.4. İnsan Kaynakları Gelişim Programlarının Tasarımı.....	35
3.4.1. Program Hedeflerinin Belirlenmesi.....	35
3.4.2. Eğitimcinin Seçimi.....	37
3.4.3. Ders Planlarının Hazırlanması.....	38
3.4.4. Eğitim Yöntemlerinin Belirlenmesi.....	39
3.4.4.1. İş – Başında Eğitim.....	40
3.4.4.2. İş Dışında Eğitim.....	41
3.5 İnsan Kaynakları Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi.....	43
3.5.1. İKGP Değerlendirme Modelleri ve Karşılaştırılması.....	44
3.5.1.1. Kirkpatrick Dört Aşama Modeli.....	45
3.5.1.2. Diğer Modeller ve Karşılaştırma.....	46
3.5.2. İKGP'nin Değerlendirmesi İçin Verilerin Toplanması... ..	47
4. İLETİŞİM VE KİŞİLERARASI İLETİŞİM YETKİNLİKLERİ.....	49
4.1. İletişim Kavramı ve İletişim Süreci.....	49
4.2. Kişilerarası İletişim Yetkinlikleri.....	51
4.2.1. Kuramsal Çerçeve.....	52
4.2.2. İlişkisel Gelişim Modeli (M.L. Knapp).....	54

4.2.3. İletişim Yetkinlikleri Yaklaşımı (B. H. Spitzberg & W. R. Cupach).....	56
4.2.4.İletişim Yetkinlikleri Modeli (J. M. Wiemann).....	59
4.2.5. İletişim Yetkinlikleri (M.J.Canary - D.J.Cody).....	62
5. TAKIM ÇALIŞMASI VE TAKIM ÇALIŞMASINA YATKINLIK.....	64
5.1. Grup ve Takım Kavramı.....	64
5.2 Kuramsal Açıklama.....	65
5.2.1 Hawthorne Araştırmaları.....	65
5.2.2. McGregor'un Etkisi.....	67
5.3. Takımların Özellikleri.....	68
5.4. Takımların Büyüklüğü.....	72
5.5. Takımların Gelişimi.....	73
5.6. Takım Çalışmasına Yatkınlık.....	74

## İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEM.....	78
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	79
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	81
3.1. Kavramsal Çerçeve.....	81
3.2. Varsayımlar.....	83
3.3. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	83
4. ARAŞTIRMA TASARIMI.....	84
4.1 Örneklem ve Kontrol - Deney Grupları.....	84
4.2. Araştırmanın Deseni ve Kullanılan İstatistikî Teknikler.....	86
4.2.1. Değişkenler.....	87
4.2.2. Deneysel Düzen ve Uygulama.....	87
5. ÖLÇEKLERİN TASARIMI.....	88
5.1. İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ).....	89
5.2.Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği (TÇYÖ).....	91
5.3. Ölçeklerin Hazırlanması.....	92



5.4. Güvenilirlik çalışmaları.....	97
5.4.1.Cronbach Alpha Katsayısı.....	97
5.4.1.1. İBÖ Güvenilirlik Analiz Sonuçları – Cronbach Alpha.....	98
5.4.1.2. Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği – Cronbach Alpha.....	100
5.4.2. Faktör Analizi.....	101
5.4.2.1. İBÖ Güvenilirlik Analiz Sonuçları – Faktör Analizi.....	102
5.4.2.1. TÇY Güvenilirlik Analiz Sonuçları – Faktör Analizi.....	106
6. GELİŞİM PROGRAMLARI VE UYGULAMA.....	109
6.1. İletişim Becerileri Eğitim.....	109
6.1.1.Eğitimin Amacı .....	109
6.1.2. Program Hedefleri.....	110
6.1.3. Davranışsal Kazanım Hedefleri.....	110
6.1.4. Eğitimin Yöntemi.....	111
6.1.5. Eğitim yeri ve özellikleri.....	111
6.1.6. Eğitim araç ve gereçleri .....	111
6.1.7. Eğitimin Süresi.....	112
6.1.8. Eğitim Konuları.....	112
6.1.9. Programın Uygulanması.....	113
6.2. Takım Çalışması Eğitimi.....	123
6.2.1.Eğitimin Amacı.....	123
6.2.2. Programın Hedefleri.....	123
6.2.3. Davranışsal Kazanım Hedefleri .....	124
6.2.4. Eğitimin Yöntemi.....	125
6.2.5. Eğitim yeri ve özellikleri.....	126
6.2.6. Eğitim araç ve gereçleri .....	126
6.2.7. Eğitimin Süresi.....	127
6.2.8. Eğitim Konuları.....	127
6.2.9. Programın Uygulanması.....	129

7. İSTATİSTİKİ KAVRAMLAR VE AÇIKLAMALAR.....	137
7.1. Bağımsız Değişken (Faktör).....	137
7.2. Bağımlı Değişken .....	138
7.3. Varyans Analizi ( Anova- Manova) .....	139
7.4. Oluşturulan Hipotezler.....	139
7.5. Tek Yönlü Manova.....	141

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### BULGULAR ve DEĞERLENDİRME

1. TAKIM ÇALIŞMASI EĞİTİMİNİN VARYANS ANALİZİ .....	142
1.1. Analiz Tabloları ve Değerlendirme.....	143
1.2. İstatistiki Çıkarımlar.....	152
2. İLETİŞİM EĞİTİMİNİN VARYANS ANALİZİ .....	153
2.1. Analiz Tabloları ve Değerlendirme.....	154
2.2. İstatistiki Çıkarımlar.....	162
3. TESTLERİN PUANLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	163
3.1. İletişim Becerileri Eğitimi Grup Karşılaştırması.....	163
3.2. Takım Çalışması Eğitimi Grup Karşılaştırması.....	167

<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>171</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>177</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>181</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>193</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>195</b>

## SİMGELER VE KISALTMALAR

<b>ANOVA</b>	: Analysis Of Variance (Varyans Analizi)
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>F</b>	: Değişken
<b>H</b>	: Hipotez
<b>İBÖ</b>	: İletişim Becerileri Ölçeği
<b>İKGP</b>	: İnsan Kaynakları Gelişim Programları
<b>MSE</b>	: Ortalama Sapma
<b>MSB</b>	: Ortalamaların Karesi
<b>N.</b>	: Sayı
<b>Sig</b>	: Signum
<b>Snt. S.</b>	: Standart Sapma
<b>TKYÖ</b>	: Takım Çalışmasına Yatkinlık Ölçeği
<b>Vb.</b>	: ve benzeri

## TABLOLAR

<b>Tablo 1.</b> Tabakalı Örneklem Grubu.....	85
<b>Tablo 2.</b> Tabakalı Örneklemden Seçilmiş Deney Ve Kontrol Gruplarına Ait Dağılım.....	86
<b>Tablo 3.</b> Deneysel Tasarım.....	88
<b>Tablo 4.</b> İşlem Özeti.....	98
<b>Tablo 5.</b> Güvenilirlik İstatistikleri.....	98
<b>Tablo 6.</b> Madde Özet İstatistikleri.....	98
<b>Tablo 7.</b> Maddeler Arası Ve Toplam İstatistikler Tablosu.....	99
<b>Tablo 8.</b> İşlem Özeti.....	100
<b>Tablo 9.</b> Güvenilirlik İstatistikleri.....	100
<b>Tablo 10.</b> Madde Özet İstatistikleri.....	100
<b>Tablo 11.</b> Maddeler Arası Ve Toplam İstatistikler Tablosu.....	101
<b>Tablo 12.</b> Kaiser- Meyer – Olkin Örneklem Yeterlilik Değerleri.....	102
<b>Tablo 13.</b> KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....	103
<b>Tablo 14.</b> Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi Tablosu.....	103
<b>Tablo 15.</b> Yamaç Eğim Testi.....	104
<b>Tablo 16.</b> Ortak Varyans Tablosu.....	104
<b>Tablo 17.</b> Döndürülmüş Faktör Matrisi.....	105
<b>Tablo 18.</b> KMO ve Barlett Testi Sonuçlar.....	106
<b>Tablo 19.</b> Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi Tablosu.....	106
<b>Tablo 20.</b> Yamaç Eğim Testi.....	107
<b>Tablo 21.</b> Ortak Varyans Tablosu.....	108
<b>Tablo 22.</b> Döndürülmüş Faktör Matrisi.....	108
<b>Tablo 23.</b> Değişkenler Tablosu.....	139
<b>Tablo 24.</b> Box's Kovaryans Eşitliği Test Sonuçları.....	143
<b>Tablo 25.</b> Levene Testi Sonuçları.....	144
<b>Tablo 26.</b> Wilcoxon Testi.....	145

<b>Tablo 27.</b> Tek Yönlü MANOVA H0 Hipotezi Test Sonuçları.....	147
<b>Tablo 28.</b> SSCB Matrisi.....	149
<b>Tablo 29.</b> Varyans Analizi.....	149
<b>Tablo 30.</b> Bağımsız Değişkenlerin Genel Ortalamaları.....	151
<b>Tablo 31.</b> Bağımsız Değişkenlerin Test Gruplarına Göre Ortalamaları.....	151
<b>Tablo 32.</b> Box's Kovaryans Eşitliği Test Sonuçları.....	154
<b>Tablo 33.</b> Levene Testi Sonuçları.....	154
<b>Tablo 34.</b> Tek Yönlü MANOVA H0 Hipotezi Test Sonuçları.....	157
<b>Tablo 35.</b> SSCB Matrisi.....	158
<b>Tablo 36.</b> Varyans Analizi.....	159
<b>Tablo 37.</b> Bağımsız Değişkenlerin Genel Ortalamaları.....	160
<b>Tablo 38.</b> Bağımsız Değişkenlerin Test Gruplarına Göre Ortalamaları.....	161
<b>Tablo 39.</b> Gruplar Arası Ön – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	163
<b>Tablo 40.</b> Bireysel Düzeyde Ön – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması..	165
<b>Tablo 41.</b> Kriterler Açısından Grup Puan Artışı.....	166
<b>Tablo 42.</b> Gruplar Arası Ön – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	167
<b>Tablo 43.</b> Bireysel Düzeyde Ön – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması..	169
<b>Tablo 44.</b> Kriterler Açısından Grup Puan Artışı.....	170

## ŞEKİLLER

<b>Şekil 1.</b> Deney Grubu Ön – Son Test.....	138
<b>Şekil 2.</b> Kontrol Grubu Ön – Son Test.....	138
<b>Şekil 3.</b> Kontrol Grubu Ortalamalarına Göre Standart Sapma.....	146
<b>Şekil 4.</b> Deney Grubu Ortalamalarına Göre Standart Sapma.....	147
<b>Şekil 5.</b> Deney Grubunun ön testi ile Kontrol Grubunun ön testinin karşılaştırılması.....	152
<b>Şekil 6.</b> Deney Grubunun son testi ile Kontrol Grubunun son testinin karşılaştırılması.....	152
<b>Şekil 7.</b> Deney Grubu Ortalamalarına Göre Standart Sapma.....	155
<b>Şekil 8.</b> Kontrol Grubu Ortalamalarına Göre Standart Sapma.....	156
<b>Şekil 9.</b> Deney Grubunun ön testi ile Kontrol Grubunun ön testinin karşılaştırılması.....	161
<b>Şekil 10.</b> Deney Grubunun son testi ile Kontrol Grubunun son testinin karşılaştırılması.....	162

## GİRİŞ

Bir ülke ekonomisinin kalkınabilir olması faaliyet gösteren sektörlerin istihdam ve üretim kapasitesiyle ilişkilidir. İş gücü piyasalarındaki istihdam düzeyi ülke ekonomisinin gelişmesinde etkili olan en önemli göstergelerden birisidir. Aynı şekilde üretim kapasitesi de sektördeki örgütlerin verimliliğiyle doğru orantılı olup kalkınmanın ve gelişimin belirleyeni konumundadır. Bu durumda sorulması gereken en önemli soru istihdam düzeyinin ve üretim kapasitesinin nasıl artırılacağı yönünde olmasıdır. İstihdam düzeyini oluşturan ve üretim kapasitesi belirleyen işgücüdür. İşgücünün verimliliği, örgütün verimliliğini ortaya koymakta, örgütlerin başarısı sektörlerin gelişmişlik düzeyini belirlemekte ve sektörlerde ülkenin ekonomisine yön vermektedir. Bu bağlamda istihdam edilen insan kaynağının gelişimi ve bu gelişimin sürdürülebilir olması ülke açısından hayati bir öneme sahip olmaktadır.

Örgüt içerisinde atıl kapasitenin üretken ve verimli hale getirilmesi için insan kaynakları gelişimi konusu üzerinde durulmalıdır. İnsan kaynaklarının gelişimi mikro açıdan değerlendirildiğinde örgütün verimliliği ön plana çıkartılacak ve etkileri makro anlamda ülke ekonomisine yansıtacaktır. Günümüzde örgütlerin odak noktası konumuna gelen insan kaynağı hem zihinsel hem de fiziksel niteliğiyle üretimin asli unsurudur ve bu nedenle insan kaynaklarının gelişimi konusu önemle ele alınmalıdır.

Kişilik insan davranışlarının tüm yönlerini kapsayan bir kavramdır. Kişilik kavramıyla temellendirilecek bireyler arası farklılaşmalar örgüt içerisinde uyum derecelerini etkilemektedir. Bir bütün olarak düşünülmesi gereken örgüt ve muhtevası ancak birbirine entegre olmuş bir biçimde başarıya doğru yönlendirilebilir. Aksi durumda amaç birliğinin düşük seviyelerde karşımıza çıkması verimli bir çalışma sürecinden bahsedebilmemizi engelleyecektir. Bu nedenle özellikle dikkat edilmelidir ki, örgütün sahip olduğu insan kaynaklarının kişisel gelişim süreci hayati bir öneme sahiptir. Kişisel gelişim sonucunda ortak misyon ve vizyon anlayışı çerçevesinde bütünleşmiş bir örgüt başarılı bir görünüm sergileyebilir.

Bireysel gelişim amacıyla hazırlanmış eğitim programlarıyla insan kaynağının geliştirilmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsan kaynağının yeterlilik ve yeteneklerinin geliştirilmesi için sistematik bir biçimde tasarlanmış eğitim ve gelişim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan kaynakları gelişim programları çalışanın etkinlik düzeyinin artmasını, örgütün belirlediği vizyon ve misyonu kavramlarının sağlıklı bir biçimde kavranmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla çıktı olarak elde edilen faydanın maksimize edilmesi yönünde büyük adımlar atılabilecektir. Bu nedenle bu çalışmada insan kaynakları gelişim programları ele alınarak sahip olduğu süreç tasarlanarak çalışanlar üzerinde uygulanacak ve programın etkileri değerlendirilecektir.

Günümüzde bu alanda yapılan çalışmalarda özellikle yönetim kademesinde görev alan çalışanların üzerinde durulduğu görülmüştür. Programlar içerik ve uygulama açısından beyaz yakalı olarak tabir edilen çalışan gruba yönelik hazırlanmıştır. Tasarlanan bu programlar özellikle çalışanın vasıf düzeyi dikkate alınarak hazırlanmakta dolayısıyla programlar hedef alınan kitle çerçevesinde uygulanabilmektedir. Açıkça anlaşılacağı gibi mavi yakalı olarak tabir edilen çalışan gruba yönelik gelişim programları yetersiz kalmaktadır.

Diğer taraftan bir ülkede yapılan çalışmanın başka bir ülkede uygulanması sırasında birçok olumsuz sonuçla karşılaşmakta ve sonuçlar sağlıklı verilere dayandırılmamaktadır. Çünkü programların tasarım sürecinde elde edilen veriler bireylerin kültürel ve kişisel özelliklerinden etkilenmektedir ve gelişim programları bu veriler aracılığıyla tasarlanmaktadır. Ülkeler arası kültürel yapı farklılığı ve bireyin etkileşim halinde olduğu toplumdaki değer ve norm yapısı farklı programların oluşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu sebeplerden yola çıkılarak çalışmamızda özellikle mavi yakalı çalışanların üzerinde durularak, örgüt içerisindeki bireylerin kendi kültürel yapıları çerçevesinde elde edilen verilere dayanan bir insan kaynakları gelişim programı süreci tasarlanıp uygulanacaktır.



## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **KAVRAMLAR VE TANIMLAR**

Bu bölümde örgütlerde insan kaynakları gelişim programlarının etkinliğinin ve işlevinin ortaya konulması amacıyla öğrenen örgüt kavramı, insan kaynakları gelişim programlarının yapılandırılması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin tanımlar ve açıklamalar ile ilişkilendirilerek sunulmuş, kişiler arası iletişim ve takım çalışması kavramlarına yönelik çözümlere yer verilmiştir.

#### **1.ÖRGÜTSEL ÖĞRENME**

Yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde öğrenen birey, misyon ve vizyon birliği ile bütünleştiği örgütüne öğrenme becerisini kazandırabildiği ölçüde değişimi gerçekleştirebilecektir. Devamlılık arz eden bu gelişim olgusu bir üst düzeyde değişimi yönetebilme becerisini de beraberinde getirecektir. Küresel koşullarda var olabilmek, değişim olgusuyla yaşayabilen, öğrenme ve gelişme odaklı yaklaşımlara sahip örgütler için geçerlidir.

##### **1.1. Örgütsel Öğrenme Kavramı**

Örgütsel öğrenme tanımlarında genel yaklaşım olarak örgütün bu süreç içerisinde ne öğreneceği değil, nasıl öğreneceği ön plana çıkmakta ve kavram psikoloji, sosyoloji, ekonomi gibi bilim dallarını içeren bir çok disiplinin etkisi altında tanımlanmaktadır (Garratt, 1999: 203).

Argyris örgütsel öğrenmeyi 1970'lerde ilk olarak "hataların yakalanması ve düzeltilmesi olarak tanımlarken, Levitt ve March ise, benzerlik içeren bir ifadeyle, rutin temelli, geçmişle etkileşimli ve iş yönelimli bir olgu olarak tanımlamıştır (Carnall, 2003: 164; Hammond ve Wille, 1994: 91).

Garvin (1999: 58) örgütsel öğrenme ve bilgi kavramının etkileşiminden hareketle; zamanında üretilen, kullanılan ve tekrar sürece dahil edilen bilgi ile örgütsel öğrenmenin tesis edilebileceğini belirtmiştir. Bu açıdan Garvin örgütsel öğrenmeyi, örgütün verimliliğini ve eylemlerini iyileştirme süreci olarak tanımlamıştır. Slater ve Narvel ise benzer şekilde örgütsel öğrenmeyi, yeni bilgi yada davranışı değiştirme potansiyeli olan görüşlerin geliştirilmesi şeklinde ifade etmiştir (Farrell, 2000: 210; Garvin 1999: 60).

Leymann ve Kornbluh'a (1989: 287) göre örgütler kendi dış çevrelerini etkileyebilmekte ve seçebilme kabiliyetine sahiptirler. Bu bağlamda kendi iç çevrelerini tekrar düzenleyebilir ve örgütsel gelişim süreçlerini içinde faaliyet gösterdiği çevreye adapte edebilirler. Örgütsel öğrenme örgütün kendine özgü ve sürekli gelişim gösteren bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan dış çevrelerdeki değişiklikler, örgüt genelinde ve iç çevrede değişimi zorunlu kılmaktadır (Leyman ve Kornbluh, 1989: 287; Bingöl, 2003: 212).

Konuya ilişkin yapılan tanımlar öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği yönünde yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda örgütsel öğrenmeye ilişkin tanımlar aşağıda belirtildiği üzere genişletilebilir (Kalder, 2000: 87-89).

"Örgütsel öğrenme, hata tespit ve düzeltme sürecidir." (Argyris, 1997).

"Örgütsel öğrenme, bir örgüt içinde, deneyimlere dayalı bir şekilde, performansı sürdürme ve iyileştirme süreci ve kapasitesidir." (Nevis ve diğerleri. 1995: 73).

"Örgütsel öğrenme, örgütsel bilginin, büyümesi ve değişmesidir. Örgüt üyelerinin, eylem-sonuç ilişkileri hakkında ve çevrenin bu ilişkiler üzerindeki etkisi hakkında bilgilerini geliştirdikleri bir süreçtir." (Duncan ve Weiss, 1979: 89).

"Örgütsel öğrenme, potansiyel davranışlar dizisinde değişime sebep olan bir enformasyon işlemesidir." (Huber, 1991: 89).

“Örgütsel öğrenme, bir şirketin teorisini oluşturan, çevreyle, misyonuyla ve temel yetenekleriyle ilgili varsayımları test etmesi ve değiştirmesidir.” (Drucker, 1994: 99 - 100).

“Örgütsel seviyede öğrenme, uzun vadede; bilgiyi tutma, bilgi yaratımını destekleme ve sürekli dönüşümü gerçekleştirme kapasitelerim sağlayacak sistemlerin yaratılmasını içerir.” (Watkins and Golembievski, 1995: 88).

Genel bir yaklaşım ile örgütsel öğrenme, bireysel düzeyden hareketle örgütsel süreç içerisinde, sürekli gelişimi amaçlayan, bilginin zamanında üretilmesi ve paylaşılması temelinde yapılandırılan sistemler bütünüdür.

## 1.2. Örgütsel Öğrenmenin Önemi

Örgütlerin yaşamını sürdürmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişmelere başarılı uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür. Çevreye uyum sağlama için örgütün sahip olması gereken esneklik, bireylerin değişime karşı sergilediği tutum ve davranışlara ilişkilidir. Bu tutum ve davranışlar öğrenme süreci ile etkin bir biçimde örgütle bütünleşebilir (Senemoğlu, 2005: 86). Birey geçmişten edindiği tecrübeleri örgüte aktarırken, değişen içsel ve dışsal çevre karşısında yeni bilgiler ekleyerek tekrar öğrenmiş olmaktadır. Bir başka taraftan olumsuz sonuçlanan eylemlerini ise tekrar değerlendirerek öğrenme olgusunu döngüsel bir süreç haline getirmesi mümkündür.

Örgütü oluşturan birey farkında olarak veya farkında olmadan devamlı bir şekilde öğrenme sürecinin içerisinde yer almaktadır. Bu durum sonucunda bilgi, düşünce, duygu ve tecrübelerinde değişiklikler meydana gelmektedir. Birey içinde yer aldığı örgütün faaliyet biçiminden, örgütün uyguladığı eylem ve süreçlerinden bazı sonuçlar çıkarabilmekte, kendine göre hatalı yönleri tahlille örgütsel öğrenme faaliyetini gerçekleştirmektedir (Eren, 2001: 589). Bu bağlamda örgüt içi etkileşimle birlikte örgüt kendini geliştirebilir hale

gelmekte, yeni yaklaşım ve sistemler çerçevesine değişime daha duyarlı bir yapı oluşturabilmektedir.

Çalışanlar öğrenme etkinliklerinin yapmakta oldukları iş ile bağlantısını gördüklerinde ve öğrendiklerini uygulamaya başladıklarında gerçek bir gelişim ve ilerleme sağlanabilecektir (Barutçugil, 2004: 153). Öğrenme süreci içerisinde birey gelişim gösterirken örgütün sahip olduğu bir norm ve davranış yapıları konusunda da bilgi sahibi olmaktadır. Çevrenin sahip olduğu değer yargılarını analiz edebilme ve uygunluğu konusunda fikir edinebilme imkanı bulmaktadır. Bu bağlamda örgüt kültürünün oluşmasında ve sonradan bireyin bu prensip ve normlar bütününe adaptasyonu örgütsel öğrenme süreci içerisinde gerçekleşmektedir.

Konu bir başka taraftan ele alındığında kolektif öğrenme süreci içerisinde bireyler örnek alma veya örnek olma yönündeki davranışları da öğrenme süreci içerisinde ortaya koymaktadırlar. Dolayısıyla birey üstün bildiği ve saygı duyduğu kişilerin davranış ve tutumlarını örnek alabilmektedir. Örgütsel öğrenmeyle birlikte etkileşim süreci içerisinde örgüt, birçok iyi ve kötü davranışların ayırt edildiği bir beşeri ortam olduğu gibi ayrıca bazı davranışların biçimlendirildiği sosyal bir ortam haline gelmektedir (Gibb, 2002: 14; Eren, 2001: 589). Gelişim süreci içerisinde birey öğrenme olgusuyla birlikte örgütte kendini ortaya koyabilmekte ve bir ihtiyaç olarak değerlendirildiğinde kendini kanıtlama, kabul görme gibi güdüleyici etkenlere sahip olabilmektedir.

Devamlılık arz eden gelişim yaklaşımları açısından öğrenen örgütlerde rastsal veya plan dışı faaliyetler, asgari düzeyde kalmaktadır. Örgüt içinde ki süreçlerin sistematik bir yaklaşımla uygulanmasını, şans faktörleri ile birlikte beklenilmeyen dışsal ve içsel etkilerle karşılaşılmasının mümkün olduğunca asgari düzeyde oluşmasını sağlayan en önemli unsurların başında örgütsel öğrenme gelmektedir (Reid, 1994: 105-106). Bu bağlamda örgütsel öğrenme ile ileriye yönelik projeksiyonlarını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilecektir. Örgüt öncelikle değişimi tahmin edilebilir bir olgu olarak kabul edebilecek, daha sağlıklı verilerle planlama, karar verme ve uygulanma süreçlerine geçebilecektir.

Deneyime dayalı öğrenme sistemleri içerisinde öğrenen örgüt geçmişte edindiği bilgileri, davranış ve tutumları örgütsel öğrenme ile yenileyebilecek, artık bahsi geçen süreçleri öğrenmiş olarak belirli bir birikime sahip olacak, amaç ve hedefler doğrultusunda başarılı planlamalar yapabilecek düzeyde eylem ve faaliyetlerine yönelecektir (Honey, 1994: 274). Konuyu başka bir yönden ele alacak olursak örgüt geçmişte karşılaşmış olduğu ve kendi açısından kötü tecrübelerden edindiği bilgileri tekrar kullanması halinde bu hataların devamlılığını sağlamış olacaktır. Dolayısıyla örgüt geçmişte yanlış öğrendiği hususlarda hata yapmaya devam edecektir (Hamel ve Prahalad, 1994: 60). Bu bağlamda örgütsel öğrenme sayesinde, geçmişteki hatalı davranış ve tutumlardan elde ettiği bilgileri unutulmuş, bir başka deyişle “geri öğrenim” sürecini işleterek hatanın tekrarlanmasını engellenebilmektedir. Ayrıca örgüt, unutma süreci dahilinde doğru olan bilgiye yer açacak ve gelişimini sağlam temeller üzerine yapılandırabilecektir.

Birey yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarında temel alındığı ana fikriyle sürekli, gelişim ve değişim arayışı içinde olacaktır. Yeni bilgilere ulaşma arzusu içinde olan birey için öğrenme, bir etkileşim sürecini ifade edecektir. Öğrenen birey hem öğrenirken hem de öğrendikten sonra çevresiyle iletişim halinde olmaktadır. Bu etkileşim sürecinde birey yeni bilgiler edinirken, bu bilgileri uygulama ve aktarma şansına sahip olabilecektir. Dolayısıyla bireysel olan öğrenme, kolektivist özellikleri muhteva eden örgütsel öğrenmeye dönüşecektir (Gibb, 2002: 11). Örgütsel öğrenme bu yönüyle, yeni iletişim kanalları yaratmakta ve çalışanlar arasındaki etkileşimi artırarak örgüt içinde vizyon ve misyon birliğini sağlayıcı önemli faktördür. Öğrenen takımların kurulması, takımların ve birimlerin sağlıklı iletişimin sağlanması ve çatışmaların asgari düzeye çekilmesi, değişime uyum sağlayabilecek yapıların kurulması örgütsel öğrenme ile etkin bir şekilde sağlanabilecektir.

### **1.3 Örgütsel Öğrenme Düzeyleri**

Örgütsel öğrenme düzeylerini ifade etmek amacıyla literatürde bir çok çalışma mevcuttur. Bu düzeyleri sınıflandıran çalışmalar arasında Arygris ve

Schön'un modeli, Fiol ve Lyles ile Senge'in modelleri öne çıkanlardır. Genel bir bakış açısıyla modeller, örgütsel öğrenme süreçlerini bütünsel bir bakış açısıyla tahlil etmekte ve birbirini tamamlar nitelik arz etmektedirler.

### **1.3.1. Argyris ve Schön'ün Modeli**

Konuya ilişkin, genel kabul gören sınıflandırmalar arasında ön sıralarda yer alan ayırım, örgütsel öğrenmeyi üç düzeyde gruplandırmaya tabi tutulmuştur. Bahse konu sınıflandırmada öğrenme düzeyleri sırasıyla tek döngülü, çift döngülü ve çoklu öğrenmedir.

#### **1.3.1.1 Tek Döngülü Öğrenme**

Tek döngülü öğrenmede, örgütlerde açık sistem yaklaşımının aksine, döngüsel süreç ve geri bildirim örgütün içsel çevresiyle sınırlı kalmaktadır. Örgüt dış çevreyle etkileşimi olamayan kapalı sistem yaklaşımıyla yapılandırmış öğrenme süreçlerini uygulamaktadır. Bu bağlamda temel yapı her zaman korunmakla birlikte, tek döngülü öğrenmede, nicel yönden etkinliğin artırılması yerine, sadece nitel yönden mevcut kapasitenin artırılması, amaç edilmiştir (Smith ve Araujo, 1999: 3-4). Temel yaklaşımda bir değişim olmamakla birlikte sadece tamamlayıcı sistemlerde gelişim gösterilmesi esastır. Esas teşkil eden norm ve davranışlarda veya yaklaşımlarda bir değişim olmaksızın, hataları bulma ve sadece kısa vadede çözme süreci olarak tek döngülü öğrenme tanımlanmaktadır.

Anılan sınıflandırmada öğrenme olgusu, deneysel ve davranışsal modellerde olduğu gibi, hataların bulunması ve analizinden hareketle, sadece hataların tekrarlanması engellenmektedir (Kutaniş, 2002: 264). Çevredeki değişime uyum sağlanmakla birlikte örgütte, temel sistem ve yapılandırmalar değişmemektedir. Örgüt gelecekte karşılaşılabileceği farklılık arz eden problemler karşısında yen çözümler üretme konusunda başarı olamamaktadır. Tek döngülü öğrenmede sadece geçmişte karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları örgüt için veri olarak kabul edilmektedir.

### 1.3.1.2. Çift Döngülü Öğrenme

Dinamik ve değişken bir yapıyı tanımlayan çift döngülü öğrenmede örgüt temel yargıları ve asli unsurları değiştirebilme yetisine sahiptir. Hataları oluşumuna sebep olan temel norm ve davranışların oluşturduğu örgütün asli zihinsel yapısı çift döngülü öğrenmede yeniden yapılandırmaya tabi tutulmakta ve değiştirilebilmektedir. Örgüt esas davranış şeklini, sahip olduğu değer yargılarını, örgüt kültüründe var olan tutumları tekrar tahlil etmektedir. Bu süreçte hataya sebep olan unsurlar değiştirilmekte, elenmekte ve değişime uyum sağlayacak biçimlerde tekrar tanımlanmaktadır. İşlevsiz durumda olan unsurlar artık örgüt bünyesinden çift döngülü öğrenme ile çıkarılmaktadır (Smith ve Araujo, 1999: 3-4).

Çift yönlü öğrenme, tek döngülü öğrenmenin aksine dinamik ve gelişime açık bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Hataların bulunması ve sadece sebep olan unsurların değiştirilmesi kısa dönemde çözümlerin ortaya konulmasını sağlarken, anılan yaklaşımda örgüt hataların temelinde kaynaktan oluşumunu sağlayan esas unsurların, temel yaklaşım ve sistemlerin değiştirilmesi ve geliştirilmesi olarak kabul edilmektedir.

### 1.3.1.3. Çok Yönlü Öğrenme

Çok yönlü öğrenme süreci, tek ve çift döngülü öğrenme düzeylerinin üstünde bir anlamla, öğrenmeyi öğrenme şeklinde açıklanmaktadır. Öğrenme döngüsel olarak tekrarlanmakta ve birey sistemleri ve hataları sorgulama düzeyine geçmektedir (Yazıcı, 2001: 114). Örgüt bu aşamada hataları yaratan aslı unsurlara ulaşma yollarını geliştirerek, sistem genelinde “nasıl” sorusuna cevap arar bir niteliğe bürünmektedir.

Kapalı örgütlerin aksine çevresiyle etkileşim halinde, açık sistemi yapılandırmış örgüt, geçmiş düzeyleri analiz ederek sürekli geçmişe dönük sorgulamalar yapmakta ve bu sorgulamalar sonucunda kendine yeni bir yapı ve normlar bütünü oluşturmaktadır.

### 1.3.2 Fiol ve Lyles'in Öğrenme Düzeyleri

Fiol ve Lyles (1985: 810) öğrenme düzeylerindeki sınıflandırmalarını, "yüksek düzeyli öğrenme" ve "düşük düzeyli öğrenme" olarak iki düzeyde tanımlamışlardır.

Düşük düzeyli öğrenme, kısa dönemli olmakla birlikte geçmişe dayalı tutum ve davranışların tekrarlanması temel alınarak, yüzeysel bir yapılandırılmıştır. Belirli ve tahmin edilebilir, değişim arz etmeyen bu düzey örgütün bütün bölümlerinde gerçekleşebilmektedir. Davranış ve tutumların yalın olarak değişmesi hedef olarak kabul edilmekte ve sadece performans artışı bir gelişen bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir.

Yüksek düzeyli öğrenme, düşük düzeyli öğrenmenin aksine temel yaklaşımları etkilemektedir. Bu düzeyde örgütün davranış biçimi bütünsel olarak yeniliklere açılmakta ve gelişmiş düzeyde kurallar ve normlar oluşturulmaktadır. Yüksek düzeyli öğrenmede amaç, problem ve hataların belirlenmesi değil, bu unsurların tanımlaması olarak ifade edilmektedir. Değişim sadece geçmişe yönelik tecrübelerin tahlili şeklinde olmayıp, neden ve sonuçların değerlendirildiği temel yargılar üzerinde gerçekleşmektedir. Yetkinliklerin ve yeterliliklerin önem kazandığı bu düzeyde, örgüt değişimi sürekli hale getirecek yapı içinde kurgulanmaktadır. Düşük düzeyli öğrenmenin tersine, yüksek düzeyde öğrenme genelde vasıflı bireyler üzerinde etkin bir şekilde kendini göstermektedir.

### 1.3.3. Senge'in Öğrenme Düzeyleri

Senge, öğrenme düzeylerini, "uyum sağlayıcı öğrenme" ve "üretken öğrenme" olarak ikiye ayırmıştır (Senge, 1998: 185-187).

Uyum sağlayıcı öğrenme, mevcut becerilerle yeni problemleri çözme anlayışına dayanmaktadır. Bu öğrenme düzeyine göre, öğrenen örgütler, ortaya çıkan durumun temel varsayımları ile ilgilenmemektedirler. Ortaya çıkan problemlerin temel nedenleri sorgulanmamaktadır.



Yaratıcı öğrenme, işletmelerin, problemleri tanımlama ve çözme yöntemlerini devamlı olarak incelemeleri, geri bildirim almaları ve deneyler yapmaları üzerine kurulmaktadır. İşletmeler, sürekli yeni çözüm yolları yaratmakta ve bunları problemin çözümünde kullanmaktadırlar. Üretici öğrenme, yaratmak ve yaratıcılıkla ilgilidir. Dünyaya ve iş çevresine yeni bir bakış açısı ile bakma zorunluluğu getirmektedir.

#### **1.4. Örgütsel Öğrenme Süreci**

Örgütsel öğrenme bilginin üretilmesi, kullanılması ve ileri kullanımlar için depolanma sürecidir. Örgüt etkin ve genele yayılmış öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için sahip olduğu bilgiyi analiz edebilmeli ve sınıflandırabilmelidir. Bu bilgilerin işlevselliğini denetleyebilmelidir. Bir sonraki aşamada eksiklerini tahlil ederek, amaç edindiği yeni bilgilere ulaşma sürecine geçmelidir. Bu düzeyde örgüt ihtiyacı olan yeni bilgiye nasıl ulaşacağını, bu bilgileri nereden bulacağını belirlemelidir. Bu eylemler süresince zaman faktörü, ulaşılan yeni bilgilerin etkinliğini belirleyen en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Smith ve Araujo, 1999: 93-94). Bir başka taraftan örgüt zaman faktörünü de göz ardı etmemelidir. Bu bağlamda son aşamada ulaşılan yeni bilgilerin sınıflandırılması, işlenmesi ve tekrar kullanılmak üzere depolanması öğrenen bir örgütün nihai hedefi olmalıdır. Öğrenen örgüt döngüsel bir süreç içerisinde sürekli yeniliği ve değişimi analiz edebilmeli ve kendine göre yorumlayabilmelidir.

Öğrenen bir örgüt, bireysel öğrenmeyi kolektif öğrenmeye dönüştürebilen, örgüt genelinde öğrenme ile norm ve davranışların anılan sisteme göre şekillendirebilen örgüt olarak ifade edilmektedir. Bireysel deneyimlerle değişen bireysel davranışların uygun iletişim ağlarıyla örgütsel deneyimler ve sonuç olarak örgütsel davranışlara dönüştürülmesi sonucunda örgütsel öğrenme uygulanabilir bir sistem haline gelebilmektedir (Cross ve Israelit, 2000: 74).

Law (1994: 294-295), öğrenme yaklaşımlarını bireysel ve grup odaklı olarak ikiye ayırmıştır. Anılan çalışmada bireysel yaklaşımlar araştırmacı

öğrenme, açık öğrenme, teke-tek tartışma, bilgisayar temelli öğrenme şeklinde alt sınıflandırmaya tabi tutulmuş, grup merkezli yaklaşımlarda ise grup tartışması, proje çalışması ve takım eğitimi şeklinde ayırım yapılmıştır. Örgütsel öğrenme sürecinde bireysel öğrenme modelleri, grup temelli öğrenme modellerine dönüşmekte ve kolektif eğitim sürecine geçiş yaşanmaktadır.

Bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçiş sürecinde (Law (1994: 294) bireysel eylemler ve deneyimler, örgütsel eylem ve deneyimlere dönüşmekte; bireysel düşünce gelişimi, ortak yaklaşımların değişimi halinde vuku bulmakta; bireysel davranış ve tutum değişimi, örgütsel davranış ve tutumların değişimini gerçekleştirmektedir.

Örgütsel öğrenmeye geçiş süreci çok farklı şekillerde ve yöntemlerle gerçekleştirilebilecektir. Örgüt içi grup eğitimleri, seminer ve konferanslar, takım çalışması ve takımların oluşturulması örgütsel öğrenme araçları olarak süreçte kullanılmaktadır.

Bu bağlamda öncelikli olarak bireysel düzeyden örgütsel düzeydeki öğrenmeye geçişte, ortak misyon ve vizyon birliğinin, bir başka anlamda örgütsel amaçlarla, bireysel amaçların örtüşmesinin sağlanması önemli bir husustur (Barutçugil, 2004: 152). Öğrenmek için bütünlük arz eden bir biçimde ortak hedefe yönelen örgüt öğrenen bir organizma haline dönüşebilecektir. Ortak amaç ve hedeflerden hareketle açık ve anlaşılabilir kıstaslar bahsedilen bahsi geçen bütünleşmeyi etkileyen unsurların başında gelmektedir. Bu nedenle ancak bireysel düzeyde kabul görmüş amaç ve hedefler örgütsel düzeyde uygulanabilir olacaktır.

## **2. ÖĞRENEN ÖRGÜT**

Örgütsel öğrenme ile yapılandırılan öğrenen örgütler, bireyselleşmiş hareket tarzlarından ayrılarak, birlikte başarıya ve hedeflere ulaşma anlayışına sahip, bireyleri ve sitemlerin bir araya getirmeyi başaran örgütlerdir. İnsan kaynakları gelişim sürecinde öğrenen örgüt yaklaşımı temel arz etmektedir.

## 2.1.Öğrenen Örgüt Kavramı

Öğrenen örgüt yaklaşımı Cyert ve March'ın (1963: 36) çalışmalarına kadar uzanan uzun bir süreçte özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde araştırma konusu olmuştur. Bu süreçte 1970'e kadar genel olarak "insancıl psikoloji (humanistic psychology)" olarak adlandırılan, İkinci Dünya Savaşından sonra Amerika Birleşik Devletleri'ne göç eden Alman ve Avusturyalı psikologlar tarafından ortaya konulan çalışmaların etkisi altında gelişen örgüte yönelik psikolojik kuramlar hakim olmuştur (Leymann and Kornbluh, 1989: 284; Carnall, 2003: 161). Diğer taraftan 1970'li yılların başında araştırmacılar, işyerinde "psikolojik iklim" olgusunu değiştirmede yetersiz kaldıklarının farkına varmıştır. Çünkü öğrenme süreci içerisinde edinilen yeni bilgi, çalışanlar tarafından işyerlerine döndüklerinde kullanılamaz durumdadır. Örgüt vatandaşlığı ve sahiplenme kavramlarının gücünün sorgulanmasıyla birlikte bireysel öğrenme düzeyinden, kolektif bir süreç olarak ortaya çıkan "öğrenen örgüt" kavramı ortaya çıkmıştır (Leymann and Kornbluh, 1989: 284).

Öğrenen örgüt terimine ilk olarak Chris Argyris ve Donald Schon'un çalışmalarında rastlanmaktadır. Argyris ilk olarak 1977'de "Hataların tespitinde ki yetersizlikler ve diğer hoş olmayan gerçekler, örgütsel öğrenmedeki hata ve eksikliklerden meydana gelmektedir." başlığıyla yazdığı makalede "öğrenen örgüt" kavramına yer vermiştir (Leymann and Kornbluh, 1989: 284).

Öğrenen örgüt anlayışı daha sonra Peter M.Senge tarafından şekillendirilmiştir. Senge'e (1996: 22) göre öğrenen örgüt, insanların gerçekten başarmak istedikleri sonuçlara ulaşmak için sürekli olarak kapasitelerini geliştirdiği, yeni ve geliştirici düşünce yöntemlerinin teşvik edildiği, ortak hedeflerin serbest bırakıldığı, insanların sürekli birlikte öğrenme yöntemlerini öğrendiği bir organizasyondur.

Hammond ve Wille'ye (1994: 89) göre örgütler de kısa dönemli planlar ve temel yaklaşımlar olmak üzere iki ayrı süreç mevcuttur. Bu ayrım

içerisinde örgütsel süreci baştan sona etkileyen temel yaklaşım, öğrenen örgütlerdir. Kısa dönemli planlar çerçevesinde farklı çözümler yer alsa da sonuçta örgütün sahip olduğu temel yaklaşım nihai belirleyici olarak karşımıza çıkacaktır. Kısa dönemli planlar anlık uygulamalara yönelik ortaya çıkarak tekrarı halinde bir daha aynı sonuçları vermeyecektir. Diğer taraftan temel yaklaşımlar, uzun vadeli ve örgüt bütününde etkili olacaktır

“Öğrenen örgüt” her zaman ihtiyaçları doğrultusunda en iyi yolu arayan, bu bağlamda büyük veya küçük amaçlara ulaşmak için insanları bir araya getiren bir tümce olarak tanımlanmıştır (Hammond ve Wille, 1994: 89).

Bir başka çalışmada kavram, örgüt içinde ortak bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışan insanların yaptıkları işleri daha iyi anlamalarını ve sonuçta daha etkili olmalarını sağlamak için gerekli olan yeteneklerin geliştirilmesi ve bilginin elde edilmesi sürecinde, öğrenen örgüt kavramı, örgütün sosyal bir iletişim ortamı olduğunu vurgulayan ve örgütlerin yalnızca işbirliği ve dayanışma ile var olabileceklerini belirten temel bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Barutçugil, 2004: 145).

Koçel (2003: 252) ise, öğrenen örgüt kavramını, yeni bir örgüt modeli olmadığını, bir yönetim uygulaması olduğunu ifade etmiştir. Bu uygulamanın temelinde, tüm örgüt çalışanlarının çevrelerine, geçmiş deneyimlerine veya araştırma sonuçlarına göre yeni fikirler üretmeleri, yeni iş yapma usulleri ve yeni ürünler geliştirerek örgütün rekabet gücünü artırmaları yer almaktadır.

Temel yaklaşım olarak ele alınan bu süreçte ortaya konulması gereken konuların arasında örgüt düzeyinde nelerin öğrenileceği, nasıl öğrenileceği, ne ölçüde sürece dahil edileceği, bireysel düzeyde ise bilgiye ulaşma yolları ve istenilen becerilerin nasıl geliştirileceğine dair çözümlerinin bulunması gerekmektedir. Bu konuların dışında öğrenme süreci içerisine geçmişte oluşan kalıplaşmış davranış ve tutumlarında bırakılması, bir başka deyişle bu davranış ve tutumların bırakılması ve unutulması da dahil edilmelidir (Dalziel, 1994: 146; Cole, 2003: 326).

Hamel ve Prahalad’a (1994: 60) göre “öğrenen örgütleri” yaratmak çözümün sadece yarısıdır, önemli olan ise “aksini öğrenen/ unutabilen

örgütler” yaratabilmektir. Geleceği yaratmak için örgütler, geçmişte öğrenilen yanlış davranış ve tutumları bırakabilmeli, untabilmelidirler.

## 2.2. Öğrenen Örgütlerin Özellikleri

Örgütler, öncelikle sahip olduğu insan kaynağının bireysel öğrenim sürecinin genele aktarımı sonucunda öğrenen örgüt formuna ulaşabilirler. Dolayısıyla bireysel öğrenme olmaksızın, örgütsel öğrenmeden söz etmek mümkün değildir. Fakat bireysel öğrenme de örgütsel öğrenmeyi tam anlamıyla garanti etmemektedir (Senge,1990; aktaran Hammond ve Wille, 1994: 90). Bu süreçte bireyler kendi kazanımlarını örgüte aktarabildiği ölçüde değer yaratabilecektir.

Öğrenen bir örgüt, farklı bilgi, deneyim ve becerilerden yararlanmayı sağlayacak şekilde işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirerek güç kazanma girişimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Cole’e (2003: 326) göre öğrenen örgüt yaklaşımının temelinde karşılaşılan problemler ve fırsatlar karşısında birlikte hareket edebilme kabiliyetinin daha etkin olması yatmaktadır. Bu bağlamda örgüt kendi kaynakları arasında geri bildirim ve paylaşım süreçlerini gerçekleştirebilecek, örgütsel öğrenme devamlı olarak işlevselliğini koruyacaktır.

Öğrenen örgütler çevrelerine karşı duyarlı ve değişime tepki veren örgütlerdir. Öğrenen örgütleri diğer örgütlerden ayıran özelliklerin başında sahip oldukları bilgiye dayalı öğrenme süreçleri ve sürekli gelişime gelmektedir. Geleneksel örgütlerden, değişime karşı geliştirmiş oldukları farkındalık düzeyleri ve değişen koşullara kendini adapte edebilme hatta değişimi yaratabilme yetenekleriyle ayrılmaktadırlar (Edmondson ve Moingeon, 2004: 34).

Braham’a (1998: 4) göre öğrenen örgütleri diğer örgütlerden ayıran belirli özellikler bulunmaktadır.

Öğrenme, öğrenen örgütlerde insanların yaptığı her işin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir.

Öğrenme anlık bir olay değil bir süreç olarak algılanır.

Öğrenen örgütlerde bütün ilişkiler işbirliği temeline dayanır.

Bireyler kendilerini geliştirip yetiştirirken, öğrenme bireysel öğrenme süreci örgütsel öğrenme sürecine dönüşür.

Öğrenen örgütlerde bireylerin yaratıcı olduğu ve onların kurumu yeniden yapılandıracakları kabul edilir.

Çalışanlar örgütü verimlilik, kalite gelişimi, yenilikler konusunda eğitir ve öğrenen örgütler kendisinden de bir şeyler öğrenir.

Öğrenen örgütlerin bir parçası olmak çalışanlara keyif ve heyecan verir.

Öğrenen örgütler de öğrenme ve diğer örgütlerde var olan öğrenme süreçlerinde belirgin iki ayrım söz konusudur. Öğrenen örgütlerde çalışanlar örgütün işlevlerine ilişkin geniş bilgiye sahiptir. Örgütün mali ve ticari kararları ve uygulamaları konusunda karar alma mekanizmaları dışında çalışanlarda yönetsel eylemler hakkında bilgilendirilmekte ve gerektiğinde karar mekanizmalarına dahil olmaktadır (Edmondson ve Moingeon, 2004: 35). Çünkü ortaya konulacak norm ve değerler bütünü bireyler tarafından uygulanacaktır. Eğitim sürecini tasvip etmeyen bir birey örgütle bütünleşemeyecektir. Sonuç olarak da eğitim amacına ulaşmayacaktır.

Bilginin üretilmesi süreci örgütün anılan unsura ilişkin ihtiyacının farklılaşması ölçüsünde değişiklik arz etmektedir. Örgütün çevreye karşı farkındalığının gelişmesi ve bu ilerlemeye paralel olarak bilginin üretim süreci kadar kullanılma amacı ve yöntemleri kendine özgü, dinamik bir hal almaktadır. Önemli olan bu farklı içeriğe sahip bilgilerin örgüt genelinde bütünsel bir yaklaşım ile kesintisiz olarak işleme sokulmasıdır (Carnall, 2002: 163).

Bilginin kullanılmasında zaman unsuru ise paylaşılan bilginin değerinin arttığı günümüz koşullarında örgüt üretim sürecinin her aşamasında sağlıklı ve esnek iletişim kanalları ortaya koyabilmelidir. Öğrenen örgütler değişime karşı duyarlılık göstermektedirler.

### 2.3.Öğrenen Örgüt ve Senge'in Öğrenme Disiplini

Öğrenen örgütlerin özelliklerine ilişkin yapılan açıklamalar ışığında örgütsel öğrenme kavramı ile ilgili Senge'in "öğrenme disiplini" olarak tanımladığı örgüt yapısı içinde bilginin yönetilmesi ve gelişimin tesis edilebilmesi için olması gereken sistemler mevcuttur.

Senge göre, öğrenen örgütleri geleneksel otoriter "kontrol eden" örgütlerden ayıran temel fark belli temel disiplinlere hakim olunabilmesi olacaktır. Konuya ilişkin çalışmada "Disiplin" sözcüğü ile "zorla kabul ettirilen bir düzen"i veya "bir cezalandırma aracı"ını değil, uygulamaya koymak için incelenmesi ve hakim olunması gereken bir teori ve teknik bütünü ifade edilmek istenmiştir. Bu açıdan konu ele alındığında bir disiplin, belirli beceri ve yetenekleri elde etmek için izlenecek bir gelişme yolu olarak kabul edilmekte ve bir disiplinin pratiğini yapmak ömür boyu öğrenen kişi olmayı gerektirmektedir. Senge'e göre birey ne kadar çok öğrenirse, o kadar çok bilinçsizliğinin farkına varacaktır. Bir başka deyişle bir şirket sürekli bir mükemmelliğe ulaşmış olma anlamında "mükemmel" olamayacak, hep öğrenme disiplinlerini uygulama, iyiye veya kötüye gitme durumunda olacaktır.

Senge'e göre; öğrenen örgütlerin beş disiplini vardır. (Senge 1996: 30)

#### 2.3.1. Kişisel Uzmanlık Disiplini

Kişisel uzmanlık disiplini: Kişisel görme ufkumuza sürekli olarak açıklık kazandırma, en derinden önem taşıyan sonuçları başarma yeteneğini elde etme, geleceğimizi nesnel olarak görebilme disiplini. Yüksek düzeyde bir kişisel ustalığa sahip olan kişiler kendileri için en derinden önem taşıyan sonuçları tutarlı olarak gerçekleştirme yeteneğine sahip olacağı kabulüyle yaşamlarına bir sanatçının bir sanat eserine yaklaşacağı gibi davranış göstermesi öngörülmektedir. Bunu kendi ömür boyu öğrenme çabalarına bağlı kalarak yapabilmekte ve kişisel hâkimiyet (ustalık) kişisel görme ufkuna sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjii odaklaştırma,

sabrı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplini olarak tanımlanmaktadır. Senge tarafından bu disiplin, öğrenen organizasyonun bir temel taşı, manevi temelidir. Bir organizasyonun öğrenme isteği ve kapasitesi kendi mensuplarınınkinden daha büyük olmaması gerekmektedir. Kişisel hakimiyet disiplini bireyin kendi için gerçekten önem taşıyan duygu, davranış ve tutumları açıklığa kavuşturmakla başlar.

### **2.3.2. Zihni Modeller Disiplini**

Zihni modeller disiplini ve alternatif analiz yöntemleri oluşturma disiplini dünya anlayışımızı ve eylemlerimizi etkileyen, zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımları ve genellemeleri ortaya çıkarıp iyileştirmeyi ve değiştirmeyi konu alır. Senge'e göre "Zihni modeller", bireyin zihninde güçlü bir biçimde yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı algılayışını ve eylemlerini etkilerler. Zihni modellerle çalışma disiplini aynayı içe doğru çevirmekle başlar; dünya üzerine içsel resimleri ortaya çıkarmayı, bunları yüzeye çıkarıp sıkı bir incelemeden geçirmeyi öğrenmek gerektirmektedir. Ayrıca sorgulama ile savunmayı dengeleyen "öğrenmeli" konuşmalar yapma yeteneği de önem taşımaktadır. Bu iletişim sürecinde insanlar kendi öz düşüncülerini etkili bir şekilde sunar ve bu düşüncüyü başkalarının etkisine açmaktadırlar

### **2.3.4. Paylaşılan Vizyonu Oluşturmak**

Paylaşılan vizyonu oluşturma disiplini eğer gerçek ve paylaşılan bir vizyon varsa insanlar kendilerine söylendiği için değil, kendileri istedikleri için kendilerini aşarlar. Bu disiplin bireysel vizyonu, paylaşılan vizyona çevirme disiplini. Gerçek bir vizyon varlığı kabul edildiğinde, insanlar kendilerine söylendiği şekilde değil, kendi istedikleri için kendilerini aşmakta ve öğrenmektedirler. Bu bağlamda birçok liderin sahip bulunduğu kişisel vizyonlar, bir örgütü harekete geçiren paylaşılan vizyonlara dönüşmeden kalmaktadır. Senge konuya ilişkin çalışmasında çoğunlukla, bir şirketin



paylaşılan vizyonu bir liderin karizması etrafında veya herkesi geçici olarak harekete geçiren bir kriz çevresinde dönmekte olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan bireyde seçme olanağı olduğunda, sadece kriz zamanında değil, her zaman için yüce bir amacın peşinden gitmeyi tercih etmektedir. Bu bağlamda eksikliği duyulan, bireysel vizyonu paylaşılan vizyona dönüştürecek bir disiplindir. Paylaşılan vizyon uygulaması, geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsamaktadır.

### **2.3.5. Takım Halinde Öğrenme**

Takım halinde öğrenme disiplini diyalogla başlar. Bu bir takımın bireylerinin varsayımları askıya alıp gerçek bir birlikte düşünme eylemine girebilmesinin disiplini. Senge modern örgütlerde takımların etkinliğinden yola çıkarak, takımların öğrenme sürecine adapte olamadığı bir başka değişle kolektif öğrenmenin gerçekleşmediği yapılarda öğrenen örgüt seviyesine ulaşmak mümkün olmayacaktır.

### **2.3.6. Beşinci Disiplin: Sistem Düşüncesi**

Sistem kavramını ve yaklaşımı içinde düşünme disiplinini Senge, yağmurun yağmasına müteakip beklenen olaylar dizisi örneğinden yola çıkarak açıklamıştır. Bütün bu olaylar, zaman ve yer olarak birbirinden uzakta yer almakta fakat bütün içinde aynı olay örgüsü ile birbirine bağlanmaktadır. Bu bağlamda tüm olay örgüsünü, daha açık görülmesine olanak veren ve bunların en etkili şekilde nasıl değerlendirileceği konusunda yol gösteren disiplin sistem düşüncesi olarak açıklanmaktadır.

Senge'e göre beş disiplinin bir arada gelişmesi hayati önem arz etmekte ve her disiplini ayrı ayrı yapılandırmaktansa birleştirmenin daha zor bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni ise yeni araçları birbiriyle bütünleştirmek onların her birini ayrı ayrı uygulamaktan çok daha zor olmasıdır. Bu nedenler doğrultusunda sistem düşüncesi beşinci disiplin olarak kabul edilmektedir. Sistem düşüncesi disiplinleri birbiriyle kaynaştıran,

onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplindir. Disiplinleri örgütün nihai hedefi olmaktan çıkararak döngüsel bir süreç haline getirmektedir. Sistemli bir yönlendirme olmadan, disiplinlerin nasıl birbirleriyle ilişkiye girdiğine tahlil etmek için motivasyon sağlanamamaktadır. Sistem düşüncesi diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek örgüte bütünün parçalarının toplamından daha fazlası olduğunu sürekli olarak güncellemektedir. Sistem düşüncesi, öğrenen örgütün yönünü ayrıntılı bir şekilde anlaşılır kılmakta, bireylerin kendilerini ve dünyalarını yeni kavrama yolu olarak nitelendirilmektedir.

Bir öğrenen örgütün merkezinde bir zihniyet değişikliği yatmakta ve bireyi dünyadan ayrı olarak görmekten dünyayla bağlı olarak görmeye, problemlerinin dışarıdan bir başkasının veya başka bir şeyin yol açtığı problemler olarak görmekten kendi eylemlerini yaşadığı problemleri nasıl yarattığını görmeye yönelik bir zihniyet değişikliği olarak kabul edilmektedir. Öğrenen bir organizasyon insanların kendi gerçekliklerini nasıl yaratacaklarını keşfettikleri bir yer olarak Senge tarafından tanımlanmaktadır.

Bütün disiplinler kendi içinde farklılık arz ederken sistem içinde genele yayılması ve bu disiplinlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Birbirini etkileyen faktörlerin ve bu anlamda birbirleriyle bağlı olmaları genele yönelik dağılım eşitliği sağlanmalıdır. Bu koşullar altında öğrenen bir örgütten bahsetmek mümkün olacaktır.

### **3. İNSAN KAYNAKLARI GELİŞİM PROGRAMLARI (İKGP)**

“Değer” kavramı ortaya çıkan fayda ile ölçülebilir. Kullanılmayan hiçbir şey bir değeri ifade edemez. Günümüzde görülmeyen varlıkların yarattıkları “değer” ve mümkün olduğu en üst seviyede kullanılması örgütler arası üstünlükleri belirlemektedir. Örgütü oluşturan unsurlar içinde görülmeyen varlık sahip olunan bilgidir. Fakat kullanılmayan ve yönetilemeyen bilgi değer yaratamamaktadır. Örgütün sahip olduğu bilgiyi bilmesi, ona değer vermesi, saklaması, kullanması gerekmektedir. Üzerinde durulması gereken diğer bir nokta ise “bilgi üretimidir” (Sibthorpe, 1992: 12-

13). Değişimin ve değer yaratılması sürekli yeni bilginin üretilerek veya bulunarak örgüt kapsamına alınmasına bağlıdır. Nihai olarak örgütün değeri, sahip olduğu bilgi ve bu bilgilerin kullanılmasında göstermiş olduğu etkinlik derecesiyle belirlenmektedir.

Bilgi toplumuna geçişle birlikte “bilginin yönetimi”, bir örgüt için bünyesinde bulundurduğu insanların başarısı ve etkinliğiyle orantılı olarak gerçekleştirilebilmektedir. Bu bilgiyi örgüte sunan, geliştiren ve bilgi birikimini sağlayan ise örgütün aslı unsuru olan çalışanları olmaktadır. Bilgiyi üreten, kullanan ve yöneten insandır. İnsangücü bu yönüyle değer yaratma gücünü elinde bulundurmakta ve diğer faktörlerden farklılaşmaktadır. Bu bağlamda örgütün sahip olduğu insan kaynağı ve niteliği onun için bir değer ölçüsü olarak karşımıza çıkmaktadır (Desimone ve Harris, 2002: 10-11).

Bahsedildiği üzere insangücü bu bilgiyi elinde bulundurmaktadır. Burada sorulması gereken ise bilginin nalsı elde edildiği, nasıl üretildiğidir. İnsan eğitimle dünya üzerinde var olan bilginin ona aktarılmasıyla bilgiye sahip olmakta ve daha sonra kendi bakış açısı çerçevesinde sahip olduğu birikimle bütünsel açıdan bilgiyi değerlendirmektedir. Bir başka anlamda bilgi analiz edilmekte ve kullanıma uygun hale getirilmektedir (Gibb, 2002: 9). Sonuç olarak yeni bilgi için üretime geçilmekte ve bilginin üretimini gerçekleştirilmektedir. İnsan kaynağının sahip olduğu bilgi birikimi, kullanım kapasitesi ve bilgi üretim düzeyi, eğitimle belirlenmektedir.

İnsan kaynakları gelişim programları bireyin beraberinde getirmiş olduğu bilgi ve deneyimin örgütün sahip olduğu misyon ve vizyon unsurlarıyla bütünleştirilerek, öğrenme süreçlerinin yapılandırıldığı bir sistem olarak değerlendirilmelidir. İnsan kaynakları gelişim programları öğrenme sürecinde bir araç olarak, devamlılığın sağlanması açısından amaç olarak kabul edilmelidir.

### **3.1. İnsan Kaynakları Gelişim Programlarının Tarihçesi**

“İnsan Kaynakları Gelişim Programları (Human Resources Development Programs)” yeni bir terim olmasına karşın, yeni bir kavram

değildir. Bu modern tanımın daha sağlıklı anlaşılabilmesi için, bahsi geçen bu uzmanlık alanının geçmişi incelemek gerekmektedir.

### 3.1.1 İlk Dönemlerde Çıraklık Eğitimi

İKGP'nin tarihsel gelişimi, ilk olarak 18. yüzyılda geçmiş dönem çıraklık eğitimlerine dayandırılmaktadır. Bu dönemde küçük işyerlerinde ve el tezgahlarında, el becerisine dayanan mobilyacılık, ayakkabıcılık gibi işlerde vasıflı ustaların, talebi karşılamak amacıyla yanında yardımcı işçiler çalıştırmakta ve bu işin belli bir bölümü "çırak" adı verilen, vasıfsız veya yarı vasıflı çalışanlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ustalar teknik veya uzmanlığa dayalı bir okul olmaksızın anılan yardımcılarını kendi imkan ve kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirmektedirler. Çıraklar çok az bir ücret veya çoğu zaman karşılığında hiçbir gelir elde etmeden, ustaların yanında çalışarak bir başka deyişle işi yaparak kendilerini geliştirmişlerdir (Steinmetz,1976; aktaran Desimone ve Harris, 2002: 3). Çoğunlukla el becerilerinin gelişimini kapsayan bu süreç kendi ustalığını ortaya koyuncaya kadar devam etmektedir. Ayrıca sadece ticaret ve esnaf olarak el becerilerine dayanan çıraklık eğitimleri, fizikçilerin ve eğitimcilerin gelişiminde de var olmuştur.

Çıraklar ancak yeterliliklerini ve işe dönük becerilerinin ustası tarafından uygun bulunması ile kendilerine ait bir işyeri açma hakkına sahip olmuştur. Bu durumun ortaya çıkartan nedenlerin başında, kendi işini kurabilmek için gerekli olan ekipman ve aletlere sahip olamaması ve konuya bahis araçları ancak bir ustanın yanında çalışarak temin edebilmesidir (Desimone ve Harris, 2002: 3).

### 3.1.2. İlk Dönemlerde Mesleki Eğitimler

İlk meslek okulu, 1809 yılında New York'da, DeWitt Clinton tarafından bulunmuştur. Özel bütçeli olan bu okul esnafça ve ustalarca tanınan ilk kurumdur (Nadler ve Nadler, 1989; aktaran Desimone ve Harris, 2002: 3). Bu

okulun amacı vasıfsız olarak, sabıka kaydı olan işsiz genç insanları eğitmek ve topluma tekrar kazandırmak olarak belirlenmiştir. Okul, özellikle Amerika'nın orta-batı bölgelerinde, işsiz ve vasıfsız gençlere bir yön verebilme amacından hareketle sosyal bir çözüm aracı olarak görülmüştür. Bu nedenle meslek okulu kısa zamanda toplumun ilgisini çekmiştir. Anılan çalışmalar sonucunda "Kongre" ,1917 yılında, Smith-Hughes Hareketi olarak bilinen yasayla mesleki eğitime yıllık 7 milyon ABD doları bütçe ayırmış ve mesleki eğitim artık devlet nezdinde kurumsallaşmıştır (Steinmetz,1976; aktaran Desimone ve Harris, 2002: 3; Dessler, 2003: 193).

### 3.1.3. İlk Dönemlerde Fabrika Okulları

19. yüzyılda Sanayi Devrimi ile birlikte, el tezgahlarının yerini alan makine ve endüstriyel üretim araçları, bilimsel yönetim yaklaşımının prensiplerini doğurmuş ve bu bağlamda seri ve daha kaliteli malların üretilmesini sağlamıştır. İlk zamanlarda yarı vasıflı işçiler tarafından kullanılan bu makineler, el becerisine dayalı üretim yapan ustaların yerini alarak günümüzde var olan piyasaların temellerini atmıştır (Dessler, 2003: 193-194).

Sanayi Devrimi ile fabrikalar başlangıçta üretim kapasitelerini vasıfsız işçilerin kullandığı endüstri makineleri ile sağlamaya çalışmışlardır. Fakat bu süreçte kullandığı endüstri makinelerini üretebilecek, geliştirebilecek ve bozulduklarında onarabilecek mühendis, makinist ve bu konularda uzmanlaşmış insan kaynağına ihtiyaç duymuşlardır. Bu durum emek piyasalarında dönemin koşullarından farklı olan anılan konularda yetkin insan kaynağı talebini doğurmuştur. Emek piyasalarında oluşan bu talebi karşılamakta meslek okullarının yeterli olamaması, fabrikaların makinist olarak ve mekanik konularda yetiştirmek üzere "fabrika okulları" şeklinde ifade edilen eğitim programlarını oluşturmuşlardır. Resmi olarak kayıt altına alınmış ilk okul 1872 yılında, New York'ta baskı kalıp makineleri üreticisi "Hue Company"dir. İlk okuldan sonra "Westinghouse" 1888'de, "General Electric" ve "Baldwin Locomotive" 1901'de ABD'de ilk fabrika okullarını açan kurumlardır. (Pace, Smith ve Mills, 1991; Steinmetz, 1976; aktaran Desimone

ve Harris, 2002: 4). Fabrika okulları, çıraklık eğitimlerinden farklı olarak daha kısa süreli ve belirli bir beceriyi geliştirmek veya hedeflenen vasıflara yönelik eğitim programları olarak uygulanmıştır.

### **3.1.4. Yarı Vasıflı – Vasıfsız İşçiler için Eğitim Programları**

Çıraklık eğitimi ve fabrika okullarında eğitim vasıflı insan kaynağına yönelik oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Fakat az sayıda organizasyon, eğitim programlarını yarı vasıflı veya vasıfsız çalışanlara uygulama yönünde girişimde bulunmuştur. Bu yaklaşım iki önemli tarihsel olayla değişmiştir. İlk Ford tarafından 1913’de ortaya atılan “T Modeli”dir. Bu model, üretim bandına ilk giren arabanın son aşamaya kadar bir çok işlemden yarı vasıflı çalışanlar tarafından üretilmesidir (Miller, 1987; aktaran Desimone ve Harris, 2002: 4). Fabrika çalışanları üretim bandının sadece kendi bölgelerinde kullanılacak bilgiye sahiptir ve dolayısıyla eğitimleri de sadece üretim aşamasında aldığı görevi gerçekleştirebilecek kadar yetkinlikleri kazandırmak için yapılandırılmıştır. İkinci tarihsel olay ise “1. Dünya Savaşı”dır. Savaş sırasında büyük ölçüde oluşan askeri malzeme talebini karşılamak için sivil üretime yönelik kurulan bir çok fabrikanın dönüşümüdür. Sivil üretimden askeri ihtiyaçlara yönelik üretim için değişen süreçler, beraberinde makinelerin ve insan kaynağının da yeni sistemlere uyum sağlaması zaruretini doğurmuştur. Bu bağlamda fabrikalar çalışanlarını tekrar eğitmek ve yeni eğitim programlarına tabi tutmuşlardır. Eğitim programı Charles Allen tarafından dört aşamalı olarak yapılandırılmıştır. “İş başında eğitim (Job Instruction Training - JIT)” olarak günümüzde halen kullanılan eğitim yönteminin aşamaları sırasıyla, “göster, anlat, yap ve kontrol et”dir (Desimone ve Harris, 2002: 4). Çalışan işi, amir kontrolünde yaparak öğrenir. Bu bağlamda gözetim yapan çalışanın yetenek ve kabiliyeti önemlidir. İş yaparak öğrenen birey, kendisini yönlendiren amirin etkisi altında çalışacak ve eğitimini amirin öngörülerine bağlı olarak tamamlayacaktır.

### 3.1.5. İnsan İlişkileri Yaklaşımı

Kitlesel üretim süreçleriyle fabrikalar, daha fazla çıktı için çocukların ve kadın çalışanların içinde bulunduğu vasıfsız işçiler için sağlıklı olmayan iş şartlarını beraberinde getirmiştir. Yoğun ve uzun süreli çalışma saatleri ve düşük ücretler işçiler için yaşam koşullarının önemli ölçüde ağırlaştırmıştır. Dönem içinde genel kabul gören yaklaşım, insan kaynağının diğer üretim faktörleriyle aynı ölçüde ve hiçbir fark gözetilmeksizin üretim sürecine dahil edilmesidir. Fakat bu koşullar içerisinde insana yakışmayan ölçüde çalışma şartlarının oluşması Mary Parker Follett ve Lillian Gilbreth'in ortaya koyduğu "insan ilişkileri hareketini" ortaya çıkarmıştır. (Reece ve Brandt, 2005: 14-15, Desimone ve Harris, 2002: 5). Bu yaklaşım insana yakışır ölçüde çalışma şartlarının iyileştirilmesi ve örgütün sosyal sistemleri içeren bir yapı olduğu ifade edilmiştir.

İnsan ilişkileri yaklaşımda insan kaynağı diğer üretim faktörlerinden ayrılmaktadır. Çünkü insan sosyal bir varlıktır ve çalışma yaşantısında çevresiyle etkileşim halindedir. Örgütün insan kaynağının diğer unsurların aksine ikamesinin olmadığından hareketle, sistem düşüncesinin temelini oluşturan insan ilişkileri yaklaşımı etrafından yeniden yapılandırılması, eğitim süreçlerini bu doğrultuda değiştirmiştir (Reece ve Brandt, 2005: 9). Barnard (1938) örgütü sosyal bir yapı olarak tanımlayarak klasik yönetim anlayışıyla birlikte davranış bilimleri uygulamalarıyla bütünleştirmiştir. İnsan ilişkileri yaklaşımı Maslow'un (1943) "İnsan Gereksinimleri" teorisiyle birlikte yeni bir boyut kazanmıştır. Motivasyona ilişkin yaklaşımda Maslow insanın maddi unsurların dışında güdülenebileceğini kabul etmiştir. Çünkü insan biyolojik, sosyal ve psikolojik bir varlıktır. İnsan ihtiyaçlarının bu unsurlar çerçevesinde değerlendirilerek tatmin edilmeye çalışması gerekmektedir (Eren, 2001: 30-52; Desimone ve Harris, 2002: 5). Bu bağlamda da eğitim süreçleri de bireyin bu özellikleri dikkate alınarak kurgulanmalıdır. Mesleki eğitim ile sınırlandırılan programlar birey tek düze ve sadece işe ilişkin konularda geliştirmeyi amaçlamaktadır. Diğer taraftan insan odaklı gelişim programları

bireyin mesleki eğitimini, bireysel yetkinlikler ve sosyal etkileşimler düzeyinde de geliştirmeyi amaçlamaktadır.

### 3.1.6. İnsan Kaynakları Gelişimi Yaklaşımı

1960'lı yıllardan başlayarak 1970'li yıllarda uzmanlaşmış eğitimciler görevlerinin sadece sınıflarda veya eğitim odalarından ibaret olmadığını ve bunun ötesinde olduğunu farkına varmışlardır. Eğitim ve gelişim yaklaşımı olarak kimi yazarlar tarafından tanımlanan bu süreçte eğitimciler yapılandırdıkları programlarda kişiler arası yetkinlikleri, takım halinde çalışma süreçlerin ve problem çözme becerilerini içeren bölümlere yer vermişlerdir. Gelişim sürecinde eğitim programları sadece işe yönelik değil artık bireysel yetkinliklerin ve yaşamın geneline yönelecek şekilde yapılandırmaya başlanmıştır. Çünkü örgüt içinde birey informal ilişkilere sahiptir. Hawthorne araştırmalarından hareketle verimlilik sadece işe ilişkin fiziksel unsurların etkisi altında olmayıp, kişiler arası ilişkilerden büyük ölçüde etkilenmektedir (Reece ve Brandt, 2005: 9). Dolayısıyla işe yönelik eğitim programlarının yapılandırılması kişiler arası ilişkiler düzeyinde faydalı olmayacaktır. Verimlilik için eğitim programlarının sadece işe yönelik değil, insan hayatını bir bütün olarak değerlendiren ve özel yaşantısında da ilişkilerini düzenleyebilecek şekilde oluşturulmaya başlanmıştır.

Eğitim ve Geliştirme yaklaşımı ile birlikte iş için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin geliştirilmesin yanında örgütün gelecekte yaşayacağı değişime adapte olabilmesini sağlayabilecek ve değişimi yaratabilecek şekilde eğitim programları oluşturulmaya başlanmıştır. Eğitim ve geliştirme insan kaynaklarının verimliliğini artırmak için hem işe dönük becerilerin hem de kişisel yetkinliklerinin iyileştirilmesi yönünde örgüt tarafından gerçekleştirilen eylemlerdir. Diğer yaklaşımlar farklı olarak planlanmış bir süreci tanımlayan eğitim ve geliştirme bireylerin örgüt genelinde rollerin, davranışların farkındalık düzeylerini artırmak için her yönden gelişimini amaçlamaktadır (Gibb, 2002: 5).



### 3.2. Eğitim - Geliştirme Yaklaşımı ve İKGP

İKGP'nin tarihsel süreci sonunda sadece tek düze ve kısa dönemli eğitim anlayışından ayrılarak, zaman içerisinde sürekli kendini yenileyen ve değişime adapte olabilen, esnek ve insan kaynağının her yönden gelişimini hedefleyen, eğitim ve geliştirme yaklaşımı temel alınarak insan odaklı uygulamalar ve süreçler yapılandırılmaya başlanmıştır.

İKGP'de eğitim ve geliştirme yaklaşımı, öncelikle geleceğe dönük projeksiyonlar, varsayımlar ve planlamalar doğrultusunda örgüt içi eğitim sistemlerinin yapılandırılmasıdır. Çalışanın sadece mevcut koşullarda görevini yapabilmesi için eğitilmesi örgüt açısından kısa dönemli yaklaşımlar olarak kabul edilmelidir. Klasik eğitim yaklaşımlarında farklı olarak eğitim ve geliştirme yaklaşımında, çalışan mevcut iş için gereken beceri ve yetkinliklerle birlikte, geleceğe dönük yetkinliklerin ve becerilerin kazanılmasını sağlayacak şekilde yeni programlar oluşturulmaktadır (Gibb, 2002: 5). Bu nedenle İKGP'nin yapılandırılması sürecinde temel oluşturan eğitim ve geliştirme yaklaşımının incelenmesi gerekmektedir.

#### 3.2.1. Eğitim ve Geliştirmenin Tanımı ve Önemi

Eğitim ve geliştirme, birlikte kullanılan kavramlar olmasına karşın, literatürde iki kavram için farklı ifadeler ve belirgin ayrımlara rastlanmaktadır. Eğitim hali hazırdaki işler için, insan kaynağının ihtiyacı olan bilgi ve becerilerin kazandırılması için kurgulanmaktadır. Diğer taraftan geliştirme, uzun vadeli olarak gelecekte ihtiyaç duyulması muhtemel becerileri öğrenebilecek şekilde insan kaynağının hazırlanmasıdır (Gibb, 2002: 5; Bingöl, 2003: 206). Bu aşamada bazı kavramların tanımlanması gerekmektedir. Eğitim, bireyin sosyal, zihinsel ve fiziksel olarak gelişimidir. Bower ve Hilgard'a (1981) göre öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2005: 88;

Bingöl, 2003: 206). Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Eğitimin gerçekleştirilmesi için öğretimin, belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2005: 398). Bir başka deyişle öğretim ile bireyin belli bir mesleğe hazırlanması ve bu alanda yönlendirilmesi ifade edilmektedir.

Birlikte kullanılan eğitim ve geliştirme, insan kaynağının görevini, işini veya hizmetini verimli bir şekilde gerçekleştirebilme yeteneklerini artırarak, gelecekteki performansını iyileştirme için girişimler ve eylemlerdir. Eğitim ve geliştirme örgüte ve işe ilişkin davranışların öğrenilmesini kolaylaştırmak açısından eğitim süreçlerinin yapılandırılmasıdır. Eğitim ve geliştirme yaklaşımının amaçları arasında öncelikle, insan kaynağının belirli uzmanlık alanlarında becerilerini artırmak, örgütteki rollerin ve sorumlulukların anlaşılmasını sağlamak, insan kaynağının verimliliğini artırmak için güdüleyici olmak şeklinde sıralanmaktadır (Gibb, 2002: 9).

Değişen teknoloji ve üretim süreçlerine insan kaynağının uyum sağlayabilmesi ve esneklik kazabilmesi eğitim ve geliştirme ile mümkündür. Stratejik hedeflere ulaşmak için örgüt, insan kaynaklarını sürekli olarak geliştirebilmeli ve değişen çevreye uyum sağlayabilecek düzeye getirebilmelidir (Desimone ve Harris, 2002: 9-10). Bu bağlamda insan kaynağının formal ve klasik eğitim anlayışıyla değişime uyum sağlayamaması, öğrenen bir örgüt olabilmenin gereği olan eğitim ve geliştirme yaklaşımını önemini ortaya koymaktadır.

### **3.2.2. Eğitim ve Geliştirme Süreci**

Eğitim ve geliştirme süreci dört temel bölümden oluşmaktadır Paralel sistemlerde olduğu gibi, eğitim ve geliştirme gözlem aşamasıyla başlamaktadır. Öncelikle örgüt genel bir bakış açısıyla, bütünü kapsayan bir şekilde analiz edilir. İçsel ve dışsal çevrenin detaylı bir şekilde incelenmesinden hareketle, örgütün kültürü ve iklimine yönelik gözlemler

yapılır. Genelden özele doğru, örgütün bütün sistemleri değerlendirilir. Örgütün bütün eylemleri ve davranışları sistematik ve bilimsel bir şekilde incelenmesi önemlidir. Örgütün içindeki insan kaynaklarının nitel ve nicel olarak analiz edilmesi bu aşamada gerçekleşir (Gibb, 2002: 9). Bu aşamada insan kaynağının yetkinlikleri, bilgi birikimi gibi unsurlar temel teşkil etmektedir. Çalışanların birimlere göre dağılımı belirlenmeli ve sürece olan katkısı gözlemlenmelidir. Bu aşamada iş analizleri, iş tanımları, iş değerlemeleri incelenmelidir. Bu verilerden hareketle iş akış şemaları oluşturmaları, iletişim süreci değerlendirilmelidir.

Gözlem sürecinin tamamlanmasıyla planlama aşamasına geçilir. Bu aşamada gözlemler sonucu elde edilen veriler sistematik bir biçimde değerlendirilir. Verilerin örgütün misyon ve vizyonu ile bağlantı kurularak incelenmesi gerekmektedir. Eğitim ve geliştirme sürecini etkileyecek ve ileride uygulanacak programların kurgulanması için elde edilen veriler örgütün genelini yansıtabilecek ölçüde ve tanımlayıcı olmalıdır (Dalziel, 1994: 145). Planlama aşamasında örgütün mevcut ihtiyaçlarının yanında geleceğe yönelik hedefler doğrultusu karar verilmelidir. Ayrıca bu safhada ortaya koyulan program ve süreçler, örgüt açısından uygulanabilir olmalıdır. Bu aşamada uygulanmasına karar verilen faaliyet ve eylemlerin örgütün misyon ve vizyonunun dışında olmamalı, uyumluluk arz etmelidir (Cole, 2003: 331). Çalışanlar tarafından kabul görmeyen, benimsenmeyen uygulamaların sağlıklı bir biçimde sonuçlanması mümkün olmamaktadır.

Bir sonraki aşama ise uygulama aşamasıdır. Uygulama süreci içerisinde sistemin amaç ve hedefleri açık ve net bir şekilde çalışanlara açıklanmalıdır. Uygulanmaya başlanan programlara insan kaynağının etkin katılımı sağlanmalıdır. Eğitim ve geliştirme programları üst yönetimden başlayarak en alt kademe de ki çalışana kadar kabul görmeli desteklenmelidir. Uygulanacak program insan kaynağının niteliklerine göre çeşitlendirilmelidir. Geliştirilmesi gereken yetkinliklere yönelik bireylere özel programlar sürece dâhil edilmelidir (Gibb, 2002: 10). Bir başka açıdan adil bir katılım sağlanmalıdır. Çalışanların yetkinliklerine göre herkese kendini geliştirme fırsatı tanınmalıdır. Diğer taraftan kritik ve stratejik öneme haz

konular için önceden belirlenen çalışanlara öncelik verilmesi söz konusu olabilmektedir. Bu tür uygulama farklılıkları mutlaka önceden planlama aşamasında belirlenmelidir.

Son aşama ise değerlendirme safhasıdır. Eğitim ve geliştirme yaklaşımı döngüsel bir süreçtir ve devamlılık arz eder. Anılan bu süreçte meydana gelen kesintiler sistemi tümüyle olumsuz etkileyecektir. Değerlendirme aşamasında programlarının etkinliği ölçülmeye çalışılmaktadır. Diğer taraftan elde edilen veriler analiz edilerek, sistemin iyileştirilmesi için tekrar değerlendirmeye tabi tutulmakta ve planlama aşamasında kullanılmak üzere sürece dahil edilmektedir (Marshall ve Wallace, 1994: 243). Eğitimin ve geliştirme değerlendirmesinde program öncesi verilerle program sonrasındaki veriler karşılaştırılmaktadır. Fakat burada belirtilmesi gereken önemli bir husus değerlendirmenin zamanlamasıdır. Eğitimin sonuçlarının davranışlara dönüşümü kısa vadede gözlemlenememektedir. Bir başka taraftan kısa vadede olumlu sonuçlar programlar uzun dönemde etkinliğini kaybedebilmekte, eğitimi alan çalışan öğrendiği bilgileri untabilmektedir.

### **3.3. Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi**

Eğitim programlarının başarıya ulaşması için eğitim ihtiyaçlarının tanımlanması gerekmektedir. Gelişim programlarının içerikleri eğitim ihtiyaçları analizinden elde edilecek veriler doğrultusunda kurgulanmalıdır. İhtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen programlar örgütün hedefleriyle tutarlı sonuçlar ortaya koyabilecektir. Örgütün hedefleri doğrultusunda insan kaynağının geliştirmesi gerekmektedir. Gelişim programları tasarımlarında program sonunda ne tür ihtiyaçların karşılanacağı önceden belirlenmelidir. Bu bağlamda eğitim sonuçları örgüt için anlamlı ve ölçülebilir olmaktadır. Eğitim ihtiyaçları birkaç düzeyde analiz edilmelidir. Bu düzeyler örgütsel ihtiyaçlar analizi, iş ihtiyaçları ve insan kaynaklarının ihtiyaçları şeklinde üçe ayrılmaktadır (Desimone ve Harris, 2002: 98).

### 3.3.1. Örgütsel İhtiyaçlar Analizi

Örgütsel düzeyde ihtiyaçların değerlendirilmesi örgütsel analizlerle sağlanmaktadır. Örgütsel analiz sürecinde insan kaynakları gelişim programlarının uygulanacağı örgütün yapısı ve özellikleri çözümlenerek, örgütsel koşullar incelenmektedir. Dolayısıyla örgütün sahip olduğu norm ve davranışlar, örgüt iklimi ve kültürü gibi kavramlarda anlaşılabilir olacaktır. (Dalziel, 1994: 145). Bu bağlamda tasarlanacak planlar, örgütün misyon ve vizyonuna uygun olmaktadır.

Örgütsel ihtiyaçlar analizini oluşturan unsurlar Goldstein (1986) tarafından ilgili çalışmada dört alt grupta tanımlanmıştır. Goldstein'a göre örgütsel ihtiyaçlar analizi aşağıda belirtilen unsurları tanımlayabilmelidir (Goldstein, 1986; aktaran Desimone ve Harris, 2002: 101). . Bu unsurlar;

- Örgütsel hedefler
- Örgütsel kaynaklar
- Örgüt iklimi
- Çevresel engellerdir.

Örgütsel hedefler örgütün verimliliğini tanımlayan hedef ve amaçları ifade etmektedir. Örgütsel hedefler tam anlamıyla kısa dönemde gerçekleştirilememektedir. Bir başka taraftan örgüt değişen koşulların etkisiyle hedeflerini düzenli olarak yenilemektedir. Bu bağlamda örgütsel hedeflere eğitim programlarıyla tam anlamıyla kısa dönemde ulaşılması mümkün olmamaktadır. Fakat örgütsel hedeflerin belirlenme sürecinde, belirlenen yöntem ve araçlar sayesinde gelecekte ortaya çıkabilecek problemler ve çözüm önerileri geliştirilmektedir. (Dalziel, 1994: 146-147; Desimone ve Harris, 2002: 101). Bu tür öngörülerin geliştirilmesi eğitim programlarının sağlıklı bir biçimde belirlenmiş örgütsel hedefler doğrultusunda kurgulanmasını sağlamaktadır.

Örgütsel kaynakların tanımlanması tasarlanacak gelişim programlarının sınırlarını ve uygulanabilirliğinin belirlenmesini sağlamaktadır. Örgüt genelinde sürece ilişkin politikalar ve sistemler fayda-maliyet analizleriyle oluşturulmaktadır. Örgütler gelişim programları için imkan ve kabiliyetleri doğrultusunda hareket etmek zorundadır. Eğitim ve geliştirme süreçlerinin optimal düzeyde verimli olabilmesi için örgüt, kullanacağı kaynaklarını zaman, maliyet, fayda olarak değerlendirmelidir. Aksi halde nihai hedefler için gelişim söz konusu olamayacaktır (Gibb, 2002: 61). Bu bağlamda örgütsel ihtiyaçların analizinde kaynak tanımlamalarının yapılması, sağlıklı programlarının yaratılması için esas teşkil eden bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgüt ikliminin tanımlanması kurgulanacak programların örgüte uygunluğu açısından önemlidir. Örgütlerin kendilerine özgü davranışları ve normları mevcuttur. Örgütü kültürü ve iklimi bireyden hareketle ve aynı zamanda bireyi de doğrudan etkileyen kurallar ve normlar bütünüdür. Örgüt iklimi bireyin davranışlarını doğrudan etkileyip, şekillendirirken, birey de aynı ölçüde örgüt iklimi belirleyen başlıca unsurdur. Bu bağlamda eğitim ve gelişim programlarının örgüt iklimine uygun tasarlanmış olmalıdır. Örgüt iklim tanımlanmadan bu uyum sağlanamayacaktır. Gelişim programlarının uygulanabilirliği, uygulananlardan gördüğü desteğe ve sağlanan katkılara bağlıdır (Rouiller ve Goldstein, 1993; Tracey ve diğerleri, 1995; aktaran Desimone ve Harris, 2002: 102). Örgüt iklimine aykırı programlara bir başka deyişle uyum sağlamayan programlara bireyler direnç göstermektedirler. Olumsuz yönde oluşan bu direnç programların uygulanabilirliğini yitirmesine neden olmaktadır. Örgüt genelinde kabul görmeyen diğer bir ifadeyle desteklenmeyen programlar istenildiği ölçüde sonuçlandırılmayacaktır.

Son olarak örgütsel ihtiyaçlar analizinde çevresel engellerin tanımlanması sağlıklı bir programın kurgulanmasında önem arz etmektedir. Çevresel engeller olarak yasal, sosyal, politik ve ekonomik konular ifade edilmektedir. Örgütün dışsal çevreden kaynaklanan bahse konu unsurlar programların uygulanabilirliğini etkilemektedir (Desimone ve Harris, 2002: 102).

### 3.3.2. İş İhtiyaçları Analizi

Eğitim ihtiyaçların analizinde önem arz eden diğer bir düzey ise iş ihtiyaçlarının analizidir. İş ihtiyaçlarının tanımlanması örgütün etkin bir şekilde faaliyet gösterebilmesi için verimlilik odaklı oluşturulan iş tanımlarının ve gereklerinin mevcut insan kaynağı tarafından ne ölçüde karşılanabildiğini ortaya koyacaktır. İnsan kaynağının sahip olduğu yetkinlik ve becerilerin iş tanımları ve iş gereklerinde belirtilen unsurlarla ne ölçüde örtüştüğü bu düzeyde incelenmektedir (Rae, 1994: 154). Dolayısıyla tasarlanacak olan eğitim programları eksik olan veya tanımlarla örtüşmeyen yetkinlik ve becerilerin gelişimine yönelik yapılandırılarak, nihai olarak insan kaynağının etkinliği artırılabilir.

Bu süreçte örgütte öncelikle iş analizlerinin yapılması gerekmektedir. İhtiyaçlar için verilerin temin edilmesi temel olarak iş analizinin alt basamağı olan iş tanımlarından elde edilmektedir. İş tanımlarıyla, mevcut işler karşılaştırılarak insan kaynağının etkinliğine ilişkin bilgilere ulaşılabilmektedir. İş tanımlarında belirlenen yetkinlikler ve beceriler, iş koşulları, iş akış şemaları gibi bilgilerin analizi, iş ihtiyaçlarını belirleyen başlıca unsurlar olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda geliştirilebilecek yetkinliklere yönelik programlar yapılandırılmaktadır (Rae, 1994: 154; Desimone ve Harris, 2002: 109-110). Diğer taraftan örgütsel açıdan önem taşıyan ihtiyaçlar iş analizleriyle birlikte önem derecesine göre sınıflandırılmaktadır. Tespit edilen ihtiyaçlardan stratejik öneme haiz olanlar öncelikli değerlendirmeye tabi tutulabilmektedir. Örgüt iş ihtiyaçlarını tanımlayarak kendi eğitim önceliklerini belirleyebilmektedir.

### 3.3.3. Bireysel İhtiyaçlar Analizi

Eğitim ihtiyaçları analizinde son düzey olarak çalışanın bireysel olarak ihtiyaçlarının tanımlanması olarak kabul edilmektedir. Literatürde bireysel ihtiyaçların analizinde geleneksel yaklaşım insan kaynağının düzenli olarak performansının ve etkinliğinin değerlendirilmesi şeklindedir. Bu

değerlendirmeler genelde tek bir kişi tarafından yapılmaktadır. Birey işini gerçekleştirirken doğal olarak birçok kişiyle iletişim kurmakta, ilişki tesis etmekte ve etkileşim süreci içinde çalışmaktadır (Steward, 1994: 214). Bu bağlamda günümüzde yaygın kabul gören performans değerlendirmesi yaklaşımı bireyin bir çok yönden farklı kişiler tarafından değerlendirilmesidir. 360 derece performans değerlendirme süreci bireyin daha nesnel ve değişik açılardan ele alınması sağlamaktadır (Desimone ve Harris, 2002: 115; Cascio, 1998: 82 - 86). Bu açıdan bireyin performans ile iş analizleri ve hedefler karşılaştırıldığında bireysel eğitim ihtiyaçları bir ölçüde tanımlanabilmektedir. Yetkinlik ve hedef odaklı performans değerlendirme sistemlerinde gelecekte örgüt tarafından bireyden beklenen başarı düzeyini, bireyin yetkinlikleri ve imkanı doğrultusunda belirlenmektedir. Anılan sistem etrafında bireyin eğitim ihtiyaçları yetkinlikleri doğrultusunda belirlenebilmektedir. Dolayısıyla nihai hedef olarak belirlenen insan kaynağının gelişim süreci daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilecektir.

Moore ve Dutton'a (1978) göre performans değerlendirme verileri, direkt gözlem, testler, yapılandırılmış formlar, kritik durum analizleri, özel olarak tasarlanmış durumlar bireysel eğitim ihtiyaçlarının tanımlanması için başlıca kaynaklardır. McGehee ve Thayer (1961) kişisel eğitim ihtiyaç analizlerini özet kişisel analizler ve tanısal kişisel analizler olmak üzere iki bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Özet kişisel analiz, genel başarı içerisinde çalışanın bireysel performansının değerlendirilmesidir. Tanısal bireysel analizler ise bireysel performans etki eden unsurların tespit edilmeye çalışmasıdır (Desimone ve Harris, 2002: 115; Cascio, 1998: 82 - 86). Bu yaklaşımda bireylerin atıl kullanılan yönlerini daha verimli bir şekilde sürece sokulması hedeflenmektedir. Bir başka açıdan, etkili ve performans düzeyi yüksek çalışanın da incelenmesiyle birlikte, örgüte yeni fikirler verecektir (Stewart, 1994: 218). Örgüt performans düzeyi yüksek bir çalışanın başarısını etkileyen ve bu başarıyı artıran nedenleri sorgulayarak, süreç hakkında yeni yaklaşımlar ortaya koyabilmektedir. Sorgulayıcı ve kendini yenileyen örgüt devamlılık arz eden gelişim sergileyebilecektir.



### 3.4. İnsan Kaynakları Gelişim Programlarının Tasarımı

Küresel rekabet koşullarında örgüt değer yaratabilme özelliğiyle diğer unsurlardan ayrılan insan kaynaklarını geliştirmesi ve bu yönde eğitim politikalarını oluşturması gerekmektedir. İç ve dış çevrenin değişimiyle örgüt, karşılaşılacağı entegrasyon sürecini, eğitim ve geliştirme yaklaşımlarıyla başarılı bir şekilde tamamlayabilecektir. Etkin ve işlevsel geliştirme programları örgütün ihtiyaçlarına cevap verebilecek ölçüde olmalıdır. Bu bağlamda programlarının hedef ve amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir (Desimone ve Harris, 2002: 98). Programlar için hedef ve amaçlar, örgütsel ve bireysel ihtiyaçların analiz ile belirlenmektedir. Detaylı gözlem ve incelemeler sonucunda elde edilen verilerin işlenmesi ile birlikte örgütün eğitim ihtiyaçları tanımlanarak, programların amaç ve hedefleri oluşturulmalıdır.

#### 3.4.1. Program Hedeflerinin Belirlenmesi

Gelişim programları tasarım sürecinde ilk basamak programın hedeflerinin belirlenmesidir. Örgütün eğitim ihtiyaçlarının tanımlanması sonucunda, bu aşamada örgütün ölçülebilir nitelik kazanan hedefleri ortaya konulabilmektedir. Mager (1984: 3) anılan bu hedefleri "uzman olarak nitelendirildiği düzeye kadar eğitilenin sergileyebileceği performansın tanımı" şeklinde ifade etmektedir. Çalışanın hedeflenen vasıf düzeyinde, istenilen performansı işine yansıtabilmesi gelişim programlarının amaçlarını genel bir ifadeyle tanımlanmaktadır (Dessler, 2004: 163; Desimone ve Harris, 2002: 132-133).

Program hedeflerine eğitim sürecinde kullanılan bilimsel yöntemlerle ulaşılmaktadır. Diğer taraftan bu yöntemler hedeflerin tanımlarında yer almamaktadır. Programların hedefleri sonuca ulaşmak için kullanılacak yöntemin seçimine tesir eden esas unsur olarak değerlendirilir. Gelişim programlarında kullanılacak yöntem ve araçlar programın hedefleri temel alınarak belirlenmektedir. Diğer taraftan bahsi geçen yöntemlerin ve genel

olarak eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi hedefler vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir (Mager, 1984 aktaran; Desimone ve Harris, 2002: 132-133). Hedefler ve amaçlar programın başarı düzeyini tahlil eden ana unsurdur ve bu unsurlar değerlendirme sürecinde analiz edilmektedir. Hedefler belirlenmeden örgüt uygulamaları ve süreci kontrol edemeyecek, başarının veya başarısızlığın nedenlerini analizini gerçekleştiremeyecektir.

Mager'a (1984) göre kullanılabilir ve fayda sağlayan hedeflerin performansı, kriteri ve koşulları ortaya koyabilmelidir. Mager açısından bu hedefler; eğitim görenlerin ortaya koyabileceği ve sergilemesi gereken performansı, bu performansı hangi koşullar altında ortaya koyması gerçekleştirmesi gerektiğini, bu süreç içerisinde hangi kriter göz önüne alınarak değerlendirileceğini tanımlayabilmelidir (Desimone ve Harris, 2002: 132-133).

Gelişim programlarının hedefleri ulaşılabilir olmalıdır. Program sonunda ortaya konulması imkansız olan hedeflerin tanımlanması, süreci gerçeklikten uzaklaştırmaktadır. Bu bağlamda program her koşulda başarısız olarak sonuçlandırılacaktır. Çünkü istenilen düzeye çıkılması için en üst düzeyde verimlilik sağlandığı koşullarda bile ulaşamayacak şekilde tanımlanan hedeflere hiçbir zaman erişilemeyecektir. Bir başka taraftan hedeflerin mutlak suretle nesnel kriterler doğrultusunda belirlenmesi gerekmektedir. Hedefler örgütün asli misyon ve vizyonu ile uyumlu olmalıdır. Örgütün ve bireylerin hedefleriyle örtüşmeyen kriterler desteklenmeyecektir. Dolayısıyla gelişim programlarının geleceği süreç başlamadan ipotek altına alınmış olacaktır (Dessler, 2004: 163; Desimone ve Harris, 2002: 133). Diğer bir husus hedefler net ve anlaşılabilir olmalıdır. Bu bağlamda hedefler herkese göre farklı algılanabilecek şekilde, değişik yorumlara sebep verecek biçimde belirlenmemelidir. Objektif kriterlerden oluşan hedef ve amaçlar seti programların başarısında önem arz eden hususlar olarak kabul edilmektedir. Belirtilen şekilde ortaya konulan hedefler bireyler tarafından desteklenecektir. Çalışanlar desteklediği hedeflere ulaşmak için örgütün kendisinden beklediği çalışmayı gösterecek düzeyde güdülenebilecektir.

### 3.4.2 Eğitimcinin Seçimi

Gelişim programlarının tasarımında önemli arz eden bir diğer aşama ise programı uygulayacak eğitimcilerin seçilmesidir. Eğitim programını uygulayacak olan eğitimci programın verimliliğini ve eğitim görenlerin üzerinde direkt olarak etki eden faktörlerin ilk sırasında yer almaktadır. Eğitimci kendi yetkinliği ve uzmanlığı ölçüsünde bilgiyi eğitim görenlere aktarabilecektir (Cascio, 1998: 92). Bu bağlamda örgüt için eğitimcilerin seçimi süreci büyük öneme haiz bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgüt gelişim programlarını iki farklı yolla oluşturabilmektedir. Örgütün eğitim hizmetini dışarıdan temin edilmesine karar verebilmekte veya kendi bünyesi içinde bu programları kurgulanmasını tercih edebilmektedir. Her iki şekilde de örgüt programın etkinliğini ve başarısını belirleyen önemli bir unsur olan eğitimcileri belirlemesi gerekmektedir (Bennett, 1994: 181). Bu durumlar mutlaka olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmeli ve örgütün beklentilerine, seçeneklerin maliyetlerine, eğitim konularının niteliğine göre belirlenmelidir.

Geliştirme programları belirli bir düzeyde uzman ve ilişkin konuya yönelik eğitimci eğitimi alan kişiler tarafından uygulanmalıdır. Klasik bir yaklaşım olarak işi yapan kişi tarafından eğitimin uygulanması doğru bir seçim değildir. Çünkü eğitim süreçleri sadece işe yönelik becerilerin geliştirilmesi değil, yetkinliklerin ve sosyal becerilerin de geliştirilmesini hedef almaktadır (Bingöl, 2003: 221). Yöneticiler ve amirler kendi işlerini üstün bir başarıyla yapabilmektedir. Ancak anılan kişilerin iyi bir eğitimci olabileceğini ifade etmemektedir. Bu nedenle eğitimcilerin özellikle konferans ve seminer tipi tekniklerin kullanıldığı eğitimlerde uzmanlaşmış kişiler arasından seçilmelidir. Bu bağlamda belirtilmesi gerekir ki eğitimcilerin bazı yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitim yetkinlikleri, gelişim programlarının tasarımını yapabilecek ölçüde bilgi ve ihtiyaç duyulan özel yeteneklerden oluşmaktadır (Desimone ve Harris, 2002: 137; Bingöl, 2003: 221). Bennet (1994, s.195) yaptığı çalışmada eğitimcilere ilişkin yetkinlikleri tanımlamıştır. Bu yetkinlikler ilgili çalışmada

Eğitim görenleri motive edebilmeli ve ilgilerini çekebilmelidir, kendi üzerlerinde dikkatleri toplayabilmek,  
 Anlamlı bir Şekilde iletişim kurabilmek ve mevcut bilgileri, fikirleri aktarabilmek  
 Sorun teşkil eden konuda veya eğitim görenlerin alanlarında yüksek düzeyde bilgiye sahip olmak,  
 Eğitimi pratikle ve gerçek hayatla iliŐkilendirebilmek, anlaŐilabilir ve açıklayıcı örnekler verebilmek,  
 Mantıkla ilgili ve analitik becerileri kullanabilmek, açık fikirli olmak,  
 Geri adım atabilmek ve stratejik olarak çalıŐabilmek,  
 Eğitim görenleri ve öğrenen grubu kontrol edebilmek,  
 Uygun düzeyde sosyal ve liderlik becerilerini uygulayabilmek,  
 Eğitimin içinde bulunduğu süreci yönetebilmek, Şeklinde tanımlanmıştır.

Sonuç olarak eğitimciler yüksek düzeyde iletişim becerilerine ve kendi ifade edebilme yetkinliklerine sahip olmalıdır. Dolayısıyla sahip olduğu bilgiyi rahatlıkla, eğitim görenlerin algılayabileceği ve kavrayabileceği düzeyde aktarabilmesi gerekmektedir. Bu yetkinliklerin yanında bir çok eğitim yöntemini uygulayabilmeli ve kişilerarası iletişim becerilerinin bu lde gelişmiş olması gerekmektedir.

### **3.4.3. Ders Planlarının Hazırlanması**

Ders planları hedef yönelimli programların içeriğinin anılan yönde içeriğinin oluŐturulmasıdır. Bu süreçte gelişim programları içerisinde aktarılacak bilgilerin düzenlenmektedir. Eğitimci tarafından program sonunda öğrenilmesi hedeflenen bilgiler, hazırlanarak içerik oluşturulmaktadır. Bu bilgilerin bir düzen ve sistematik olarak aktarılması gerekmektedir. Program planlarının hazırlanması sürecinde sadece içeriği hazırlamak bu bağlamda

yeterli olmamaktadır. Ders planlarında içeriğin yanında ne sıklıkla bir başka değişle hangi zaman aralıklarında aktarılacağı da belirlenmelidir. Bir başka taraftan bu bilgilerin hangi teknikler kullanılarak ve ne tür eğitim araçlarıyla aktarılacağı belirlenmelidir (Cole, 2002: 352).

Ders planı eğitim içeriğini aktarılmasını düzenleyen kurgulanmış bir süreçtir. Gilley ve Egglend (1989) konuya ilişkin çalışmasında ders planlarının tanımlaması gerekenleri ifade etmişlerdir. Gilley ve Egglend' a göre ders planları (Gilley ve Egglend 1989; aktaran, Desimone ve Harris, 2002: 139),

Aktarılacak içeriği,

Aktivitelerin ve uygulamaların zamanlaması ve periyodu,

Eğitim araçlarının tasarlanması ve seçilmesi

Davranışa ve uygulamaya dönük, deneysel çalışmaların geliştirilmesi ve seçilmesi,

Her aktivitenin ve uygulamanın zamanlaması ve planlaması,

Kullanılacak yöntemlere yönelik talimatların seçilmesi ve belirlenmesi,

Değerlendirme araçlarının sayısının ve türünün belirlenmesine ilişkin hususları içermelidir.

Gelişim programlarının hedeflere ulaşabilmesi için ders planlarının detaylı bir biçimde hazırlanmış olması gerekir. Çünkü eğitim ve geliştirme planlı ve sistematik bir süreçtir. Önceden belirlenmemiş ve plan dışı uygulamalara yer veren örgütler, gelişim için beklenen performansı sergileyememektedirler.

#### **3.4.4. Eğitim Yöntemlerinin Belirlenmesi**

Gelişim programlarının tasarımında bir diğer önemli aşama eğitim yöntemlerinin belirlenmesidir. Kesintisiz bir süreç olan eğitim ve geliştirme sistematik ve bilimsel yöntemlerle çalışanlara aktarılmalıdır. Kullanılacak

eğitim yöntemi sürecin etkinliğini belirleyen asli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle örgütün, işin ve çalışanların analiz edilmesiyle elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, uygun olan yöntemin seçilmesi gerekmektedir. Bu konuda verilecek kararları etkileyen faktörlerin başında maliyet ve zaman unsurları, uygulanacak eğitimin türü gelmektedir. Diğer taraftan konuya ilişkin çalışmalarda uygulanacak en iyi eğitim yöntemi konusunda bir fikir birliği yoktur (Law, 1994: 293; Desimone ve Harris, 2002: 139). Çünkü her yöntemin kendine özgü üstünlükleri ve sakıncaları mevcuttur. Bu noktada önemli olan husus seçilecek eğitim yöntemin örgütün yapısına ve niteliklerine uygun olmasıdır.

Eğitim yöntemlerini iki ana grup altında toplamak mümkündür. Konuya ilişkin çalışmalarda eğitim yöntemleri, iş-başında eğitim ve sınıf eğitimler veya iş-dışında eğitim olarak iki ayrı grupta incelenmektedir (Law, 1994: 293; Desimone ve Harris, 2002: 139; Cole, 2002: 352; Dessler, 2004: 163). Diğer taraftan eğitim yöntemlerini anılan şekilde kesin bir şekilde gruplandırılması söz konusu değildir. Bu bağlamda çeşitli yaklaşımlar olmakla birlikte genel kabul eğitimlerin uygulama alanlarına göre ayrıma tabi tutulmasıdır.

#### **3.4.4.1. İş – Başında Eğitim**

Eğitim süreçlerinin uygulanmasında yaygın kullanıma sahip olan iş-başında eğitim yöntemleri, bireye çalışma esnasında uygulanan programları kapsamaktadır. İş başında eğitim işin yapıldığı mekanda uygulanmaktadır. İş tezgahlarında uygulanan eğitim yöntemi en yakın üst veya amir tarafından gerçekleştirilmektedir. Geleneksel yöntemler arasında yaygın olarak kullanılan iş-başında eğitim çoğu zaman sistematik değildir ve informal olarak uygulanmaktadır. Anılan yöntem planlama ve öngörülerden uzak, rastsal süreçlere dayanan bir biçimde yapılandırılmaktadır. Jacobs and Jones (1995: 19) konuya ilişkin çalışmalarında informal iş-başında eğitimi, hata oranının yüksek olduğu, düşük verimlilik ve azalan eğitim etkinliğini içeren süreçler şeklinde tanımlamışlardır (Dessler, 2004: 163; Desimone ve Harris, 2002: 139).

İş başında eğitim olumlu yanlarını değerlendirilmeye tabi tutulduğunda öncelikle üretim sürecin eğitim nedeniyle kesintiye uğramaması değerlendirilebilir. Eğitim sürecinde özel bir eğitimciye gerek duyulmadığından maliyet düşük olabilmektedir. Diğer yöntemlere nazaran öğrenilen bilginin uygulamaya aktarılması bir başka değişle işe aktarılması problemi ortadan kaldırılabilir. (Dessler, 2003: 192). Konu bu eğitim yönteminin sakıncaları tarafından ele alındığında ise öncelikle iş güvenliğinin zayıflaması belirtilmelidir. İşe yönelik araçları kullanmak için yeterli düzeyde bilgiye haiz olmayan çalışan iş kazalarına yol açabilmektedir. Bununla birlikte maliyetler açısından uzmanlık gerektiren iş aletlerine ve makinelerine zarar verebilmektedir (Bingöl, 2003: 225). Diğer taraftan eğitimci olmayan yönetici ve amirler tarafından tesis edilen programlar plansız ve sistemsiz olarak uygulanmaktadır. Bu açıdan eğitim verimliliğinin düşebilmekte ve yöneldiği hedeflere ulaşması güçleşebilmektedir.

İş-başında eğitim yöntemleri arasında gelişim programlarının tarihsel sürecinde yer alan dört safha yöntemi, çıraklık eğitimi, stajyerlik ve iş rotasyonu gibi temel yaklaşımları benzer olmakla birlikte farklı şekillerde uygulanabilmektedir.

#### **3.4.4.2. İş Dışında Eğitim**

Literatürde sınıf eğitimi şeklinde de tanımlanan iş dışında eğitim ve geliştirme yöntemleri için yapıldığı alanlardan soyutlanmış ortamlarda gerçekleştirilmektedir. İş dışında eğitim, iş başında eğitim yöntemlerinden öncelikle uygulanan yer açısından ayrılmaktadır. Diğer taraftan iş dışında eğitim belirlenmiş önceden belirlenmiş ve tasarlanmış programların uygulandığı yöntemler olarak değerlendirilmektedir (Law, 1994: 194-195). Anılan yöntemler planlı bir süreci içermekte ve dolayısıyla hedefler doğrultusunda yapılandırılmaktadır (Cole, 2002: 356). İş dışında eğitim yöntemlerinin planlı bir uygulama süreci olmasıyla eğitimler belirli periyotlar dahilinde gerçekleşmektedir. Ayrıca iş başında eğitim yöntemlerinden farklı olarak iş dışında eğitim yöntemleri grup içerisinde öğrenme yaklaşımlarının

uygulanmasına olanak sağlamaktadır (Desimone ve Harris, 2002: 139). Grupla veya bir başka değişle takım halinde öğrenme iş dışında eğitim yöntemlerinde etkin bir biçimde uygulanabilmektedir.

İş dışında eğitim yöntemlerinin eğitim ve geliştirme sürecine olumlu yönde birçok katkısı mevcuttur. İş dışında eğitimin planlı bir süreç olması nedeniyle örgüt gelişim programlarını hedefleri doğrultusunda yapılandırabilmektedir. Ayrıca örgüt bu yöntemleri bilimsel kurumlar üzerine yapılandırarak eğitimin sonuçlarını aynı ölçüde değerlendirebilmektedir (Dessler, 2004: 170).

İş dışında eğitim yöntemlerinin kullanılmasıyla örgüt takım halinde öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Takım halinde öğrenmeyle birlikte kişiler arası etkileşimi daha etkin bir biçimde gerçekleştirebilmektedir. Bu süreçte iletişim kanalları ve ortak davranış ve tutumların geliştirilmesine olanak sağlanmaktadır (Law, 1994: 295). Takım halinde öğrenmede grup tartışması ve proje çalışmaları gibi yöntemlerle eğitimin etkinliği artırılabilir.

Bir başka açıdan iş dışında eğitim yöntemleri çalışanı iş ortamından çıkartması suretiyle motive edici özelliğe haizdir. Çalışan iş ortamının verdiği baskıdan ayrılarak, iş stresinden uzak bir biçimde eğitim uygulamasına dahil olacaktır. Bu durumun iki yönde eğitim ve geliştirme programlarının etkinliğine katkı sağlamaktadır. Öncelikle eğitim güdüleyici bir etki oluşturmaktadır. Çalışan kendisine değer verildiğini iş dışında örgüt üyesi olduğunun bilincine ulaşabilecektir. Farklı mekanlarda eğitimin bir başka olumlu yönü ise eğitime yönelik dikkatin artması olarak değerlendirilmektedir. Çalışanlar programa yoğun bir dikkat ile katılım gerçekleştirebilmektedir (Desimone ve Harris, 2002: 139). Çünkü anılan yöntemde çalışan dış etkenlerden soyutlanarak sadece eğitim unsurlarına yoğunlaşmaktadır.

İş dışında eğitim yöntemlerinin eğitim sürecinde öğrenilen bilgilerin işe yansıtılmasında oluşabilecek bazı aksaklıkları içermesi zayıf bir yön olarak kabul edilmektedir. İş başında eğitim yöntemlerinin aksine eğitimin işe yönelik davranışsal yönelimi zayıf olabilmektedir. Diğer bir taraftan eğitimin farklı bir mekanda olması bilgilerin uygulamaya aktarılmasında bazı hatalar meydana gelebilmektedir.



### 3.5 İnsan Kaynakları Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi

İnsan kaynakları gelişim programlarının başarısının ve etkinliğinin belirlenmesi açısından sürecin değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme işlemi sonucunda programların kurgulandığı aşamalarda belirlenen hedeflerin ne ölçüde karşıladığının ortaya koyulmasıdır. Goldstein (1980: 237) insan kaynakları gelişiminin değerlendirilmesini; çeşitli yapısal araçların seçimi, adaptasyonu, değeri ve değiştirilmesi yönünde verilecek etkili eğitim kararları için gereken tanımlayıcı ve yargılayıcı bilgilerin sistematik bir biçimde toplanmasıdır, şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkarak öncelikle değerlendirme sürecinde yer alması gereken bilgiler tanımlayıcı ve yargılayıcı olmalıdır (Desimone ve Harris, 2002: 172-173). Eğitim süreci sonunda verilen eğitim görenlerin durumlarına ilişkin düzeyi ifade edebilmelidir. Tanımlayıcı olarak atfedilen bu bilgiler ilk düzey ile son düzey gelişim farklılıklarını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan değerlendirilme süreci içerisinde bilgilerin yargılayıcı nitelikte olması gerekmektedir (Cole, 2002: 370). Bu bağlamda programların etkinliği ölçülebilir olmaktadır. Yargılayıcı bilgiler karşılaştırma yapabilme imkanını örgüte sağlamaktadır. Tanımlayıcı bilgiler gelişim düzeyini ortaya koyarken, yargılayıcı bilgiler farklı düzeyler arasında değerlendirme yapma imkanı tanımaktadır.

Bir başka taraftan değerlendirme sürecinde elde edilen bilgiler sistematik olmalıdır. Düzenli ve belirli ölçülerle tasniflenmemiş bilgilerin değerlendirme sürecine kaynak sağlayan veriler olarak kullanılamamaktadır.

Philips'e (1983; aktaran Desimone ve Harris, 2002: 174) göre değerlendirme,

Programın hedeflere ulaşıp ulaşmadığını ortaya koyabilmeli,

İnsan kaynakları gelişim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkartabilmeli,

İnsan kaynakları gelişim programlarının fayda-maliyet oranlarını değerlendirebilmeli,

İleride insan kaynakları gelişim programlarına kimlerin katılması gerektiğine karar verebilmeli,  
 Gelecek programlar için pazarlayıcı bilgileri toplayabilmeli  
 Programın örgüt için uygun olup olmadığını değerlendirebilmesi  
 Yöneticilere karar verebilmelerinde yardımcı olacak veri tabanını sağlayabilmelidir.

### 3.5.1. İKGP Değerlendirme Modelleri ve Karşılaştırılması

Literatürde çok sayıda konuyu değişik açılardan ele alan yaklaşımlar bulunmasına karşın bunlardan dokuzu öne çıkmakta ve ilişkin çalışmalar (Brinker-hoff, 1987; Bushnell; 1990; Galvin, 1983; Kirkpatrick, 1967, 1987, 1994; Warr, Bird ve Rackham, 1970; aktaran Desimone ve Harris, 2002: 174) önerilmektedir. Bu yaklaşımlar içerisinde Kirkpatrick'in 1967, 1987, ve 1994 yıllarında ortaya koyduğu "Dört aşama" yaklaşımında, eğitim geliştirme kriterleri, tepki, öğrenme, iş yönelik davranış ve sonuçlar şeklinde belirlemiştir. 1983 yılında Galvin, CIPP (Context, Input, Process, Product) modelinde Kirkpatrick gibi dört aşama belirlemiş fakat kriterleri; içerik, girdi, süreç ve ürün olarak tanımlamıştır. Warr'ın 1970 yılında ortaya koyduğu CIRO (Context, Input, Reaction, Outcome) modelinde gelişim değerlendirme kriterlerini; içerik, girdi, tepki ve sonuç şeklinde ifade etmiştir. Brinkerhoff 1987'de hedeflerin belirlenmesi, program tasarımı, programın uygulanması, kısa dönemli çıktılar, orta vadede veya faydalı çıktılar ve etkiler şeklinde altı aşamada değerlendirme kriterlerini belirlemiştir. Bushnell'in 1990'da ortaya koyduğu "Sistem Yaklaşımı" modelinde ise eylemleri, dört düzeyde; girdiler, süreç, çıktılar ve sonuç şeklinde açıklamıştır. Kraiger, Ford ve Salas 1993 yılında ortaya koydukları çalışmada gelişim değerlendirme modelinde sonuçları bilişsel, yetkinlik odaklı ve etkili olma şeklinde üç grupta sınıflandırmıştır. Son olarak Kaufman ve Keller 1994 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında gelişim değerlendirme kriterlerini beş

düzeyde; uygulayabilme ve tepki, eylemi kazanma, örgütsel sonuçlar ve sosyal sonuçlar şeklinde tanımlamışlardır.

### 3.5.1.1. Kirkpatrick Dört Aşama Modeli

Modeller içerisinde ön çok kabul gören Kirkpatrick'in geliştirdiği metodoloji, eğitim ve geliştirme süreci dört aşamada ölçülüp değerlendirilmektedir. Ölçüm seviyesi yükseldikçe, eğitim performansının işletme sonuçlarıyla ilişkilendirilebilmesi mümkün olabilmektedir. Ayrıca seviye yükseldikçe eğitim performansının ölçüm ve değerlendirilmesi de karmaşıklaşmakta, birey boyutundan örgüt kapsamına ulaşılmaktadır. Bu aşamalar; tepki, öğrenme, işe yönelik davranışlar ve sonuçlardır.

Tepki kriterlerinin değerlendirildiği başlangıç aşamasında, eğitim görenlerin programa ve etkinliğine ilişkin algılarına odaklanılmaktadır. Bir başka ifadeyle "Eğitilenler programı sevdiler mi ve programın yararlı olduğuna inanıyorlar mı?" sorusuna cevap aranmaktadır. Önemli bir bilgi olan algı ve etki değerlendirmeleri öncelikle çalışanın gelecekteki programlara daha rahat katılımını sağlamak için kazanılan cesaret düzeyini ölçmektedir. Bireylerin gelecekteki programlara destek vermesi ve katılım göstermesi, kendisine uygulanan eğitimi nasıl değerlendirdiğine ve sonuçta faydalı olduğunu düşünmesine bağlı olmaktadır (Wynne ve Clutterbuck, 1994: 230). Diğer taraftan eğer birey kendisine uygulanan programı sevmezse veya bir başka deyişle zevk almazsa yeni bilgiler öğrense dahi programın kendisine faydalı olmadığını ve bir şey öğrenmediğini düşünebilmektedir. Bu bağlamda gelecekteki programlara katılım için anılan unsur bireyde cesaret kaybına yol açabilmektedir (Desimone ve Harris, 2002: 175). Açıklamadan yola çıkılarak bu aşamada bireyden eğitim ve geliştirme programı sonunda sadece tepki almak önemli değildir. Gösterilen tepkinin olumlu olması da en az bir tepki gösterilmesi kadar önemlidir.

Öğrenme kriterinin değerlendirildiği ikinci aşamada programın hedeflerine yönelik sorgulamalar yapılmaktadır. Örgüt açısından büyük önem arz eden programların amaç ve hedeflere ulaşması bu aşamada

değerlendirilmeye çalışmaktadır. Bir başka ifade ile “Birey gelişim programı hedeflerinin işaret ettiği öğrenmesi gereken hususları öğrenmiş midir?” sorusuna cevap aranmaktadır (Wynne ve Clutterbuck, 1994: 230).

Bir sonraki işe yönelik davranışların değerlendirildiği aşamada program sonunda bireyin öğrendiği bilgileri uygulamaya yansıtılma düzeyi ölçülmeye çalışmaktadır. Anılan kriterin değerlendirilmesi eğitimin başarısını ölçmek açısından da önem arz etmektedir. Öğrenilen bilgilerin eğitim süreci sonunda iş başında uygulanması programın amaç ve hedeflerine ulaşması açısından gereklidir. Aksi takdirde örgüt ve birey eğitim sonucunda hedeflenen etkinlik düzeyine ulaşamamaktadır (Cole, 2002: 374; Desimone ve Harris, 2002: 176). Gelişim programı sonucunda bireyin istenilen davranış ve tutumları ne ölçüde yansıttığı bu aşamada iş başında gözlem teknikleri ile değerlendirilmelidir. Bir diğer ifadeyle, eğitim süreci sonunda değerlendirme süreci devamlılık arz etmektedir.

Kirkpatrick’in metodolojisinde, son değerlendirme sürecinde tanımlanması ve ölçülmesi gereken diğer bir kriter, sonuçlar şeklinde ifade edilmiştir. Bu aşamada sürece yöneltilen soru, “Eğitim veya insan kaynakları gelişim programları örgütün verimliliğini artırmış mıdır?” şeklindedir. Anılan kriter örgüt içerisinde bir çok düzeyde ve bütün kademeler analiz edilmesi gereken çok yönlü bir değerlendirme ölçütü olarak kabul edilmesi gerekmektedir. En alt düzey örgüt üyesinden üst düzey yöneticilere kadar bütün hat ve kademelerde eğitim sonuçları değerlendirilmelidir. Dolayısıyla örgütün ilişkin program sonucunda kazanımları ortaya koyulabilmektedir (Wayne ve Clutterbuck, 1994: 230). Sonuçların değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus bireysel kazanımların ve gelişimlerin örgütün verimliliğine olan katkı düzeyidir.

### **3.5.1.2. Diğer Modeller ve Karşılaştırma**

Diğer bütün değerlendirme modelleri Kirkpatrick’in “Dört aşama Modeli” ile bağlantılıdır. Desimone ve Haris’e (2002: 180) göre Kaufman ve Keller (1980), Warr ve Bunce, Philips (1996) modele kayda değer katkılarda

bulunmuşlardır. Fakat Kirkpatrick'in modelinin temel yaklaşımlarının dışına çıkamamışlar ve esas teşkil eden unsurlarda önemli değişiklikler içeren yeni bir model ortaya koyamamışlardır. Diğer modeller, dört aşama modeline çevresel faktörlerin etkisiyle uygulayıcılara esnek değerlendirme imkanı vermek amacıyla eklentiler yapmışlardır. Bir başka ifadeyle diğer modeller kullanıcılara örgütün özelliklerine göre uygulama esnekliği sağlamıştır.

Diğer taraftan Kirkpatrick'in modelinden özdeş olarak tanımlanabilen CIPP ve CIRO modelleri sadece bir aşamada (süreç ve etki, sırasıyla) farklılık içermektedir. İki modelde de bu aşamalar birbirleriyle anlam bakımından eş değer niteliktedir.

Diğer modeller de ise Kirkpatrick'in modelinden farklı olarak, eğitim sürecinin ilk iki basamağını (ihtiyaçların değerlendirilmesi ve planlama) eğitim değerlendirme sürecine dahil etmişlerdir. Brinkerhoff'un (1987) modeli anılan yaklaşımla eğitim değerlendirme sürecini modellemiştir.

### **3.5.2. İKGP'nin Değerlendirmesi İçin Verilerin Toplanması**

Değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere değerlendirme modellerinde işlenecek olan eğitim verilerin toplanması gerekmektedir. Eğitimin etkinliğinin belirlenmesi açısından değerlendirme süreci, eğitim ve geliştirme programları sonucunda toplanılacak veriler üzerine yapılandırmaktadır. Konuya ilişkin çalışmalarda (Kraiger, Ford ve Salas, 1993; Phillips, 1997; Ostroff (1991); Hamblin, 1970; Scriven, 1967; aktaran Cole, 2002: 375, Desimone ve Harris, 2002: 182-183; Cascio, 1998: 128 - 129) veri toplama yöntemleri beş grupta belirtilmiştir. Bu yöntemler; mülakatlar, soru formları, direkt gözlem, testler, kayıtların analizi şeklindedir.

*Mülakatlar*, bir başka deyişle eğitimin taraflarıyla yapılan görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış süreçler olarak, katılımcılara ve eğitimcilere yöneltilen soruları ifade etmektedir. Değerlendirme sürecine veri elde etmek amacıyla hazırlanan soruların açık uçlu olması, elde edilen bilginin üst düzeyde fayda sağlaması açısından

önemlidir. Açık uçlu sorularda cevaplayan tarafa daha farklı yanıtlar üretebilme imkanı tanımakta ve iletişimi zenginleştirmektedir.

*Soru formları*, yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı değerlendirme sürecine veri sağlayan formlardır. Kutucukların doldurulması veya işaretlenmesi şeklinde cevaplanan bu formlar verilerin istenilen şekilde kısa zamanda sınıflandırılabilmesi açısından sürecin zaman maliyetini düşürmektedir. Diğer taraftan soru formları, gereksiz verileri filtreleyebilme özelliğine sahiptir. Diğer taraftan bu yöntemde katılımcıların bireysel görüşlerini veri olarak sürece dahil edilememektedir.

*Doğrudan gözlem*, eğitim süreci boyunca ve sonrasında öğrenilen bilgilerin etkisinin katılımcılar üzerinde gözlemlenmesidir. Bu yöntemde eğitimin davranışsal etkileri açısından nitelikli verilere ulaşılabilmektedir. Diğer yöntemler beceri ve yetkinliklerin gelişimini teoriksel olarak ölçmeye yatkınken, gözlem yöntemi ile gelişimin işe yansımaları ölçülebilmektedir. Diğer taraftan eğitimin maliyetini artıran bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Gözleme süreci için daha fazla eğitimci veya uzman istihdam edilmesi gerekmektedir. Diğer yöntemlerin aksine verilerin subjektif niteliğe sahip olma olasılığı gözlemlerde yüksek oranda karşılaşılmaktadır. Ayrıca verilerin aynı kriteri ölçmesi ve standardizasyonu belirtilen yöntemde zorlaşabilmektedir.

Test yöntemi, pratiğe dayalı ölçümler olarak değerlendirilmekte ve karşılaştırma yapma imkanı sağlamaktadır. Sistematik ve bilimsel kurumlara dayanan bu yöntemle verilerin standardizasyonu ve tasniflenmesi diğer yöntemlere nazaran daha sağlıklı sonuçlar verecek niteliktedir. Örgütü katılımcılar arasında ve başlangıç – sonuç aşamaları arasında karşılaştırma yapma imkanı tanımaktadır.

Son olarak *kayıtların analiz edilmesi* ile eğitim değerlendirme sürecine veri teşkil edecek bilgiler toplanmaktadır. Kayıt analizinde halihazırda var olan bilgiler analiz edilerek veri haline dönüştürülmektedir. Performans değerlendirme uygulamalarında elde edilen verilerin kullanılması kayıt analizi yöntemine örnek teşkil eder niteliktedir.

## 4. İLETİŞİM VE KİŞİLERARASI İLETİŞİM YETKİNLİKLERİ

Birey kendini ifade edebildiği ölçüde ve etkileşim halinde olduğu çevresini algılayabildiği düzeyde sosyalleşme süreci içerisinde hayati bir öneme sahip olan iletişim olgusunu gerçekleştirebilmektedir. Bireyin çevresiyle iletişim halinde olması yaşamsal bir ihtiyaç olarak değerlendirilmelidir. Fizyolojik ve sosyal düzeyde olan ihtiyaçlarını birey çevresine iletişim yöntemlerini kullanarak aktarabilmekte ve aynı doğrultuda çevresinden bu ihtiyaçlara yönelik tepkileri ve cevapları alabilmektedir. Dolayısıyla bireyin hayatını idame ettirebilmesi iletişime bağlıdır. Bu bağlamda kaliteli bir iletişim süreci aynı zamanda bireyin fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını daha yüksek bir düzeyde karşılayabilmesine fayda sağlayabilmektedir. Diğer taraftan örgüt içerisinde birey devamlı ve döngüsel bir biçimde örgüt içi ve dışı çevrelerle etkileşim halindedir. Örgüt içinde davranış ve tutumları iletişim süreciyle algılayabilmekte ve aynı zamanda bu davranış ve tutumları uygulayarak anılan çevrelere etkileyebilmektedir.

### 4.1. İletişim Kavramı ve İletişim Süreci

Konuya ilgili olarak bilimsel çalışmalara bakıldığında iletişim kavramının tanımı konusunda farklı açıklamalar bulunmaktadır. O'Knefe ve McCornack'a göre iletişim süreci içerisinde yer alan katılımcılar kendilerine ait hedefleri ve beklentileri olması nedeniyle farklı davranışlar ve yaklaşımlar sergilemektedirler. Bu bağlamda iletişime ilişkin yapılacak tanımlarda aynı ölçüde farklılaşmaktadır (Heath ve Bryant, 2000: 5).

Devito (1986) iletişim kavramını; bir kanal üzerinden gürültünün de karışımıyla verici tarafından bir mesajın alıcıya iletme eyleminin gerçekleştiği süreçtir. Tanımda Devito iletişim süreci içerisinde iki çeşit katılımcı olduğunu ifade etmek, bunun dışında ise gürültü faktörünü de dahil etmiştir (Heath ve Bryant, 2000: 5). Mesajın taraflar arasında iletilmesi ve alınması esnasında çevresel unsurlarla etkileşim halinde olduğu belirtilmektedir.

Hinde'ye (1974; aktaran Dökmen, 2005: 19) göre iletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda bir çok eylemin iletişim olgusu içine dahil edilebilmektedir. Konuya ilişkin tanımların birleştiren bir tanım ise "İletişim, katılanların, bilgi/sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreçtir" şeklindedir (Tubbs ve Moss, 1974; Rogers ve Kincaid, 1981; Dökmen, 1986; Roloff, 1987; aktaran Dökmen, 2005: 321)

İletişim kavramını tanımlayan çeşitli modeller vardır. İletişim sürecinin tanımladığı Shannon ve Weaver'a (Weaver,1966; aktaran, Dökmen, 2005: 321) ait model beş temel bileşenden oluşmaktadır. Modele göre ilk öge mesajın üretildiği, kaynak olarak iletişim başladığı , mesajın oluşturulduğu yer bilgi kaynağıdır. İletişim sürecini başlatanın bir insan olduğu değerlendirilirse beyin, modelde bilgi kaynağını temsil etmektedir. Bilgi kaynağından sonra gelen gönderici modelin ikinci bileşeni olarak kabul edilmektedir. Gönderici, bilgi kaynağında oluşan mesajın, alıcıya gönderilmek üzere ve alıcı tarafından algılanabilecek işaretlere veya sembolere dönüştürüldüğü yerdir. İnsanlar arası iletişimde gönderici "fizyolojik" fonksiyona sahipken, bilgi kaynağı, "linguistik" fonksiyona sahiptir (Denes ve Pinson, 1976; aktaran Dökmen, 2005: 321). İletişim modelinde kanal, bilgi tarafından üretilen ve gönderici tarafından yola çıkan mesajın hedefe ulaşmasını sağlayan iletici şeklinde tanımlanmaktadır. Modelin dördüncü bileşeni alıcı ise kanal tarafından iletilen mesajın hedefe ulaştırılan unsurlardır. Alıcılara insan iletişimde göz ve kulaklar örnek verilebilir. Son bileşen hedefte ise alıcı tarafından kendisine gönderilen mesajın işlendiği yerdir. Burada gönderici tarafından işaret şekillerine dönüştürülen mesaj tekrar algılanabilecek bir biçime dönüştürülmektedir.

Shannon ve Weaver'ın ortaya koydu iletişim modelinde beş öge dışında, iletişim sürecinde gürültü unsuru da yer almaktadır. Gönderici ve alıcı arasında mesaj değişikliğe uğrayabilmektedir. İki uç arasında mesaj kanaldan geçerken çevresel faktörlerden etkilenebilmektedir. Shannon ve Weaver'ın iletişim modelinde (Weaver,1966; aktaran, Dökmen, 2005: 322) yer alan ve mesajı etkileyen bu faktörler "gürültü" olarak ifade edilmektedir.



Mesajı etkileyen gürültü faktöre üçe ayrılmaktadır. Gürültü türlerinde ilki kanalda olan yer alan “Fiziksel gürültü”dür. İletişimde kullanılan araçlardan meydana gelmektedir. İkinci gürültü çeşidi ise “Nöro-fizyolojik gürültü” olarak belirlenmektedir. Göndericide veya alıcıda var olan görme, işitme veya konuşma bozuklukları nöro-fizyolojik gürültü olarak değerlendirilmektedir. Son olarak katılımcılarda var olan psikolojik engeller gürültünün üçüncü bir çeşidi olarak değerlendirilen “Psikolojik gürültüyü” ifade etmektedir. Mesajın unutulması, gönderilen mesaja yönelik alıcının algıda seçicilik kavramı çerçevesinde farklı algılaması veya algılamaması, bir başka deyişle mesajın amaçlarını farklı şekilde yorumlaması psikolojik gürültü içerisinde değerlendirilmektedir.

Birey sürekli çevresiyle etkileşim halinde, benlik olgusuyla bütünleşmiş tutum ve değer yargılarını aktarım süreci içerisinde. Kaynak ve algılayıcı (hedef) mesajın döngüsel uçlarını ifade eder. Olumlu veya olumsuz bir mesaj alıcıya ulaştığında etki oluşturur ve alıcının tepkisiyle kaynağa geribildirim (feedback) gerçekleşir. Duyguların ve düşüncelerin aktarımı iletişim süreci içerisinde gerçekleşir. Burada karşımıza çıkan soru ise iletişimin sağlıklı bir biçimde nasıl oluşturulabileceğidir. Sağlıklı bir süreç yoksa istenilen mesaj hedefe doğru bir biçimde aktarılamaz veya hiç ulaşmaz (Reece ve Brendt, 2005: 189). Bu durumda günümüz örgütlerinin heterojen yapısı göz önünde bulundurulduğunda birçok değişken faktörün etkisi altında kalan birey istenilen verimi ortaya koyamamaktadır. Bireyin iletişim becerilerinin geliştirilmesi verimlilik açısından hayati önem arz etmektedir.

#### **4.2. Kişilerarası İletişim Yetkinlikleri**

Kişilerarası iletişim yetkinliklerini konu alan literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Wilson ve Sabe'e'ye (2003: 3) göre 2000 yılına kadar konuya ilişkin tez, makale, kitap ve kitap bölümlerinde yer alan 570 çalışma mevcuttur. Kişilerarası iletişim yetkinlikleriyle ilgili olarak ortaya konulacak çalışmalarda kuramsal çerçevenin ifade edilmesi gerekmektedir.

#### 4.2.1. Kuramsal Çerçeve

Kişilerarası iletişim yetkinliklerini araştırma konusu yapan disiplinler olarak iletişim, psikoloji, sosyoloji, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri, tıp bilimleri, yönetim ve pazarlama bilimleri örnek teşkil etmektedir. Ayrıca öğretmenlere (Rubin ve Feezel, 1986), sağlık hizmetleri sağlayıcılarına (Cegala, Coleman ve Turner, 1998), hastalara (McGee ve Cegala, 1998), örgütlere ve çalışanlarına (Jablin ve Sias, 2001) yönelik olarak iletişim yetkinliklerini değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Diğer alanlarda ki çalışmalar ise kişiler arası ilişkiler ve aile içi iletişim süreçlerinde (Lindsey, Mize ve Pettit, 1997) kişilerarası iletişim yetkinliklerini incelemekte diğer taraftan anaokulu öğrencilerine (Stohl, 1983) ve lise öğrencilerine yönelik özel alanlarda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Wilson ve Sabee, 2002: 3).

Wiemann ve Bradac'ın konuya ilişkin çalışmalarında iletişim yetkinliklerine ilişkin tanımlamalarda iki okulun etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Bunlardan ilki "Yapısalcı" okulun iletişim yetkinliklerine yönelik ortaya koyduğu yaklaşımdır. Bu çalışmalarda iletişim sürecinde yer alan katılımcıların halihazırda iletişim yetkinliklere sahip olduğunu savunulmaktadır. Yapısalcı okula göre iletişim sürecinde katılımcılar doğal olarak mesajı algılamakta, işlemekte ve cevap olarak gerektiğinde yeni bir mesaj göndermektedir. Bu yaklaşımda sürecin kendiliğinden içinde çeşitli etkileri barındırarak ortaya çıktığı ve yetkinliklerin insanın doğası gereği kullanıldığını ifade edilmektedir (Wilson ve Sabee, 2002: 4). Diğer taraftan yaklaşımda eleştirilen nokta yetkinlikleri iletişim sürecinde problem ve sorunlar yaratabileceği yönünde incelenmemiş olmasıdır.

İkinci temel yaklaşım "İşlevselci Okul"un iletişim yetkinliklerine yönelik ortaya koyduğu açıklamalardan oluşmaktadır. Bu yaklaşımda iletişim süreci içerisinde katılımcıların hedefleri olduğu kabul edilerek, iletişim halinde olanların bu hedefleri gerçekleştirmek için süreci etkileyeceğini belirtilmektedir. Yapısalcı okulun iletişimin doğal bir süreç olduğu görüşünün karşısında, bireylerin amaçları doğrultusunda isteyerek süreci etkilemeye çalışacakları işlevselci okul yaklaşımlarında ifade edilmektedir (Wilson ve

Sabee, 2002: 4). Bu etkileme süreci içerisinde yetkinlikler kullanılmaktadır. Konuşmanın tarafların hedefleri doğrultusunda sonuçlanması veya katılımcıların birbirlerini etkilemeye çalışmaları işlevselci okulun sürece ilişkin açıklamalarında örneklenmektedir.

Kişilerarası iletişim yetkinliklerine ilişkin tanımlar, empati ve esneklik kavramlarının iletişim sürecinde değerlendirilmesiyle birlikte değişim göstermektedir (Cupach ve Spitzberg, 1994: 31). Diğer taraftan iletişim süreci içerisinde etkili olmak ve uygunluk kriterleri birlikte alınarak yetkinliklere ilişkin tanımlar birleştirilmektedir. Bu bağlamda kişilerarası iletişim sürecinde alıcının hedeflerini ve karşısındaki etkilemesini dikkate alan tanımlarla birlikte aynı zamanda karşısındaki davranışlarını değerlendirdiği varsayımı yetkinlik tanımlarına daha farklı bir bakış açısı getirmiştir (Rubin, 1990; aktaran Wilson ve Sabee, 2002: 4).

Spitzberg ve Cupach (1994: 31) konuya ilişkin çalışmalarında farklı bir bakış açısıyla birlikte kişilerarası iletişim yetkinliklerin iki farklı düzeyde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu düzeylerden ilki iletişim sürecini olum yönde etkileyen yetkinlikleri ifade etmektedir. Spitzberg ve Cupach'a göre iletişim değerlendirilmesi gereken hususların başında etkililik ve uygunluk gelmelidir. Bu kriterler iletişim sürecinin başarılı bir biçimde devam etmesini sağlamakta iletişimin aydınlık yönünü oluşturmaktadır. Diğer taraftan belirtilen etkililik ve uygunluk kriterlerinin dışında iletişim sürecini olumsuz yönde etkileyen yetkinlikler insanlarda mevcuttur. Kişilerarası iletişimde ilişkileri olumsuz yönde etkileyecek ve sürecin kesilmesini bir başka değişle çatışmaların meydana gelmesini sağlayacak yetkinlikler iletişimin karanlık yönünü ifade etmektedir.

Kişilerarası iletişim ve sürece ilişkin yetkinliklerine literatürde yer alan diğer sınıflamalarda (Wiemann ve Harrison, 1983) sözlü ve sözsüz iletişim şeklinde ifade edilmektedir. Bir başka ayırım ise (Hargie ve Marshall, 1991) dil ve dil dış şeklinde yapılmaktadır. Hargie ve Marshall'ın söz konusu sınıflamasında sesin niteliğiyle ilgili dil ötesi iletişim, sözsüz iletişimden ayrılmaktadır. Bazı araştırmalarda (Tubbs ve Moss, 1974) ise iletişimde bulunanların niyetleri yetkinlikler açısından dikkate alınmamaktadır (Dökmen,

2005: 323). Kişilerarası iletişim genel bir ifadeyle kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişim türü olarak açıklanmaktadır. Bu iletişim türü içerisinde kişilerin iletişime yönelik davranışları ve algıları sürece yönelik yetkinlikleri ifade etmektedir.

Wilson ve Sabee'ye (2002: 5) kişiler arası iletişim yetkinlikleri, iki şekilde tanımlanmaktadır. Tanımlama yollarından birincisi yetkinliklerin teorik terimler üzerine yapılandırılmasıdır. Bocher ve Kelley (1974) kişilerarası iletişim yetkinliklerini Rogers'ın insancıl psikolojisi, Lewin'in alan teorisi ve Watzlawick'in ilişkiel iletişim yaklaşımı üzerine kurgulamıştır. Wiemann (1977) kişilerarası iletişim yetkinliklerini ölçmek amaçlı yaptığı tanımları Argyris'in (1977) T-grubu ve sosyal becerileri yaklaşımlarını temel alarak oluşturmuştur. Yetkinliklerin tanımlaması yönün gelişen ikinci yaklaşım ise iletişim teorileri temel alınmasıdır. İletişim teorileri içinde açıklanan tanımlar alınarak yetkilikler belirlenmektedir.

#### **4.2.2. İlişkisel Gelişim Modeli (M.L. Knapp)**

Knapp (2005: 287 - 298), "İlişkisel Gelişim Modeli"nde ( The Model of Relational Development) Altman ve Taylor'un (1973) "Sosyal Nüfuz" teorisini temel varsayımlarının kabulü üzerine yapılandırmıştır. Sosyal Nüfuz Teorisine paralel olarak, İlişkisel gelişim modelinde de "kendini açma (self-disclosure)" önemli bir rol oynarken diğer taraftan model bazı farklılıkları da beraberinde getirmiştir. İlişkisel gelişim modelinin "ilişkiyi reddetme" davranışını içermesiyle, sosyal nüfuz teorisinden ayrılmakta ve daha karmaşık bir yapıya sahip olmaktadır. Knapp İlişkisel Gelişim Modeli'nde, bir araya gelme (coming together) ve ayrılma (coming apart) şeklinde tanımladığı her iki ana süreç altında beş temel bölüm oluşturarak ilişkiel gelişimi on alt süreçte incelemiştir. Çalışmasında bu süreçler içerisinde iletişim tanımlamalarına ve deneysel örneklemelere yer vermiştir. Bu model iletişim kuramların içtenlik düzeylerindeki farklılaşmaları, iletişim deneyimleriyle ilgili bölümler oluşturarak bu değişimlerin gelişimini açıklamakta ve tanımlarını yapmaktadır.

Knapp çiftlerin ilişkileri dönemince bu on basamağı çıkacaklarını ileri sürmekte ve bir üst bölüme çıkmak isteyen taraf daha olumlu bir tepki göstermekte ve karşı tarafa bu durumu belli etmeye çalışmaktadır. Knapp ilk süreci “bir araya gelme” olarak adlandırmıştır. Bu süreç içerisindeki beş bölümde çift öncelikle tanışacaktır. Başlama (Initating) olarak adlandırdığı bu bölümde örnek olarak tanışma cümleleri yer almaktadır. Deneme (esperimenting) bölümü ikinci bölümdür ve çiftler birbirleri hakkında daha detaylı bilgiye yönelmektedirler. Örnek olarak hobi alanları ve kişisel bilgiler yer almaktadır. Üçüncü bölüme şiddetin artırılması/kuvvetlendirmek (Intensfying) ismi verilmiştir. İlişkinin ve duyguların daha çok yoğunlaştığı evredir ve bulunulan iletişim düzeyinde duygusal yoğunluk hakimdir. Bir sonraki bölüm Tümleşmedir (Integrating). Çiftler hayatlarını birleştirme kararlarını ve evlenme tekliflerini bu bölümde alırlar. Diğer bölümlerin açıklaması ve örnek konuşmalar aşağıda verildiği gibidir.

**Başlangıç:** 10-15 saniye gibi çok kısa bir sürede kişiler birbiri üzerinde iyi bir izlenim bırakma çabasıdadır. Selamlaşır, birbirlerinin görünüşünü, halini tavrını gözlemlerler.

**Araştırma:** Birbirlerine sordukları sorularla bilgi edinmeye ve bu ilişkiyi sürdürüp sürdürmeyeceklerine karar vermeye çalışırlar. Birçok ilişki buradan öteye gitmez.

**Yoğunlaşma:** Derinleşme evresinde karşısındakine açılma sık yaşanır. İlişki daha teklifsiz hale gelir, kişiler birbirine karşı tutum ve bağlılıklarını dile getirmeye başlar.

**Kaynaşma:** Bireyler birbiriyle bütünleşir, her şeyi birlikte yapmaya başlar. Artık başkaları da onları bir arada algılar. Bu evrede ortak bir ilişki kimlik oluşur.

**Bağlanma:** İlişki bazen resmi, bazen yasal yollardan meşrulaşır ve ilan edilir. Evlilik, “en iyi arkadaş”, iş sözleşmesi gibi kimlikler kazanır.

**Farklılaşma:** Bir süre sonra taraflar “biz” yerine “ben” demeye, bağımsız kişiliklerini ifade etmeye başlar. Farklı ilgi alanlarına ve etkinliklere yönelebilirler. İlişki erimeye başlar.

**Sınırlanma:** İletişim azalır, bazı konulardan kaçınılır. Dışarıdan her şey normal gözükür.

**Duraklama:** Kişiler ilişkilerini tartışmaktan kaçınır, konuşurlarsa diğerinin ne diyeceğini bildiklerini düşünürler. Dışarıdan bakıldığında da işlerin yürümediği anlaşılmaya başlar.

**Kaçınma:** Eşler fizik olarak da birbirlerinden uzak durmaya başlar ve tartışma fırsatları giderek azalır.

**Sonlandırma:** İlişkinin son evresidir. Bitiş bazen çok doğal gerçekleşir, herkes kendi yoluna gider. Bazen de çok yıpratıcı durumlar yaşanır.

#### **4.2.3. İletişim Yetkinlikleri Yaklaşımı (B. H. Spitzberg & W. R. Cupach)**

Spitzberg ve Cupach'a göre (1994: 32 – 40; 2003: 95 - 99) İletişim yetkinliği, uygun ve etkili iletişim davranışını seçebilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir. Kişiler arası yetkinlik, bir tarafın diğer tarafı bozmadan iletişim hedeflerini gerçekleştirmesi için gereklidir. Yetkinlikleri tanımlamak için sıkça kullanılan bu modelin üç bileşeni vardır. Spitzberg ve Cupach ortaya koydu üç bileşen; bilgi birikimi, beceri ve motivasyondur. Kısaca bilgi birikimi ile ifade edilmek istenen, ortaya çıkan durumlarda hangi davranış ve tavrın en uygun olacağını bilmektir. Beceriler, belirlenen davranışın verilen şartlar ve çevre içerisine adapte edebilme, uygulayabilme kabiliyetidir. Motivasyon ise kişinin bu yetkinlik davranışıyla birlikte iletişim kurma arzusunu ifade etmektedir.

Bu model bileşimi içerisinde üç bölümde iletişim kuranın belirtilen 3 davranış ve tutumlara hâkim olması gerekmektedir. Bunlar;

Uygun olan iletişim davranışlarını tanıyabilme,

Belirlediği davranışı gerçekleştirme kabiliyeti  
Uygun ve etkili bir tutum ile iletişim kurmayı istemedir.

Spitzberg (2003, s.97) yetkinlik kavramını, “becerinin niteliği hakkında yapılan muhakeme değerlendirmesi” şeklinde tanımlamıştır. Spitzberg’e göre günümüz yetkinlik kuramlarının birçoğunda “etkililik” ve “uygunluk” temel ve merkezde yer alan kriterler olarak kabul edilmektedir.

Spitzberg iletişim yetkinlikleri için yedi kriter belirlemiştir. Bunlar;

Konuşmaya Yönelik  
Anlaşılabilirlik  
Anlama  
Verimlilik  
Başarı  
Etkililik  
Uygunluk kriterleridir.

Bu kriterlerden ilki *konuşmaya* (dialogical) ilişkin yetkinliklerdir. Kriter koordinasyon, tutarlılık (coherence) ve karşılıklılık (reciprocity) kavramlarıyla tanımlanmaktadır. Konuşma kriteri aynı zamanda empati (empathy), doğrulama (confirmation), gönüllük ve gevşeme (relaxed reflection), aynalama (perspective reflection), uygunluk (congruence), mizah (humor) gibi kavramları da içermektedir (Kristiansen ve Bloch-Poulson, 2000; aktaran Spitzberg, 2003: 97).

*Anlaşılabilirlik* diğer kriterler arasında en yüksek oranda sezgisel nitelikleri içeren ölçüt olarak kabul edilmektedir. Anlaşılabilirlik kriteri, konuşma sırasında bireyin duygu ve düşüncelerini, diğer taraftan hedef amaçlarını karşı tarafa net ve anlaşılır bir biçimde aktarabilmesini ifade etmektedir (Spitzberg, 2003: 97).

*Anlama* kriteri Spitberg'e (2003: 97) göre ise anlaşılabilirlik kriteri ile ilişkili olarak, iletişim yetkinliklerinin genel kriterleri arasında yer almaktadır. Anlaşılabilirlik kriteri bağlantılı olarak iletişim sürecinin verimini belirler. İletişim çatışmaların temel kaynağının olarak da kabul edilmektedir.

*Verimlilik* olarak ifade edilen yetkinliklerin tanımlanmasında kullanılan diğer kriter, alıcı ve kaynak arasında konuşmanın hedeflerinin ne ölçüde karşılandığını veya bir başka deyişle tarafların hedeflerine ulaşmasını ifade etmektedir. Spitberg'e (2003: 98) göre iletişim süreci içerisinde hedefler ve amaçlar vardır ve bireyler bunlar doğrultusunda davranış ve tutumlarını yönlendirmektedirler.

*Başarı* kriteri ise verimlilik kriteri ile ilişkili olarak iletişim süreci sonunda bireyin sonuçlar doğrultusunda kendisini başarılı olarak ifade edebilmesi ve bu bağlamda kendisine faydalı olduğunu varsayan bireyin iletişim sürecini devam ettirmesiyle ifade edilmektedir.

Spitzberg *etkililik* ve *uygunluk* olarak ifade ettiği kriterleri iletişim yetkinliklerin merkezine yerleştirmektedir.

*Etkileycilik* kriteri direkt olarak başarı ve verimlilik kriteri ile bağlantılı olarak değerlendirilmelidir. Anılan bu iki kriterde etkililiğin tanımında önemli yere sahiptir. Başarının birey tarafından ulaşılarak konuşmanın hedeflere yönelimi şeklinde tanımlanabilmektedir.

Diğer taraftan *uygunluk* ise iletişim süreci içerisinde sınırlar dahilinde uygun ve kabul edilebilir davranış ve tutumları sergilemek şeklinde tanımlanabilmektedir. İletişim yetkinliklerinin temel kriterlerinden biri olarak değerlendirilen uygunluk kriteri iletişim sürecinin diğer bütün kriterleri içermesin için genel koşul olarak kabul edilmektedir. Konuşma içeriğinin dışına çıkıldığında uygunluk kriterinin de dışına çıkmış olunacaktır. Bu bağlamda iletişimin taraflar tarafından sonlandırılabilir.

Yetkinliklerin Bileşimi Modeli iletişimle ilgili bir teori değildir fakat bir kişinin uzman ve etkili bir iletişimci olabilmesi için bir çerçeve ortaya koyan bir modeldir. Bu model önyargısız olması nedeniyle birçok modelde temel olarak kabul edilmiştir.



#### 4.2.4. İletişim Yetkinlikleri Modeli (J. M. Wiemann)

Wiemann (1977: 195 – 213) konuya ilişkin çalışmasında yetkinliklerin diyardik (ikili) bir konseptte izlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Wiemann, bir iletişimin başarısını, bir tarafın hedeflerine ulaşması şeklinde yargılanma fikrine karşı çıkmaktadır fakat kendini düşünmeme veya başkasının yönetime tabi olma kavramlarını dikkate almamaktadır. Ona göre yetkin bir iletişimci ilişkinin çift taraflı kabul edilebilir bir tanımını koruyarak, o ilişki içerisinde kendi yolunu bulabilir. Tek taraflı olarak hedeflerin başarıyla gerçekleştirilmesi iletişim taraflarından kişiliğin korunması ihtiyacı ile birlikte tartışılmalıdır. Bir kişi sadece kendi çıkarını ve kendi düşüncelerini ortaya koyarak kurduğu iletişimde başarısız olacaktır çünkü diğer tarafın kendi tanımlaması içerisinde “kaybeden” olarak devam edemeyecektir.

Wiemann’ının (1977: 195 – 213) çalışmasında ilişkiler düzeyinde iletişim için karşılıklı olarak bağlayıcı özellikler taşıyan beş temel faktör ortaya konulmuştur. Bunlar,

Bağlı olma durumu/Destekleme

Sosyal Rahatlama

Empati

Davranışsal Esneklik

Etkileşim Yönetimidir

*Bağlı Olma Durumu/Destekleme:* Bir tarafın diğer bir tarafı destekleyici ve bağlı olduğu konusunda çaba göstermesi gerekmektedir. Bağlı olma ve destek, temelde ilgi ve açıklıktır. Bir başka anlatımla kişinin iletişim sırasında duruma alakalı olması ve gösterdiği bu ilginin karşı taraftan algılanabilmesidir. Aynı zamanda kişi iletişim sırasında verdiği tepkilerle karşı tarafı destekler bir rol üstlenmektedir. Bu anlamda ikisi de sözlü ve sözsüz özellikler içerir. Sözsüz iletişim kapsamında ilk olarak göz teması gelmektedir. Özellikle göz teması kurmak ve bu temasın devamlılığını

korumak karşımızdakine karşı iletişim arzumuzun ve yakın olduğumuzun bir belirtisi olarak algılanır. Aynı zamanda göz teması bizim dikkatimizi ve iletişime karşı gösterdiğimiz ilgiyi ortaya koyar. Peck' e göre bağlılığın ve desteğin algılanması açısından göz temasının yanında iletişim sırasında başı sallamak, memnuniyet belirtisi olarak gülümseme ve fiziksel yakınlıkların etkisi büyüktür. Aynı zamanda sözlü iletişim esnasında kullanılan hitap ve kelimelerin aynı taraflar arasındaki ilişki düzeylerine uygunluğu iletişimin kalitesini artırmaktadır.

*Sosyal rahatlama:* İletişim sürecinde rahatlatıcı bir ortamın sağlanması çok önemli bir adımdır. Rahatlama çift taraflı gerçekleşir. İletişim esnasında bir taraf bu huzuru belli ederse diğer tarafta aynı yönde rahatlama eğilimi gösterecektir. Kişiler arası iletişimde, bir davranışın modellenmesi eğilimi yüksektir böylece bir birey diğerinin davranışını taklit etme sürecine girer. Rahatlama belirtileri ayak, bacak hareketlerini ve vücudun genel duruşunu kapsar. Konuşma esnasında hızlı ve veya çok yavaş olunmasından ziyade kontrollü ve ılımlı bir konuşma gerçekleştirmek konuşanın değerlendirilmesi açısından olumsuz etkilere sebep olmaktadır ki bu durum gerilimi artıracaktır. Dolayısıyla sosyal rahatlama istenilen düzeyde gerçekleşmeyecektir. İlk özelliği tamamlayıcı olarak sosyal rahatlama bağlılığı geliştirmekte ve açıklığa yardımcı olmaktadır.

*Empati:* Wiemann'a göre empati kısaca, bazı şeyleri diğerleri gibi görmek amacıyla kendini bir başkasının yerine koymaktır. Kişiler arası iletişim açısından yalnız bireyin aksine empati önemli bir yer tutar. Empati olmadan sağlıklı bir iletişimden söz edilemez. İlk özellikte olduğu gibi bağlantı kurmak ve açıklık empati ile sağlanacaktır. Açıklık empati için bir araçtır. Dolayısıyla bu aracı kullanan empati öz yargıların ve değerlerin ortaya çıkarılmasından kişiyi cesaretlendirmektedir. Bununla birlikte empati yordayıcı olmayı sağlamaktadır. İletişim sırasında kişinin tahmin edilebilir olması beklenmeyen davranışları asgari düzeye indirgeyecek ve dolayısıyla çatışma azalacaktır. Empati sayesinde kişi beklenmedik bu davranışlara

karşı hazırlıklı olacaktır. Genel kabul empati kapasitesinin herkes de olduğu yöndedir. Fakat bazı kişilerde geliştirilmesi gereklidir.

*Davranışsal Esneklik:* Kişiler arası iletişim konusunda doğruluğu kabul edilmiş önermelerden bir tanesi de her ilişkinin kendine özgüdür ve benzersizdir. Bunun nedeni ise tabii ki iki kişinin de birbirinden farklı olması, aynı olmamasıdır. Bu önerme sadece kişiler arası iletişim konusunda değil diğer bütün iletişim alanlarında aynı derecede geçerlidir. Belirtilen bu değişken yapı nedeniyle etkili iletişimci karşılaşılabilecek bir çok duruma göre farklılık gösteren ve uyum sağlayan davranış biçimlerini seçebilmelidir. Davranışsal esneklik, kişinin kendisini içinde bulunduğu duruma dayanarak kontrol etmesidir. Fakat davranışsal esneklik kişinin bir başkası gibi davranması, karşıdaki kişiyi veya başka birisini taklit etmesi anlamına gelmemektedir. Bir başka deyişle “Eğer Roma’da yaşıyorsan, sende Romalıların yaptığı gibi yapacaksın” şeklindeki bir davranışı öğrenmesi değildir. Kişinin davranışlar konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Kişi bu davranışlar içerisinde karşılaşılan duruma uygun olarak birisini seçebilir düzey de olup, seçilen davranışı başarılı bir iletişim için geliştirmelidir. Davranışsal esneklikle uyum artacaktır. Dolayısıyla ilişkilerde yaşanan çatışmalar asgari düzeye indirilebilir duruma gelecektir.

*Etkileşim Yönetimi:* Etkileşim yönetimi kişinin kişiler arası iletişim değişimlerini bilmesi ve değişimleri takip edebilmesidir. Daha önce belirtilen dört boyutta gözlemlenebilir iletişimsel davranışlardan bahsedilmiştir. Etkileşim yönetimde kişinin davranışları öğrenmesi ve farkında olması önemlidir. İletişim kuralları da diğer sosyal kurallar da olduğu gibi aynı yolla öğrenilen davranışlar bütünüdür. Örneğin yemeklerde herkesin servisi tamamlanmadan başlanması nazik bir davranış değildir. Bu davranışın öğrenimi etrafımızı karşı gerçekleştirdiğimiz düzenli gözlemlerimiz ile gerçekleşmektedir. Tabii ki aileler ve öğretmenler bu kuralları öğretici bir rol üstlenir fakat toplum içerisinde öğrenme genellikle dolaylı olarak gerçekleşmektedir.

#### 4.2.5. İletişim Yetkinlikleri (M.J.Canary - D.J.Cody)

Canary ve Cody (1994: 32 - 41) iletişim yetkinliklerini, iletişim sürecinde hedefleri ve amaçları temel alarak değerlendirmişlerdir. İletişim sürecinde kullanılacak yetkinlikler konuşmanın hedeflerine yönelik tanımlanması gerekmektedir. Katılımcıların iletişim sürecinde bir takım beklentilere sahiptirler. İletişimin başlamasında ve sonlandırmasından bu beklentileri değerlendirerek karar verme eğilimi içinde olmaktadır.

Hedef yönelimli iletişim yetkinlikleri değerlendirme ve ilişkin kriterleri tanımlama yaklaşımlarında Canary ve Cody, Spitzberg ve Cupach'ın (2003: 97) İletişim Yetkinlikleri Yaklaşımı'nda ifade edilen kriterlerle Wiemann'ın (1977: 197) İletişim Yetkinlikleri Modeli'nde belirtilen ölçütler çerçevesinde iletişim yetkinliklerinin değerlendirilmesinde altı kriter belirlemişlerdir. Cary ve Cody'e göre Spitzberg ve Cupach'ın yaklaşımlarında olduğu gibi etkililik ve uygunluk temel kriterler olarak belirlenmiştir. İletişim Yetkinlikleri Yaklaşımı'ndan ayrı olarak "empati" kriterinin yetkinlikler çerçevesinde tanımlanması gerektiğini ve ölçümde önemli bir kriter olduğunu ifade etmektedirler. Wiemann'ın İletişim Yetkinlikleri Modeli'nde yer alan "empati" kriteriyle ilişki kurun Canary ve Cody, ayrıca "uyum yeteneği" ölçütünü de model içerisine dahil etmişlerdir. Yaklaşımda bireyin iletişim yetkinlikleri değerlendirilirken karşı taraftaki katılımcının davranışları ve iletişim sürecine yaklaşımı ölçüsünde esnek davranabilmesi gerekmektedir. Yaklaşımda esnek olabilme kriteri ile iletişim çatışmaların daha düşük bir düzeyde yaşabileceği belirtilmektedir. Canary ve Cody konuya ilişkin çalışmalarında iletişim yetkinliklerinin değerlendirilmesi yönünde oluşturduğu altı kriter aşağıda belirtilmiştir.

##### Uyum Yeteneği (Esnek olabilme)

- \* Etkileşimin gereklerini yerine getirebilmek için davranışları ve hedefleri değiştirebilme yeteneği.
- \* 6 alt faktör;
  - Sosyal (toplumsal) tecrübe: bazı sosyal etkileşimlere katılım,

- Toplum içinde soğukkanlılık: sakin kalma ve tam manasıyla anlayışlı olma,
- Toplumsal tasdik: arkadaşının hedeflerine onay verme,
- Uygun açıklama: bilginin çeşidine ve miktarına duyarlı olma,
- Telaffuz: Fikirlerini doğru bir dille açıklama yeteneği,
- Anlayış (Zeka): Toplumsal olaylara adapte olurken mizah yeteneğini kullanabilme; gerilimi yatıştırma.

#### Konuşmaya karşı olan alaka

- \* Davranışsal ve bilişsel faaliyet,
- \* Etkileşim davranışlarıyla gösterilen kavrama isteği,
- \* 3 faktöre göre değerlendirilir;
  - Yanıtlama
  - Anlayış
  - Kibarlık

#### Konuşmayı idare etme

- \* İletişim içindekiler etkileşimlerini nasıl düzenliyorlar
- \* Toplumsal olaylara uyum sağlama ve hakim olma
- \* Etkileşimin gelgitini kim kontrol ediyor ve etkileşim hangi yumuşaklıkta sürüyor
- \* Konular nasıl ilerliyor ve değişiyor

#### Empati

- \* Bir olaya anlayış gösterme ve karşıdakinin duygusal tepkilerini anlama yeteneği
- \* Diğer insana yardımcı olma gereksinimi hissetmeme
- \* Bilişsel anlama (Anlayışla karşılama)
- \* Paralel duygular

#### Etkileycilik

- \* Konuşmanın amacına ulaşmak
- \* Kişisel hedeflere ulaşmak

#### Uygunluk

Verilen bir durum için beklentileri yukarda tutmak

## 5. TAKIM ÇALIŞMASI VE TAKIM ÇALIŞMASINA YATKINLIK

Örgüt kurumlarının gelişimiyle birlikte insan kaynaklarının diğer üretim unsurlardan farklı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. İnsan kaynağı diğer unsurlardan örgüte sağladığı katma değerle ayrılmaktadır. Üretim faktörlerinin ikame edilebilirliği, insan kaynakları için geçerli bir ölçüt değildir. Çünkü insan sosyal bir varlıktır ve bu yaklaşım şeklinde değerlendirilmesi gerekmektedir. İnsanlar sosyal bir varlık olarak çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim süreci içerisinde insanlar, örgüt içerisinde çalışma gruplarını oluşturmuşlardır. İnfomal ilişkiler ve çalışma grupları örgütün yapısını belirleyen öncelikli unsurlar arasında yer almaktadır.

### 5.1. Grup ve Takım Kavramı

Grup kavramına literatürde bir metin üzerinde birleşmemekle birlikte farklı tanımlar mevcuttur. Schein'e (1965; aktaran Cole, 2002: 79) göre herhangi bir sayıda kişinin (1) diğer bir kişiyle etkileşim halinde olduğu, (2) psikolojik açıdan birbirlerinin farkında olduğu, (3) kendilerini bir grup olarak kabul eden bireylerdir. Bu açıdan bakıldığında grubu diğer rastsal olarak toplanmış bireylerden ayrı olarak tanımlayabilmek için üç temel öge mevcuttur. Bu öğeler, kişilerin etkileşim halinde olması, birbirlerine olan farkındalıkları ve grup olduklarını ifade etmeleridir. Schein konuya ilişkin çalışmasında gruplarda bazı genel ihtiyaçlarında ortak olduğunu belirtmektedir. Guzzo ve Dickens'a ise grubu (1996: 308-309; aktaran Desimone ve Harris, 2002: 267) kendini sosyal süreçler içerisinde kabul eden ve diğer kişiler tarafından aynı ölçüde kabul edilen, daha geniş sosyal sistemler içinde yer alan ve başkalarını etkileyecek faaliyetlerde bulunan kişiler şeklinde tanımlamıştır.

Gruplardan veya bir başka ifadeyle çalışma gruplarından farklı olarak Adair' (1986; aktaran Cole: 91,) göre takımlar mutlak suretle ortak hedeflere ve amaç birliğine sahip olmalıdırlar. Mutlak suretle takımlar bireylere ve aynı ölçüde de bireylerin takımlara katkı sağlamaları gerekmektedir. Diğer taraftan

Adair'e göre takım çalışmasının anahtarı işbirliği ve birlikte çalışmaktır. Adair'in konuya ilişkin çalışmasında etkili takımlarda bulunması gereken özelliklerin başında üyelerin takımdan ayrı oldukları halde takım halinde çalışabilmesi gelmektedir.

Genel bir tanımlama ile "Takım. önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu topluluktur". Bu tanımda üzerinde durulması gereken üç önemli öge vardır. İlki bir takımın oluşturulması için iki veya daha fazla kişiye ihtiyaç duyulmaktadır. İkincisi, takımın içinde bulunan ve takımı oluşturan kişiler birbirlerine bağımlı olmakta ve birlikte hareket etmektedirler. Bağımlılık ilişkisi bireyin diğer bir bireyle sürekli bir biçimde etkileşim halinde olmasını ve aksi takdirde takımın temel dinamiğinin bozularak dağılmasını ortaya koyan etmen olarak değerlendirilmektedir. Çalışma esnasında takım halinde çalışan kişiler bu etkileşimi devamlı korumak zorundadırlar. Üçüncü olarak takımı oluşturan kişiler bir amaç uğrunda çalışmalarını sürdürmektedirler. Önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda birey takım içerisinde ortak çalışmasını sürdürür (Critchley ve Casey, 1994: 478-479).

## **5.2. Kuramsal Açıklama**

Takım çalışmasının tanımlanması için öncelikle çalışma gruplarına ilişkin yaklaşımların incelenmesi gerekmektedir. Konuya ilişkin kapsamlı çalışma, Elton Mayo tarafından 1924 – 1936 yılları arasında, Hawthorne fabrikalarında (General Electric) yapılmıştır. Literatürde "Hawthorne Araştırmaları" olarak kabul edilen çalışmada formal ve informal gruplara ilişkin verimlilik ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

### **5.2.1 Hawthorne Araştırmaları**

Hawthorne araştırmaları 1936 yılında tamamlanmıştır. Fakat resmi olarak araştırmacının bulguları, Roethlisberger ve Dickson'un başlangıçtan

sonuca kadar yapılan deneylerin ölçümlerini ve sonuçlarını hesaplamasıyla 1939 yılında yayımlanabilmiştir. Araştırma sonuçlarında yer alan birincil bulgu, insanların çalışırken davranışları üzerinde sosyal faktörlerin etkili olduğudur. Bulgular özellikle Bilimsel Yönetim Okulu tarafından büyük ölçüde kabul görmekle birlikte “bilimsel yaklaşım” kuramıyla verimliliğinin açıklanması yolunda önemli katkılar sağlamıştır. İş ve göreve yönelik yaklaşımlar çalışana ve insan kaynaklarına yönelik yaklaşımlar şeklinde dönüşüm göstermeye başlamıştır (Cole, 2002: 77).

1924 – 1927 yılları arasında yapılan ilk deney de, iki şirket çalışanı tarafından uygulanmış ve ışıklandırmanın verimlilik ve çalışanların morali üzerindeki etkileri gözlemlenmeye çalışılmıştır. Diğer çalışma ortamından izole edilen iki grup, fabrikanın ayrı bölümlerinde, kontrol ve deney grubu olarak belirlenmiş, deney grubuna ışıklandırma farklı düzeylerde uygulanırken, kontrol grubuna verilen aydınlatma sabit tutulmuştur. İlk bölümünde sonunda iki grubun üretim sürecinde ki çıktılarında artış gözlemlenmiştir (Cole, 2002: 77). Daha sonra deney grubunda aydınlatma birimi düşürülürken, üretimin halen artış gösterdiği ölçülmüştür.

1927 – 1929 yılları arasında Röle Montaj Deneyi olarak tanımlanan ikinci aşamada, altı bayan çalışan diğer çalışanlardan ayrı tutularak, grubun çalışma koşullarında değişiklikler yapılarak verimlilik ve üretim çıktıları ölçülmüştür. Araştırmada grubun önce çalışma koşulları iyileştirilmiş ve daha sonra kötüleştirilmiştir. Fakat grubun üretim seviyesinde devamlılık arz eden bir artış ölçülmüştür. Gözlemler neticesinde literatüre “Hawthorne Etkisi” olarak anılan seçilmiş bir grup olduklarına inanan bayanların bir başka değişle ilgi odağı oldukları şeklinde tepkiler vermişlerdir (Cole, 2002: 78).

1928 – 1930 yılları arasında üçüncü bölümde mülakatlar yer almaktadır. Çalışma koşullarına, iş saatlerine ve ücretlere ilişkin bireylerin görüşleri alınmıştır. 20000 çalışanın görüşleri neticesinde örgüt içinde insanlarla ilişkilerin önemli yer tuttuğu ortaya konulmuştur.

1932 yılında seri bağlama gözlem odası olarak anılan dördüncü düzeyde özel mülakat programı uygulanmıştır. Bu bölümde çalışanlar kendi çalışma alanlarından alınarak, gözlemlenmekte olan bir odaya alınmışlardır.



Farklı çalışma koşullardan altı ay süreyle gözlemlenmişlerdir. Kayıtların incelenmesi sonucunda grup üyelerinin kendi kurallar ve normlarını koydukları gözlemlenmiştir. Grup gözlemler sırasında resmi olmayan bir yapı çerisinde genel örgüt yapısından ayrılmıştır. 1936 yılında uygulanan deneyin son aşamasında ise geçmişe dönük sorgulamalar ve mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Çalışanlardan deneyler ve sonuçları hakkında görüşler alınmış, işyerinde ve iş başında yaşadıkları problemleri incelenmiştir.

Hawthorne araştırmaları sonucunda Cole'e göre (2002: 79);

Çalışanların izolasyonu, iş performanslarında bir artışa neden olmamıştır, bir grubun üyeleri şeklinde değerlendirilmeleri gerekmektedir,

Grup üyeleri ve bu yönde ortaya konulan hedefler, bireylerin beklentilerinden veya fiziksel koşulların iyileştirilmesinden daha önemlidir,

İnformal veya biçimsel olmayan gruplarda çalışma-mekan deneyimleri, çalışanların davranışları üzerinde büyük ölçüde etki olmaktadır,

Örgütsel hedeflere ulaşılabilmesi için yönetici ve amirlerin sosyal ihtiyaçlar konusunda daha duyarlı olması gerekmektedir.

### **5.2.2. McGregor'un Etkisi**

Douglas McGregor'un "Şirketlerin İnsan Yönü" isimli çalışmasında örgütlerde yönetim kademelerin insanlarla ilgili bazı özellikleri dikkate almadığını ifade etmektedir. McGregor'a göre yöneticiler örgütün potansiyel gelişimi sahip olduğu insan kaynakları tarafından sağlanacağını farkında değillerdir. Yöneticilere göre insanlar sorumluluk almaktan çekinmekte, işten kaçınmanın sürekli yollarını aramakta, kendi amaçlarını, örgütün amaçlarında üstün tutmaktadır. Aynı zamanda insanlar onlara göre yaratıcı değillerdir ve insanların disipline edilmeleri gerekmektedir (Reece ve Brandt, 2005: 285). Bu bağlamda insanların sosyal süreç içerisinde değerlendirmemekte oldukları.

Yöneticilerin motivasyon kaynağı olarak sadece ücretler ve ayn yardımları ele aldığı ifade edilmektedir. McGregor ifade edilen klasik yönetim anlayışını eleştirerek (x kuramı), bireysel ve örgütsel amaçların bütünleştirilmesi şeklinde tanımladığı yaklaşımı (y kuramı) oluşturmuştur. McGregor'a (Reece ve Brandt, 2005: 285 - 286) göre

İşyerinde ortam ve koşullar informal, rahat ve konforlu bir şekilde yapılandırılmalıdır. İşyerinde gözlemlenebilir ve belirgin gerilimlerin olmaması gerekmektedir.

Örgütte işe ilişkin ortaya konulan birçok konu olmakla birlikte, anılan bu konulara örgüt genelinde insanların katılımı sağlanmalıdır, Fakat grup normları içerisinde çalışanların birbirini dinlemeleri sağlanmalıdır.

İşin tanımı ve örgütün hedefleri, çalışanlar tarafından kabul edilmelidir.

Gruplar içerisinde anlaşmazlıklar olabilecektir, fakat bu insanların her zaman çatışma halinde olacağını göstermemektedir.

Gruplar içerisinde bireyler kendi görüş ve düşüncelerini, ayrıca problemlerini rahatlıkla ifade edebilmelidirler.

### **5.3. Takımların Özellikleri**

Takımları oluşturan bireyler ortak hedefler ve amaçlar çerçevesinde bütünlediği ölçüde örgüte katkı sağlayabilmektedir. Kollektif değer ve normlardan hareketle takımların ortak amaçları Shein'a (Cole, 2002: 79; Cascio, 1998: 164 - 165) göre beş alt grupta sınıflandırılmıştır. Bunlar:

- İş süreçleri
- Problemleri çözmek
- Karar almak
- Bilgi paylaşmak
- Yeni fikirler üretmektir.

Takımlar ortak iş süreçleri içinde örgütte faaliyet göstermektedirler. Bu bağlamda ortak hedef amaçlara işbirliği içerisinde yönelebilmektedirler. Diğer taraftan takımlar problem çözümü için bir araya gelmektedirler. Farklı fikir ve yaklaşım yollarıyla ortak kararlar alarak çözümlerin üretilmesi takımların amaçları arasında yer almaktadır. Bilgi paylaşımı takımın öncelikli düzeyde hedefleri arasında yer almaktadır. Doğru bilginin zamanında paylaşılması gerekmektedir. Takımlar için yaratıcılık örgütün gelişimi ve kendini yenileyebilmesi açısından nihai bir hedef olarak kabul edilmektedir.

Adair takımları oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde bir takım değişkenlerin incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu değişkenler (Adair, 1986: aktaran Cole, 2002: 91):

- Takımın boyutu (büyüklüğü)
- Görevlerin ve işlerin yapısı
- Takımın içinde bulunduğu ve etkileşim halinde olduğu çevre
- Takım içerisinde var olan liderlik gereklilikleri
- Bireyler tarafından sergilenen roller
- Bilgi, beceri, motivasyon ve takım üyelerinin diğer nitelikleri
- Takıma bağlılık oranı
- Takımın çalışma ve sosyal normlarıdır.

Diğer taraftan Woodcock (Cole, 2002: 91) Adair'den farklı olarak takımların etkileyen değişkenleri;

- Önceden belirlenmiş ve belirgin hedefler,
- Açıklık ve fikir ayrılıkları,
- Destekleme ve güven,
- Birlikte çalışma ve çatışma,
- Lafzi veya bir başka deyişle sözlü prosedürler,
- Uygun liderlik,
- Kurallara uygun bakış açısı,

Bireysel gelişim,  
Takım içi ilişkiler (sözlü), şeklinde ifade etmiştir.

Takımlar bir anda oluşturulabilen yapılar değildir. Birbirini hiç tanımayan, hiçbir iletişime ve etkileşim içinde olmayan bireylerin bir arada koordineli ve düzenli çalışan bir grup olması beklenemez. (Critchley ve Casey, 1994: 478-479). Öncelikle kişilerin birbirlerini tanımaları ve ortak bir noktada birleşerek etkileşim haline geçmeleri gerekmektedir. İletişim kanalları kurup birbirleriyle haberleşebilmeli ve birbirlerini anlayabilmeleri gerekmektedir. Takım ancak birkaç evreden sonra olgunlaşır ve istenilen seviye gelebilir. Takım içerisinde birey rol üstlenir ve bu rolü en iyi şekilde oynayarak verimli olmaya çalışır.

Bir takım çalışmasında etkili olan faktörler aşağıdaki gibi ana başlıklar altında sıralayabiliriz (Eren, 2001: 467).

*Karşılıklı kabul:* Takım üyelerinin birbirlerini karşılıklı kabul etmesi gerekir.

*İletişim ve karar verme:* Takım üyeleri arasında serbest ve kısıtlamasız iletişim ve karar verme

*Motivasyon ve üretkenlik:* Takım üyelerinin etkili biçimde göreve güdülenmesi ve üretken kılınması

*Kontrol ve Organizasyon:* Takım üyelerinin davranışlarını kontrol etmek amacıyla normların oluşması ve oto kontrol sisteminin çalışması

Örgüt açısından takımların öncelikle uğraş düzeyi bakımından yaralarından bahsedilmektedir. İşçilerden oluşan takımlarda, fiziksel güçlerin yanı sıra zihinsel güçlerin kullanılabilirliği artmaktadır. Bunu bağlı olarak enerji ve yaratıcılığın ortaya çıkması sağlanmaktadır. Takım çalışması bir çok araştırmada öngörüldüğü üzere motivasyon artışını da sağlamaktadır

(Critchley ve Casey, 1994: 479). Sadece izlendiğinin farkında olma ve diğer kişilerle birlikte olmak bile temel güdüleyici konumundadır.

Aidiyet ihtiyacının karşılanması takım çalışmasıyla sağlanabilir. Takım olma ve bu şekilde çalışma, bir topluluğun parçası olmak ve ait olma ihtiyacının tatmini gerçekleştirmektedir. Bireyin kendisini değerli hissetmesini sağlar ve bununla birlikte bir kendine karşı olan güvenin artmasına başka bir değişle özgüven yetisinin gelişimine imkân tanır (Reece ve Brandt, 2005: 287). Karar verme yetisi özgüvenle birlikte gelişir ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilmek ve sorunları çözmek birey açısından kolaylaşmaktadır.

Üyelerin birbirleriyle yapacakları bilgi alışverişi süresince mesleki bilgilerinde artış gözlenir. Takım halinde karar verme sürecinde birçok alternatifin değerlendirilmesi ve farklı çözüm yollarına ulaşılması takım çalışmasının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütler esnek üretim sistemleri içinde kendilerini daha rahat birçok değişikliğe adapte edebilmektedirler.

Diğer taraftan işgücü çeşitliliğinin yaratılarak homojen grupların tek düzeliği nedeniyle farkına varamayacağı alternatif çözüm yollarını farklı deneyim ve farklı mesleki uzmanlığa sahip bireylerden oluşan takımlar ortaya koyarlar. Takımlara karar verme yetkisinin devriyle birlikte karar verme süreci hızlanır çünkü takım üyeleri yöneticilerden daha fazla işle ilgili konularda uzmanlık sahibidirler. (Cole, 2002: 85) Takım ruhuyla birlikte işbirliği kolaylaşmakta ve moral düzeyi artmakta. Unutulmamalıdır ki moral ve çalışma isteği en güçlü güdüleyicidir.

Sayılan bu yönler doğrultusunda takım çalışması verimlilik ve başarı açısından hayati bir önem arz eder. Bireylerin takım çalışmasına yatkınlıkları ise bir takım eğitim programlarıyla geliştirilmektedir.

Takım oyunları ve çalışmaları işbirliğini ve bağlılığı artırarak çalışanların ortak bir amaç etrafında bir araya geldiklerini tekrar onlara hatırlatma fonksiyonuna sahiptir. Geleneksel katı organizasyon ve departman yapıları artık yerini esnek, etkin, belli işler ve aşamalara yönelen ve sürekli değişim gösterebilen takımlara bırakılmaktadır. Bundan yola çıkarak Takım Çalışması eğitimi, katılanlara “ben” yerine “biz” kavramının geliştirilmesi,

belirli amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş insanların birbirini daha iyi tanması, birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi bilmeleri konusunda yardımcı olacaktır.

#### 5.4. Takımların Büyüklüğü

Takımların büyüklük açısından değerlendirildiğinde konuya ilişkin farklı yaklaşımlar mevcuttur. Takımlar için optimal bir ölçü yoktur. Genel yaklaşım ise takımların üç kişiyle ideal performans düzeyinde faaliyette bulunabileceği yönündedir. Diğer taraftan anılan sayıda ki üye hedefler açısından tamamen yetersiz olabileceği de ifade edilmektedir. Takımların büyüklüğünde belirleyici unsur diğer değişkenler olarak değerlendirilmektedir. Bu değişkenler üyelerin nitelikleri, iş gereklerinin ne düzeyde yerine getirebildikleri ve liderlik imkânlarıdır. Bu bağlamda örgütler için uygun büyüklüğün, hedeflere ulaşılması ve istenilen başarı düzeyine ulaşmak için, yeterli düzeyde kaynak oluşturacak üyeler şeklinde ifade edilmektedir (Critchley ve Casey, 1994: 479; Cole, 2002: 81). Küçük gruplar için dört kişi uygunluğu kabul edilirken, büyük gruplar fikir paylaşımının üyelerin farklı vasıf ve yetkinlik düzeylerine sahip olmasından hareketle daha verimli olduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan sayıda büyük gruplarda katılım oranı düşebilmektedir. Sosyal kaçınma olarak tanımlanan bu etki, bireylerin takım içerisinde sorumluluk almayarak bireysel verimliliklerinden daha düşük düzeyde katılım sağlaması olarak açıklanmaktadır.

Optimum düzeyde bir yöneticinin kendisine rapor veren çalışan sayısının veya bir başka deyişle kontrol edebileceği görevlerin örgüt hiyerarşisi içinde değerlendirilmesine “kontrol kapsamı” olarak tanımlanmaktadır. Özellikle kontrol etkinliği yöneticiyi destekleyen çalışanların sayısını ifade etmektedir. V.A. Graicunas’a (Cole, 2002: 81) göre yöneticiye bağlı çalışanların sayısını matematiksel olarak bir formül ile ilişkilendirmeye çalışmıştır. Formül;

$$R = n(2n - 1 + n - 1), \text{ şeklindedir (n = destekleyenlerin sayısıdır).}$$

Lyndall Urwick (1947) yönetim bilimlerinde yaptığı çalışmalar doğrultusunda kontrol kapsamını ifade etmiştir. Urwick'e göre bir yöneticiye bağlı destekleyici sayısının beş veya altının üzerine çıkmaması gerekmektedir.

### 5.5. Takımların Gelişimi

Konuya ilişkin çalışmalar, (Desimone ve Harris, 2002: 451; Critchley ve Casey, 1994: 479; Truckman ve Jensen, 1977; aktaran Cole, 2002: 82; Reece ve Brandt, 2005: 286;) takım sürecine ait 5 evre olduğu genel kabul görmektedir.

İlk evre kuruluş (Forming) evresidir. İlk evrede takım içerisinde işbölümü, değerler ve kurallar belirlenir, görevler tanımlanır. Bu evreyle birlikte "birey düzenli işleyen bir bütünün parçası" haline gelir.

İkinci evre karışıklık veya karmaşa (Storming) evresidir. Bu evre süresince kişiler üstlenilen rolleri uygulamaya koymaya başlarlar ve dolayısıyla öncelikle bu rollerle kendi benlikleri arasındaki çatışmaları yaşarlar. Ardından etkileşim haline giren takım üyeleri birbirlerinin kişisel özelliklerini algılamaya başlarlar ve davranışlar konusunda aralarında çatışma yaşarlar. Bu çatışmalar ve karmaşalar sırasında anlaşmazlıklar doğar ve bu evre süresince grubun verimliliği istenilen seviyenin altında kalır çünkü bu süre zarfında takım üyeleri anlaşmazlıkları ve çatışmaları bitirmek ve düzeltmek için uğraşırlar.

Üçüncü evre ise biçimlenme (Norming) evresidir. Davranışların rollerle uyum sağladığı yerleşme evresi olarak anılan bu evre grup uyumunu sağlayacak çatışmalar ve anlaşmazlık biter ve birlikteliğin hakim olduğu bir takım ortaya çıkar. Grup liderinin kim olduğu konusunda ve bireylerin üstlendiği roller konusunda fikir birliğine varıldığı evredir. Bireyler arasındaki farklılıklar ortadan kalkar ve takım ruhu gelişir.

Dördüncü evre ise başarıma (performing) evresidir. Bu evrede artık amaca yönelmiş bireyler görevler ve bu görevlerle ilgili sorunlar üzerinde

dururlar. Artık üyeler hedefler doğrultusunda ellerinden gelen her şeyi yapmaya çalışmaktadırlar. İletişim seviyesinin çok yüksek olduğu bu evrede ortaya çıkabilecek sorunlara olgunlukla yaklaşılmalı ve anlaşmazlıklar ortadan kaldırılmadır. Takımın en verimli olduğu evredir.

Son olarak ise dağılma (adjourning) evresi gelir. Süreklilik arz etmeyen takımların son evresi olan bu evrede belirlenen amaca ulaşılmış hedeflenen görevler tamamlanmıştır. Bu evre boyunca verimlilik iyice düşer ve çalışmalar yavaşlar. Eğer hala görevini tamamlamamış takım üyeleri varsa onların görevlerini bitirebilmesi amacıyla diğer üyeler yardımlaşma içerisine girer. Evre sonunda takım lideri gerekli açıklamaları yaparak takımı sonlandırır.

### **5.6. Takım Çalışmasına Yatkınlık**

Örgüt içinde bireyin verimli bir takım üyesi olabilmesi ve takımın hedefleri ölçüsünde fayda sağlayabilmesi açısından sahip olması gereken bireysel beceriler mevcuttur. Bu beceriler işe yönelik ve sürece yönelik olmakla birlikte iki ana grup altında değerlendirilmektedir. İşe yönelik beceriler takım içerisinde bireyin, kendisine verilen işin gereklerini istenilen düzeyde sağlayabilmesi olarak ifade edilmektedir. Belirli özelliklere haiz takımlarda bireyler, görevlerini yerine getirebilmek için belirli düzeyde bilgi sahibi olmaktadır. Fakat takım çalışmasında sadece işe yönelik beceriler etkili ve yeterli olamamaktadır. Takım üyelerinin işe yönelik bilgi ve becerilerinin yanında, kişiler arası ilişkiler ve kolektif davranışlara uyum sağlayabilmelidir. Kişiler arası ilişkiler ve işbirliği süreçleri beraberinde farklı becerileri gerektirdiği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda birey bireysel gelişim alanlarında da kendisini takımla çalışmaya hazırlaması gerekmektedir. Sürece ilişkin beceriler olarak tanımlanan ikinci ana grupta yer alan işbirliği ve koordinasyon etrafında toplanan yatkınlıklar takımla çalışma süreci içerisinde değerlendirilmektedir (Desimone ve Harris, 2002: 267). Bu bağlamda birey ortak davranışları ve yaklaşımları, diğer takım üyeleriyle birlikte doğru bir zamanla çerçevesinde ortaya koyması gerekmektedir.



Desimone ve Harris'e (2002: 267) göre sürece ilişkin beceriler, kişilerarası ilişkilere yönelik yetkinlikleri çerçevesinde, iletişim becerileri, koordinasyon ve müzakereye yönelik beceriler ve çatışmaların çözümlenmesine ilişkin beceriler şeklindedir. Diğer taraftan takımlar oluşturulurken bazı davranış ve normlarda bir bütünlük oluşturulması gerekmektedir. Bunlar, karşılıklı güven, bağlayıcılık, ortak sorumluluklar alanında birleşmedir. Takım üyelerinin sahip olması gerekenler nitelikler içerisinde birlikte verimli çalışabilme, daha etkin iletişim kurabilme, problem çözme becerilerinin gelişimi ve daha doğru kararlar verebilme gibi geliştirilmesi gereken süreçlerde yer almaktadır (Banker ve diğerleri,1996; Cohen ve Ledford, 1994; Schlder, 1992; Musslewhite ve Moran, 1990; aktaran Desimone ve Harris: 267).

Baltaş' a göre iyi bir ekip üyesinin özellikleri;

**Öğrenmeye Açık Olmak:** Pek çok alanda beceri sahibi olmayı, işteki belirsizlikler ve zorluklarla çok rahat başa çıkmayı belirler.

**Problemi Teşhis ve Analiz Etmek:** Problemin gerçek nedenini bulup buna yönelmek, bunu yaparken analitik bazda yeni bir yaklaşım kullanmaktır.

**Ayrıntılara önem vermek:** Sürekli olarak gelişmeyi ve işin inceliklerine odaklanmayı içerir.

**Etkileme:** Gerek kurum içindeki gerekse dışındaki kişileri ikna edebilme ve etki bırakma yetisidir.

**İnisiyatif Kullanma:** Problemi oluşmadan görmek ve çözüm için önlem almaktır. İnisiyatif kullanmak; başlatma, sürdürme ve sonuçlandırmayı içerir.

**Yetkilendirilmiş bir ortamda çalışmaya istekli olmak:** İş tatminini ve ekibin kararlara sahip çıkmasını belirler.

**Sözel İletişim:** Kendi düşüncelerini diğerlerine olumlu ve açık bir biçimde aktarabilmektedir.

**Planlama ve Organizasyon:** Ekibin iş ve üretim planının yapılmasıdır.

Ekip Çalışması ve İşbirliği: İhtiyacı olana yardıma hazır olmak ve emir verme yetkisine sahip olmadığı kişilerle iş yapabilmektedir.

Teknik ve profesyonel yeterlilik: Kişinin kendi alanında gerekli teknik bilgi ve beceriye sahip olmasıdır.

Stresle Başa Çıkma: Stresle başa çıkmak, duygulara kapılmamak ve onları denetlemektir.

Eğitim, yönlendirme ve yol gösterme: Kendini geliştirmek, bilgiyi paylaşmak ve yol göstermektir.

Empati: Birlikte çalıştığımız kişilerin duygu ve ihtiyaçlarını anlama yetiştir.

Yüksek İç Motivasyon: Kişinin yaptığı işten ve öğrendiklerinden zevk alması ve tatmin duymasındır.

Horwitz (1970)'e göre ekip üyelerinin şu özelliklere sahip olması gerekir (Bulut, 1999: 28-29);

İş ile ilgili özellikler: Mesleki bakış açısı, esneklik, öğrenme arzusu, oylama ile alınan kararları kabul etme davranışı.

Diğer elemanlara yönelik tavırlar: Saygı, güven, iyi niyet.

Kişisel özellikler: Dışa dönük kişilik, iletişim kurma becerisi ve bunu gerçekleştirme arzusu, mesleki kişiliğine güven duyma, kendine saygı ve mesleki yeterlilik.

Diğer taraftan Horwitz'e göre başarılı bir ekip çalışmasının yapılabilmesi için ekip üyelerinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Ekip çalışması anlayışı içerisinde olmak. Ekipte bulunan meslek elemanları öncelikle ekip çalışması anlayışında olmalı ve bu doğrultuda hareket etmelidir.

Ekip çalışmasının bireysel çalışmadan daha etkili olduğuna inanmak.

Ekip amacı doğrultusunda çalışmak ve ekibin hedefini tam olarak anlamak.

Hizmet götürülen nüfus grubunun ihtiyaçlarını, beklentilerini, sorunlarını iyi analiz etmek ve kavramak.

Diğer ekip üyelerinin mesleki çalışmalarına saygı göstermek.

Ekip içerisinde iletişim ve etkileşimi sağlıklı sürdürmek.

Kendi mesleğinin dışındaki meslekleri küçümsememek, önemsiz görmemek veya kendi mesleğini diğer mesleklerden üstün tutmaya çalışmamak. Sonuçta her bir mesleğin insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Sistemin önemli bir parçasını temsil etmektedir.

Yalnız ben başarılı olayım, ekibi ben yöneteyim, benim sözümü dinlesinler gibi anti demokratik düşüncelerden kaçınmak.

Gerektiğinde olumsuz eleştirilerden kaçınmak şartıyla yapıcı önerilerde bulunmak.

Yansız, yüksüz ve yargısız davranmak ve empati kurabilmek.

Her ekip üyesinin kendi mesleği doğrultusunda çalışmalarını sürdürmesi ve ekibe katkıda bulunması ve

Ekip içerisinde her bir üyenin diğer üyelere tam güveninin olması ve ekibin bu güveni oluşturması gerekmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEM

Kaynakların etkin kullanımına ilişkin problemler oluşum sürecinden başlayarak örgütün fonksiyonları açısından tarihten günümüze öncelikli araştırma konuları içinde yer almıştır. Üretim sürecine ilişkin unsurların değerlendirilmesi bağlamında örgütün sahip olduğu insan kaynaklarının diğer unsurlardan farklı bir biçimde değerlendirme eksikliğinden kaynaklanan anılan konuya ilişkin farklı yaklaşımlar gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu açıdan insan kaynakları örgütün sosyal bir oluşum süreci içerisinde gelişimin yaklaşımlarını yapılandırması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenen ve aynı zamanda gelişen bir örgüt olmak eğitim ve geliştirme süreçleriyle mümkün olmaktadır.

Ülkemizde faaliyet gösteren uluslararası niteliğe sahip örgütler üretim yaptığı bölgede istihdam sağlanmaktadır. Diğer taraftan eğitim ve geliştirme yaklaşımı ile birlikte insan kaynakları gelişim programlarını uygulayacak örgütlerin, insan kaynaklarının sosyo – kültürel yapısına uygun olması gerekmektedir. Ülkemizde konuya ilişkin yaklaşımlara ve uygulamalara katkı sağlanması göz önünde bulundurularak araştırmanın konusu insan kaynaklarının psiko-sosyal bakımdan geliştirilmesi amacıyla, gelişim programlarının tasarımı için gereken çalışmaların yapılması, uygulama aşamalarının kurgulanması ve sonuçların değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi anılan açıklamalar ışığında “iletişim becerileri ve takım çalışmasına yatkınlık eğitimleri sonucunda insan kaynakları gelişim gösterecek midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Problemlere ilişkin hipotez cümleleri;

$H_0$ : Ön ve Son testlerin deney grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_0$ : Ön ve Son testlerin kontrol grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Ön ve Son testlerin deney grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

$H_1$ : Ön ve Son testlerin kontrol grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

$Sig_{hesap} > 0,05$  ise;  $H_0$  kabul edilir, ön ve son testlerin deney / kontrol grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$Sig_{hesap} < 0,05$  ise;  $H_0$  red edilir, ön ve son testlerin deney / kontrol grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır, şeklinde belirlenmiştir.

## 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bir örgütün başarısı sahip olduğu değerler bütünüyle ölçülebilir. Örgüt içerisinde değer yaratan ve bu yaratılan değeri kullanılabilir hale getiren insan kaynağıdır. Diğer üretim faktörlerinden özellikle “değer yaratma” niteliğiyle ayrılan insan kaynağı, örgütler için bir maliyet unsuru değil başarıya dönük bir yatırım olarak değerlendirilmelidir. İnsan kaynağının, örgütü oluşturan diğer unsurlardan ayrı değerlendirilmesinin bir başka nedeni diğer faktörlerin ikame edilebilir olmasıdır. İnsan kaynağının ikamesi yoktur. Çünkü teknolojiyi yaratanlar ve bu teknolojiyi hayalleri doğrultusunda geliştirenler insanlardır.

Örgütü oluşturan, amaçları belirleyen ve bu amaçlara hangi yollarla ulaşılacağını ortaya koyan ve örgüt üretiminin nihai tüketicisi insandır. Dolayısıyla örgüt “insan odaklı” olmak zorundadır. Bu anlayış çerçevesinde insan kaynağı örgütün amacı konumuna gelmekte ve aynı zamanda bu amaca ulaşmak için bir araç görevini üstlenmektedir. Bu nedenle örgütler

sahip olduğu insan kaynaklarını yani başka bir değişle sahip olduğu asli değeri korumalı ve geliştirmeye çalışmaldırlar.

Bilginin ve değişimin yönetilebilirliği, örgüt içerisinde istihdam edilen insan kaynağının sürdürülebilir gelişimiyle doğru orantılıdır. Küresel kaynakların küresel bir şekilde kullanıldığı tam rekabet piyasalarında bilginin kullanım hızı ve mobilitesi örgütler arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır. Burada bilgiyi hızlı bir şekilde üreten, onu amaçları doğrultusunda kullanan, sonuçları değerlendirerek sürecin devamlılığı açısından geri bildirimini gerçekleştirerek yeni ve geliştirilmiş bilginin üretimini sağlayan ise insandır. Bir başka açıdan değişimi fark edebilme ve onu yönetme olgusu örgütler açısından hayati öneme sahiptir. Değişim yönetimi konusunda sadece geçmişten günümüze gelen farklılaşmanın ölçülmesi şeklinde yapılacak bir tanımlama yanlış olacaktır. Değişimin yönetilmesi, geçmiş olguların mevcut duruma etkilerinin yanında gelecekteki potansiyel farklılaşmanın öngörülmesi ve yordayıcı olunmasıdır. Bu durum insan kaynağının vasıf düzeyi ve yeterlilikleriyle ortaya konulabilir. Bu nedenle insan kaynağının geliştirilmesi örgütler için zaruri bir durum teşkil etmemdir. Ancak geliştirilen ve belirlenen doğrultuda motive edilerek yönlendirilmiş insan kaynağı bilgiyi ve değişimi yönetebilecek konuma gelecektir.

Bu çalışmada insan kaynağının, belirtilen hususlar nedeniyle örgüt için geliştirilmesi gereken bir yatırım olduğu görüşüyle birlikte insan kaynağının nasıl geliştirileceği ve örgüte daha verimli bir düzeyde katılımının sağlanması için hangi süreçlerin kurgulanabileceği konusunda cevaplar verilmeye çalışılacaktır. Çalışmanın amacı insan kaynağı verimliliğinin artırılması için insan kaynakları gelişim programlarının tasarlanması ve uygulanmasıdır. Çalışmada insan kaynağının nasıl geliştirilebileceği, bu süreçte hangi aşmaların olacağı ve geliştirilen programların ne şekilde uygulanacağı sorularına cevap aranacaktır.

### 3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Öncelikle konuyla ilgili teorik yaklaşım ortaya konulacaktır. Çeşitli varsayımlar çalışma içerisinde değerlendirilecek ve insan kaynakları gelişim programlarının tasarımının üzerinde durulacaktır. Ardından programların uygulama esaslarına değinilerek teorik bölümde son olarak ortaya konulan bir gelişim programlarının nasıl değerieneceği konusu tartışılacaktır.

Teorik bölümden sonra alan araştırmasına geçilecektir. Burada öncelikle teorik bölümde ortaya konulan varsayımlara bağlı kalınarak bir gelişim programı hazırlanarak uygulanacaktır. Son olarak elde edilen bulgular değerienererek çalışma sonuçlandırılacaktır.

#### 3.1. Kavramsal Çerçeve

Örgüt için verimlilik unsurunun asli belirleyicisi, nihai hedefi ve belirlenen bu hedefe ulaşmada en değerli araç konumunda olan insan kaynağıdır. Elinde bulundurduğu bu kaynağı geliştirebildiği ve kendisiyle entegre edebildiği ölçüde örgüt istenilen düzeye ulaşabilecektir. İnsan kaynağına yönelik uygulamaların başarısı örgütün başarısını ortaya koyacaktır. Bu bağlamda insan kaynağını geliştirmek amacıyla yapılan harcamalar diğer üretim faktörleri için yapılan masraflar gibi bir maliyet unsuru olarak değeriendirilmemelidir. Aksine yapılan harcamalar insan kaynağına yapılan yatırımlar olarak değeriendirilmelidir. Açıklandığı üzere temel olarak beşeri sermaye teorisinin varsayımları ele alınarak çalışma oluşturulacaktır.

Verimlilik, bir toplumun hali hazırda elinde bulunan kaynakların maksimum ve rasyonel kullanımıyla ulaşılması amaçlanan düzeyi tanımlayan önemli bir kavramdır. İşgücünün verimliliğini etkileyen eğitim, uzmanlaşma düzeyi gibi beşeri sermayeyi oluşturan unsurlar verimlilik artışında önemli fonksiyonlara sahiptirler. İnsan kaynağının geliştirilmesi için hazırlanan programlar ve bu süreç için yapılan harcamalar verimlilik artışı için gerçekleştirilen asli yatırımlardır. Dolayısıyla verimlilik artışına bağlı olarak

artan üretim düzeyi toplam hâsılada olumlu etki yaratarak beşeri sermayeye yapılan yatırımların örgüte daha yüksek oranlarla katkısını ortaya koyacaktır.

Teorik çerçevenin yapılandırılması esnasında insan kaynakları yönetiminin iki versiyonundan olan yumuşak yaklaşım ele alınarak, insan kavramını öne çıkartan bir bakış açısıyla konular ele alınacaktır.

İnsan kaynakları yönetiminin tanımı ve teorik uygulaması nedeniyle iki farklı yaklaşımdan bahsedilmektedir. Sert ve Yumuşak versiyon (Hard & Soft View) olarak ortaya çıkan bu iki yaklaşımdan ilki 1984'de Fombrun tarafından yayınlanmakta ve ikincisi ise Beer tarafından bir sonraki yıl Harward MBA programında ortaya çıkan yeni İnsan Kaynakları Yönetimi unsuru/ögesi için bir manifesto olarak yayınlanmıştır (Kirkbride, 1994: 57).

Sert yaklaşım, "İnsan Kaynakları Yönetimi" sözcesinde ağırlıklı olarak "kaynak" yönüne odaklanmaktadır. Bir başka deyişle bu yaklaşımda insan kaynakları yönetimi "kaynak merkezli" olarak açıklanmakta insan kaynağının bir örgütsel kaynak olarak diğer kaynaklar gibi arada bir fark olmaksızın yönetilebilir olduğu kabul edilmektedir. Yaklaşım da bu kaynağın mümkün olduğunca düşük maliyetle sağlanmasının, kalite ve etkinlik bakımından diğer ihtiyaçlarla istikrarlı bir biçimde olmasının, karlılık ve verimlilik için mümkün olduğu ölçüde geliştirilerek yönetilmesinin üstünde durulmaktadır (Kirkbride, 1994: 57). Sert yaklaşım bilimsel yönetim görüşünün etkisi altında kalarak daha normatif karakterli olup örgütün sahip olduğu insan kaynaklarını ve değerlerinin değişmeyen bir maliyet olarak ele almaktadır. Tersine Yumuşak (Soft) yaklaşım, "İnsan Kaynakları Yönetimi" sözcesinde "İnsan" yönüne odaklanmaktadır. Bu versiyon da insan kaynağının diğer kaynaklardan ayrıldığını benimsemekte, diğerlerine nazaran örgütün maliyeti ve değeri en yüksek varlığı olduğunu ayrıca bütün örgütler için diğer kaynaklardan değer yaratabilen tek kaynak olduğunu belirtmektedir. Yumuşak versiyon, insan ilişkileri okulundan daha çok etkilenecek insanın sahip olduğu potansiyel, yetenek ve değerlere önem vermektedir. Yumuşak versiyonda insan ilişkileri modelinde olduğu gibi çalışanların bir değer olarak ele alınması ev sosyal yaklaşım çerçevesi içerisinde motive ederek verimliliğin ve genel başarının artacağı yönünde uygulamalar hâkimken sert versiyonda geleneksel yönetim



anlayışıyla birlikte iş güvencesi kapsamına giren unsurların değerlendirilmesi ve yükseltilmesiyle örgütün rekabet gücünün artacağı görüşü ön plandadır.

Bu açıklamalarla birlikte genel olarak “örgütlerde insancıl yaklaşım” temel alınarak çalışma içerisindeki önermeler ve açıklamalar bu çerçevede etrafında şekillendirilecektir.

### **3.2. Varsayımlar**

İnsan sosyal bir varlık olarak çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Yenilik ve değişiklikleri algılayabilir ve kendisini değişen çevreye uyum sağlamak amacıyla ve daha iyi hayat şartları elde amacıyla geliştirmeye çalışır. İnsan kaynağı; verilere dayanan, ihtiyaçların tam anlamıyla doğru analiz edilerek tasarlandığı ve sistematik bir şekilde uygulanan programlar aracılığıyla gelişim gösterecektir. İnsan kaynakları gelişim programlarıyla birlikte örgüt için büyük önem taşıyan misyon ve vizyon kavramları çalışanlara tam anlamıyla aktarılabilir. Dolayısıyla örgüt ile çalışanlar arasında amaç birliği sağlanarak daha etkin çalışma ortamına ulaşılabilecektir. İnsan kaynakları gelişim programları örgüt içi iletişim kanallarının daha etkin kullanılması sağlayacaktır. Programlar sırasında ortaya çıkan informal gruplar aracılığıyla günümüzün önemli kavramları arasında bulunan takım çalışması örgüt içerisinde daha anlamlı olacaktır. Bu bağlamda başarıyla uygulanacak insan kaynakları gelişim programları sonucunda gözlemlenebilir bir etkileşim ve bağlı olarak verimlilik artışı ortaya çıkacaktır.

### **3.3. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Çalışma kapsamında süreklilik arz eden bir üretim sürecine sahip işletmede alan araştırması gerçekleştirilecektir. Teorik açıdan oluşturulan model ve ortaya konulan varsayımlar bu aşamada uygulamalı olarak incelenecektir. Öncelikle, eğitim ihtiyaç analizleri sonucunda geliştirilmesi gereken alanlar belirlenecektir. Bu alanlara yönelik en uygun eğitim

programları tasarlanacaktır. Tasarlama aşmasında öncelikle eğitim konuları belirlenerek eğitimciler seçilecektir. Ardından ders planları ve/veya aktivite planları oluşturulacak, yöntem belirlenecektir. Eğitim araç ve gereçleri seçilerek oluşturulan programın zamanlaması belirlenecek ve uygulanacaktır. Son olarak uygulama sonucunda program değerlendirilecektir.

Çalışmanın önemi bölümünde belirtildiği gibi eğitim programı mavi yakalı çalışanlara yönelik tasarlanarak uygulamaya konulacaktır. Çalışanlar arasından geneli temsil etme kabiliyetinin yüksek olması amacıyla belirlenen kriterler doğrultusunda bir örneklem tasarlanacaktır.

#### **4. ARAŞTIRMA TASARIMI**

Araştırma sonucunda elde edilmek istenen verilere ulaşmak ve bu verilerin doğruluğu, güvenilirliği konusunda olumsuz etkileyecek faktörleri ortadan kaldırmak amacıyla öncelikli olarak uygulama ve süreç planlarının oluşturması gerekmektedir. Araştırma tasarımı deneysel çalışmalarda uygulama ve süreç planlarını ortaya koymaktadır.

##### **4.1. Örneklem ve Kontrol - Deney Grupları**

Araştırma için Man Türkiye A.Ş. Parça Üretim bölümü evren olarak belirlenmiştir. Eğitim müdürlüğü ve parça üretim bölümü müdürlüğü ile görüşmeler sağlandıktan sonra bu bölüm plot olarak belirlenmiştir. Örneklem oluşturmak amacıyla parça üretim bölümündeki çalışanlar eğitim düzeyleri, deneyim ve yaş olarak incelenmiştir. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanarak ana kütleyi temsil kabiliyeti yüksek bir örneklem grup rastsal bir şekilde belirlenmiştir. Kontrol grubu 20 kişi deney grubu 20 kişi olmak üzere toplam 40 kişilik örneklem tabakalı bir biçimde rastsal olarak ana kütle içerisinde çekilmiştir.

Öncelikle Parça üretim bölümünde örnekleminde toplam 224 çalışan içerisinde mühendis, şef, ustabaşı, memur pozisyonunda ki kişiler çıkarılarak örneklem 218 kişiye düşürülmüştür. Yapılan bu uygulamada

amaç; araştırma kapsamına alınacak olan mavi yakalı çalışan grubu içerisinde bulunmayarak deney ve kontrol gruplarında yer almayacak olmalarıdır. Çünkü araştırma sadece mavi yakalı çalışanlara yöneliktir. Tabakalandırma işlemine eğitim faktörü ele alınarak başlanmıştır.

**Tablo 1. Tabakalı Örneklem Grubu**

( N= 218 kişi)

Eğitim	Anakütle N=218 (Kişi sayısı)	Anakütle Oranları	Tabakalı Örnekleme ( 40 Kişi)	Deney Grubu (20 Kişi)	Kontrol Grubu (20 Kişi)
Önlisans	2	<b>%1</b> ( $2*100/218=0,9$ )	<b>0,4= (0)</b> ( $0,01*40=0,4$ )	<b>0,2</b> (-)**	<b>0,2</b> (-)**
Meslek Lisesi	126	<b>%57</b> ( $126*100/218=57,8$ )	<b>22,8= (23)</b> ( $0,57*40=22,8$ )	<b>12</b> ( $23/2=11,5$ )=12	<b>12</b> ( $23/2=11,5$ )=12
Lise	8	<b>%4</b> ( $8*100/218=3,7$ )	<b>1,6= (2)</b> ( $0,04*40=1,6$ )	<b>1</b> ( $2/2=1$ )	<b>1</b> ( $2/2=1$ )
İlköğretim	78	<b>%36</b> ( $78*100/218=35,8$ )	<b>14,4= (14)</b> ( $0,36*40=14,4$ )	<b>7</b> ( $14/2=7$ )	<b>7</b> ( $14/2=7$ )
Bem	4	<b>%2</b> ( $4*100/218=1,8$ )	<b>0,8= (1)</b> ( $0,02*40=0,8$ )	<b>0,4</b> (-)**	<b>0,4</b> (-)**
<b>Toplam</b>	<b>218</b>	<b>%100</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

\*\*Örneklem içerisinde temsil kabiliyeti açısından değer taşımadığı düşünülerek değerlendirme kapsamına alınmamıştır.

Anakütle içerisinde meslek lisesi, lise , ilköğretim ve BEM olmak üzere dört farklı eğitim derecesine haiz kişiler bulunmaktadır. Bem eğitim derecesinde olan grup anakütle içerisinde oransal olarak temsil kabiliyetinin 1 kişiden az olması nedeniyle değerlendirilmeden çıkarılmıştır. 3 tabaka üzerinden deneyim yıllarına göre çalışanlar sıralanmış ve örneklem dağılım tablosu verilerle hesaplanarak hazırlanmıştır.

Tablo 3.1'de ifade edildiği üzere ön lisans eğitim seviyesinde 2 kişi bulunmakta ve ana kütle içerisinde 0,2 kişi olarak temsil edilmektedir. Aynı şekilde Bem eğitimi düzeyinde ise 4 kişi eğitim görmekte ana kütle içerisinde %2 oranda temsil edilmekte fakat deney ve kontrol gruplarında 0,4 kişi olarak temsil edildiğinden araştırma kapsamına alınmamıştır.

**Tablo 2. Tabakalı Örneklemeden Seçilmiş Deney Ve Kontrol Gruplarına Ait Dağılım**

Yıllar/ Toplam	Meslek Lisesi		Lise		İlköğretim		Toplam
	Deney G.	Kontrol G.	Deney G.	Kontrol G.	Deney G.	Kontrol G.	
0-5 yıl( 5. yıl dahil)	6	6	(-)**	(-)**	2	2	<b>16</b>
5- +	6	6	1	1	5	5	<b>24</b>
<b>TOPLAM</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>40</b>

\*\*Örnekleme içerisinde temsil kabiliyeti açısından değer taşımadığı düşünülerek değerlendirme kapsamına alınmamıştır.

Tablo 3.2’de deneyim faktörü ele alınarak kişiler tabakalanmıştır. Eğitim faktörüyle belirlenen gruplar ikinci bir tabakalama işlemine tabi tutulmuştur. Lise ana faktörü altında 0-5 yıl deneyime haiz kişiler temsil kabiliyetine sahip olmaması nedeniyle araştırma kapsamına alınmamıştır.

Deneyim faktöründe 0-5 yıl ve 5 yıl üzeri olarak kriterler belirlenmiş ve 01.01.2006 tarihi standart ölçü tarihi olarak belirlenmiştir. Çalışanların giriş tarihi itibarıyla belirlenen ölçü tarihi arasındaki yılların hesaplanmasıyla deneyim süreleri belirlenmiştir.

#### 4.2. Araştırmanın Deseni ve Kullanılan İstatistikî Teknikler

Deneyisel model içerisinde gerçekleştirilen araştırmanın deseni 2x2 faktörlü son faktörde tekrar ölçümlü (Split – Plot Design) desendir. Rastsal (random) desen ile, tekrar ölçümlü desenin karışımından oluşan bu desende , 2 değişken söz konusudur. Araştırmacı tarafından tesadüfi olarak seçilen gruplardan oluşan rastsal desene ilişkin A değişkeni ve bu grupların bütün düzeylerde tekrar ölçülmesinde, tekrar ölçümlü desene ilişkin B değişkenidir. Bu desene göre araştırmamızda deney ve kontrol grupları A değişkenini, ilk ve son ölçümler ise, B değişkenini ifade etmektedir.

### 4.2.1. Değişkenler

Araştırmamızın 2x2 faktörlü deseni içinde iki bağımsız değişken ve 2 bağımlı değişken bulunmaktadır.

Bağımsız değişkenler:

İletişim Becerileri Gelişim Eğitimi

Takım Çalışmasına Yatkinlık Eğitimi

Bağımlı değişkenler:

İletişim becerilerinin gelişimi

Takım çalışmasına yatkinlık düzeyi

Araştırma içerisinde iletişim becerileri ve takım çalışmasına yatkinlık düzeyleri verilen iki eğitimle manipüle edilerek bağımlı değişkenler üzerinde yaratılan değişim incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bağımlı değişkenler üzerinde değişimi ve farklılaşmayı inceleme amacıyla iki ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçekler İletişim Yetkinlikleri Ölçeği ve Takım Çalışmasına Yatkinlık Ölçeğidir.

### 4.2.2. Deneysel Düzen ve Uygulama

Araştırma kapsamında oluşturulan deney grubuna 16 saat iletişim eğitimi verilmiştir. Birer hafta arayla toplum iki gün içerisinde gün başına sekizer saat verilen eğitimler Prof. Dr. Üstün DÖKMEN tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Eğitim başlangıcında ön test ve eğitimin sonunda ise son test uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiçbir etki ve manipülasyon yapılmadan ilk tez uygulanmış ardından yeterli bir süre olarak kabul gören üç haftadan sonra son test uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3. Deneysel Tasarım**

Gruplar	Deney Grubu	Kontrol Grubu
İlk Ölçüm	Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği (TÇYÖ) İletişim Yetkinlikleri Ölçeği (İYÖ)	TÇYÖ İYÖ
Deneysel İşlem	Bir hafta arayla günde 8 saat olmak üzere toplam 16 saat iletişim beceri eğitimi ve yaşantısal grup etkinliği gerçekleştirildi Bir hafta arayla günde 8 saat olmak üzere toplam 16 saat takım çalışmasına yatkinlik eğitimi ve grup çalışmaları gerçekleştirildi	<b>Hiçbir etki ve değişiklik uygulanmamış normal çalışma hayatlarına devam etmişlerdir.</b>
Son Ölçüm	Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği (TÇYÖ) İletişim Yetkinlikleri Ölçeği (İYÖ)	TÇYÖ İYÖ

Takım çalışması eğitimi için deney grubuna 16 saat takım çalışması eğitimi verilmiştir. Birer hafta arayla toplum iki gün içerisinde gün başına sekizer saat verilen eğitimler Yard. Doç Dr. Erten GÖKÇE tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Eğitim başlangıcında ön test ve eğitimin sonunda ise son test uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiçbir etki ve manipülasyon yapılmadan ilk tez uygulanmış ardından yeterli bir süre olarak kabul gören üç haftadan sonra son test uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır.

## 5. ÖLÇEKLERİN TASARIMI

Araştırmada kullanılmak üzere kişisel gelişim alanlarında bireylerin iletişim becerilerini ve takım çalışmasına yatkinlik düzeylerini ölçmek amacıyla iki ölçek geliştirilmiştir. Söz konusu ölçekler oluşturulması amacıyla bahse konu iki bireysel gelişim alanlarına ilişkin hususlar kavramlar ve tanımlamalar bölümünde teorik olarak açıklanmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesi

sürecinde temel alınan kriterler kuramsal tanımlamalar doğrultusunda belirlenmiştir.

### 5.1. İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)

İletişim Becerileri Ölçeği altı alt bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin alt bölümlerini oluşturan kriterler Canary ve Cody tarafından oluşturulan model temel alınarak belirlenmiştir. Canary ve Cody (1994: 32 - 41) çalışmalarında iletişim yetkinliklerini ölçmek amacıyla 6 kriter belirlemiştir. Bu ölçütler çerçevesinde önermelerin dağılımı ait oldu önerme numaraları verilmiştir.

Uyum Yeteneği (Esnek olabilme) - 1, 7, 13, 19, 25, 31

Konuşmaya karşı olan alaka - 2, 8, 14, 20, 26, 32

Konuşmayı idare etme - 3, 9, 15, 21, 27, 33

Empati - 4, 10, 16, 22, 28, 34

Etkililik - 5, 11, 17, 23, 29, 35

Uygunluk - 6, 12, 18, 24, 30, 36

Ölçek 18 negatif, 18 pozitif olmak üzere toplam 36 önermeden oluşmaktadır. Her bir alt bölüm altı önermeyle temsil edilmektedir. Bütün alt gruplar eşit bir şekilde ölçek genelinde temsil yeteneğine sahiptir. Bununla birlikte olumluluk etkisini indirgeyebilmek amacıyla her bir alt grup içerisinde negatif ve pozitif değerli önermelerin sayısı birbirine eşittir. Başka bir deyişle her alt grubu oluşturan altı önermeden üçü pozitif üçü negatiftir. 1, 2, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 21, 22, 24, 27, 29, 31, 33, 34, 36 numaralı sorular pozitif değerde olup yüksek iletişim becerilerini tanımlamakta 3, 6, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 35 numaralı önermeler negatif değerde olumsuz iletişim becerilerini tanımlamaktadır.

Ölçek Spitzberg ve Cupach (1994: 32 – 40) tarafından ortaya konan “İletişim Yetkinlikleri Yaklaşımı” temel alınarak Canary ve Cody tarafından hazırlanan iletişim yetkinlikleri modeline dayandırılmıştır. İki model de

özellikle etkilik ve uygunluğu temel kriter olarak kabul etmiştir. Diğer taraftan Wieman'ın İletişim Yetkinlikleri Modeli (1977: 195 – 213) Canary ve Cody ilgili çalışmalarında 6 kriter belirlemiştir ve bu kriterleri aşağıdaki gibi ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır.

#### Uyum Yeteneği (Esnek olabilme)

- \* Etkileşimin gereklerini yerine getirebilmek için davranışları ve hedefleri değiştirebilme yeteneği.
- \* 6 alt faktör;
  - Sosyal (toplumsal) tecrübe: bazı sosyal etkileşimlere katılım,
  - Toplum içinde soğukkanlılık: sakin kalma ve tam manasıyla anlayışlı olma,
  - Toplumsal tasdik: arkadaşının hedeflerine onay verme,
  - Uygun açıklama: bilginin çeşidine ve miktarına duyarlı olma,
  - Telaffuz: Fikirlerini doğru bir dille açıklama yeteneği,
  - Anlayış (Zeka): Toplumsal olaylara adapte olurken mizah yeteneğini kullanabilme; gerilimi yatıştırma.

#### Konuşmaya karşı olan alaka

- \* Davranışsal ve bilişsel faaliyet,
- \* Etkileşim davranışlarıyla gösterilen kavrama isteği,
- \* 3 faktöre göre değerlendirilir;
  - Yanıtlama
  - Anlayış
  - Kibarlık

#### Konuşmayı idare etme

- \* İletişim içindekiler etkileşimlerini nasıl düzenliyorlar
- \* Toplumsal olaylara uyum sağlama ve hakim olma
- \* Etkileşimin gelgitini kim kontrol ediyor ve etkileşim hangi yumuşaklıkta sürüyor
- \* Konular nasıl ilerliyor ve değişiyor

#### Empati



- \* Bir olaya anlayış gösterme ve karşıdakinin duygusal tepkilerini anlama yeteneği
- \* Diğer insana yardımcı olma gereksinimi hissetmeme
- \* Bilişsel anlama (Anlayışla karşılama)
- \* Paralel duygular

#### Etkileycilik

- \* Konuşmanın amacına ulaşmak
- \* Kişisel hedeflere ulaşmak

#### Uygunluk

Verilen bir durum için beklentileri yukarda tutmak

### 5.2.Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği

Takım çalışmasına yatkinlik ölçeği 7 alt bölümden oluşmaktadır. Bunlar Güven, Problemi Teşhis ve Analiz Etmek, Sorumluluk (İnisiyatif, istekli olma), İşbirliği, Eğitim ve yol gösterme, Yüksek İç Motivasyon, Liderliktir. Bu ölçütler çerçevesinde önermelerin dağılımı ait oldu önerme numaraları verilmiştir.

Güven - 1,8,15,22

Problemi Teşhis ve Analiz Etmek - 2,9,16,23

Sorumluluk (İnisiyatif, istekli olma) - 3,10,17,24

İşbirliği ve Ekip Çalışması - 4,11,18,25

Eğitim ve Yol Gösterme - 5,12,19,26

Yüksek İç Motivasyon - 6,13,20,27

Liderlik, İkna, Azim - 7,14,21,28

Ölçek 14 pozitif 14 negatif değerde olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Her bölüm dörder önermeyle eşit sayıda temsil edilmiştir. Bununla birlikte olumluluk etkisini azaltabilmek amacıyla her alt bölüm içerisinde bulunan önermeler eş değerde negatif ve pozitif olarak dağıtılmıştır başka bir deyişle her dört önermeden ikisi pozitif ikisi negatiftir. 1, 2, 3, 4,

12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 28 numaralı maddeler pozitif değerde olup takım çalışmasına yatkınlığın yüksek olduğunu ifade eder. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 17, 19, 21, 22, 23, 25 numaralı maddeler ise negatif değerde olup takım çalışmasına yatkınlığın düşük olduğunu ifade eder.

Ölçekte motivasyon konularında katkıda bulunmuş olan Douglas McGregor' un etkin ekip çalışması için gerekli özelliklerle ilgili görüşleri dikkate alınmıştır. McGrath'ın takım çalışmalarının etkinliğiyle ilgili görüşlerinden önermelerin hazırlanmasında büyük ölçüde faydalanılmıştır. Bununla birlikte Alison Hardingham'ın takım çalışmasıyla ilgili "Doğal bir takım oyuncusu" olarak bireylerin sahip olması gereken özellikler incelenmiştir. Jung'un psikolijik tipler teorisine dayanan bu çalışmada ekip üyelerinin düşünce tarzıyla ilgili görüşlere dayanılarak bazı önermeler düzenlenmiştir. Takım içerindeki iletişim ile ilgili bölümlerde Anne Donnellon'un "Takım Dili" adlı çalışmasından yararlanılmış ve temel olarak alınmıştır. Takım çalışmasına yatkınlık açısından Prof. Dr. Acar Batlaş'ın çalışmalarından faydalanılmıştır. Bazı yatkınlık zellikleri Prof. Dr. İsmail Efil alışması incelenerek tekrardan düzenlenmiştir.

### 5.3. Ölçeklerin Hazırlanması

İletişim Beceri leği adapte edilmiş bir ölçek değildir. Ölçekte iletişim konusunda yetkinlik modeli temel alınmış ve Canary ve Cody tarafından belirlenen temel yetkinlik kriterleri üzerine yapılandırılmıştır. İletişim yetkinliklerini değerlendirmesinde öngörülen bu altı kriter esas alınarak hazırlanan önermelerin kültürel olarak uygunluğu yüksek öneme sahiptir. Aynı şekilde takım çalışmasına yatkınlık leği Douglas McGregor' un etkin ekip çalışması için gerekli özelliklerle ilgili modeli dikkate alınarak yedi alt faktör üzerine kurgulanmıştır. Ülkemizde kullanılan birçok ölçek yurt dışında hazırlanmış testlerdir. Bu testlerin çevirileri yapıldıktan sonra direkt olarak uygulamada kullanıldığı görülmektedir. Her toplumun kendine özgü değer ve norm yapısı vardır. Yaşanılan coğrafyanın etkisiyle, tarihsel süreçteki farklılıkların bulunmasıyla toplumlar arası kültürel farklılaşmalar ortaya

çıkıştır. Bu bağlamda oluşturulan ölçekler içinde bulunduğu toplumun değer yapısı, anlayışı, yaşama biçiminin özellikleri taşımaktadır. Bu ölçeğin farklı bir toplumda direkt olarak kullanılması bilimsel açıdan sağlıklı sonuçlara ulaşılması engeller. Bu nedenle ölçeklerin kültürel adaptasyonun yapılarak uygulanması daha doğru bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat değiştirilen önerme veya soruların genel ölçek bütünlüğüne etkisi önemli bir tartışma konusudur. Ölçeğin faktörleri arasında ilişkiler bütünü kültürel adaptasyon sürecinde ne ölçüde korunacağı büyük bir soru işareti olarak karşımızda durmaktadır. Temel alt faktörlerin korelasyon katsayılarının birbiriyle olan ilişkilerinde manidar olması istatistiki açıdan değerlendirme amacıyla zaruri bir durumdur. Önermelerin bir bütünlük içerisinde eşit ölçüde temsil edilmesi gerekmektedir. Alt faktörlerin temsili, kültürel adaptasyon sürecinde çıkartılan sorular veya değiştirilen soru yapıları nedeniyle farklılaşmaktadır. Dolayısıyla adapte edilen ölçek bozulabilmektedir. Bu nedenle topluma uygun ölçeklerin en baştan yaratılması gereklidir. Temel kabul edilen kuram içerisinde önermelerin kendi kültürümüze, değer yargılarımıza, normlarımıza, yaşayış biçimimize uygun ve özgü hazırlanması gerekmektedir.

İletişim Becerileri ve Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği tamamen kendi kültürümüze özgü bir ölçektir. Hiçbir önerme çeviri veya adaptasyon değildir. Önermeler belirlenen faktörler üzerinde kurgulanmıştır. Öncelikle her alt faktör grubuna yönelik onun üstünde önerme hazırlanmış ve yaklaşık yüze yakın önerme hazırlanmıştır. Bu önermeler dört yüksek lisans öğrencisi, bir MAN A.Ş. eğitim uzmanı ve Gazi Üniversitesi öğretim üyesi eşliğinde hazırlanmıştır. Hazırlanan önermeler bir çok öğretim görevlisi, yüksek lisans öğrencisi ve uzman düzeyinde çalışanların görüşleri alınarak çeşitli değişiklik ve elemelere tabi tutulmuştur.

İletişim Becerileri Ölçeğinde belirlenen altı alt kategoride eşit sayıda altı önermeyle Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeğinde belirlenen yedi alt kategoride her faktör eşit sayıda yedi önermeyle temsil edilmektedir. Her faktörün önermeler aracılığıyla genel bütün içerisinde temsilinin eşit olması gereklidir. Aksi takdirde puanlama ve değerlendirmelerde farklı ve tutarsız

sonuçlar ortaya çıkacaktır bu nedenle özellikle eşit sayıda temsil ilkesi göz önünde bulundurulmuştur.

İletişim Becerileri Ölçeği ve Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeğinde içerisinde aynı şekilde eşit sayıda negatif ve pozitif önerme bulunmaktadır. İletişim Becerileri Ölçeğinde toplam 36 önermenin 18'i pozitif 18,i negatiftir. Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeğinde toplam 28 önermenin 14'ü pozitif 14'ü negatiftir. Genel bütünlük içerisinde temsil derecesi bakımında gerekli ve zaruri bir durumdur.

Eşit sayıda negatif ve pozitif önermeler aynı şekilde alt faktörler içinde de aynı sayıda dağıtılmıştır. İletişim Becerileri Ölçeğinde altı önermeden oluşan her alt faktörde üç pozitif ve üç negatif önerme bulunmaktadır. Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeğinde ise dört önermeden oluşan her alt faktörde iki pozitif ve iki negatif önerme bulunmaktadır. Olumluluk etkisi nedeniyle bu ilkenin önemle üzerinde durulmuştur. Birey cevaplama sırasında pozitif önermelere daha olumlu cevaplar vermektedir. Bu nedenle olumluluk etkisinin asgari düzeye indirilmesi nedeniyle negatif önermelerin sayıları eşitlenmiştir.

Önemeler direkt olarak bireye yöneltilmiştir. Önermelerin üçüncü kişi üzerinden yargıda bulunmasından kaçınılmıştır. Mülakatlar ve görüşmeler sırasında yapılan gözlemlerde soruların algılanmasında üçüncü kişi üzerinden yöneltilen önermelerde bireyler olması gereken olgular yönünde cevaplar ve düşünce biçimleri geliştirmişlerdir. Bu gözlemler sırasında sorular hem bireyin kendine direkt yöneltilmiş hem de üçüncü kişi üzerinden yöneltilmiştir. Bireyin kendisine yöneltilen sorularda bireyin olan durumu, bir başka deyişle mevcut durumu yansıtma eğilimi yükselirken, üçüncü kişi üzerinden yöneltilen önermelerde -meli, -malı biçimde açıklamalarla birlikte olması gereken uygun duruma yönelim ve olumluluk derecesi artmaktadır. Ölçeklerin en önemli özelliği olan mevcut durumu ölçme yeteneği üçüncü kişi üzerinden yapılandırılan önermelerde kaybolduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle bütün önermeler direkt olarak bireyin kendisine yöneltilmiştir.

Önermelerin özellikle hiçbir negatif ve pozitif duygu taşımasına başka bir deyişle duygusuz önermeler olmasına dikkat edilmiştir.

Önermelerin bireyin hiçbir şekilde yönlendirmemesi gerekmektedir. Aksi takdirde verilen cevaplar güdümlenmiş duyguları ve davranış biçimlerine yönelik olacağından sağlıklı sonuçlar doğurmayacaktır. Amaç yalın durumu ve istenilen yetkinlikleri ölçmektir, ölçekte manipüle edilmiş soruların bulunması araştırmayı olumsuz yönde etkileyecektir.

Bireylerin önermeleri istenilenden farklı algılamalarını engellemek amacıyla yalın ve açık bir şekilde hazırlanmıştır. Ön formlarla yapılan mülakat ve görüşmelerde farklı algılanan önermeler çıkartılmış ve değiştirilmiştir.

Ölçekler beşli likert tipi bir ölçektir. Literatürde dördü ve altıli likert tipi ölçekler mevcuttur. Fakat dördü likert ölçeklerde birey mutlak bir biçimde olumsuz veya olumlu bir şekilde yöneltilmektedir. Kişinin önerme hakkında kararsız kalması durumu göz ardı edilmiştir. Bu nedenle ölçeklerde kullanılmamıştır. Çünkü bir önermenin mutlak olumlu ve mutlak olumsuz bir cevabı olamaz. Olması gereken durumun ölçülmesi amaçlanması halinde mutlak olumlu veya olumsuz yönlendirmeler yapılması mümkün olurdu fakat ölçek olması gerekeni mevcut durumu ölçmeyi amaçlamaktadır. Altılı likert ölçeklerde ise bireyin bir çok seçenek arasında kararsız kalma olasılığı ortaya çıkmaktadır. Bu tür ölçeklerde bir çok derecelendirmiş seçenek arasında birey seçim yapmakta zorlanmaktadır. Çünkü altılı likert tipi ölçeklerde seçenekler arası anlam farklılığı ve derecelendirme farklılıkları azalmakta bireyin algılaması zorlaşmaktadır. Cevaplanan önermeler tutarsızlaşmaktadır.

5 likert ölçeğin cevaplama bölümlerinde “hiç uygun değil” şıkkından “tamamen uygun” şıkkına doğru 5 cevaplama seçeneği bulunmaktadır. Özellikle orijinal likert ölçeği temel alınarak hazırlanmıştır. Zaman yargılarının bulunduğu seçenek çeşitleri kullanılmamıştır. Zaman yargılarının kullanılmamasının nedeni dilimizde zaman betimlemelerinde ki anlam karmaşıklığıdır. İngilizce ele alındığından zaman aralıklarını temsil eden kelimelerin kesin sınırlarla anlamlarının oluşturulduğu bir gerçektir. “Sık sık”, “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Bazen” gibi betimleyici kelimeler farklı dillerde kesin çizgilerle ayrılmıştır. Fakat dilimizde bu kelimelerin kullanılmasında ve

algılanmasında bir araya getirildiğinde farklılaşma ve karışıklık söz konusudur. Birey bu kelimelerin ayrımını tam doğru bir şekilde Türkçe de gerçekleştirememektedir. Bu nedenle zaman betimleyicileri seçenekler içerisinde kullanılmamıştır.

Önermelerin seçeneklerinde olumsuzdan olumluya bir sıralama yapılmıştır. Çünkü Türkçe sağdan başlanılarak okunulan bir dildir. Bununla birlikte özellikle kendi kültürümüzde ve eğitim sistemimizde sıfırdan başlayarak basamakla artan bir şekilde bir anlayış hakimdir. Bu anlayış ölçeğe yansıtılmıştır. Türkiye Radyo Televizyon kumrununda aynı özelliklere sahip 35 kişiden oluşan iki örneklem grubu üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmalarında şıklar yönleri değiştirilerek iki farklı uygulamaya yapılmıştır. İlk gruba seçenekleri olumsuzdan olumluya yönelen ölçek uygulanmış ve cronbach alpha katsayısı .81 bulunarak ölçeğin oldukça güvenilirlik bir ölçek özelliğine sahip olduğu kanıtlanmıştır. İlk grubun özellikleri eşlik gösteren ve ilk grup gibi rastsal olarak oluşturulan örneklem grubuna seçenekleri olumludan olumsuza hazırlanmış formlar dağıtılmış ve cronbach alpha katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. İlk uygulamada önermelerin ait korelasyon katsayıları daha tutarlı bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada olumsuzdan olumluya doğru derecelendirilmiş beşli likert ölçeği kullanılmıştır.

Ölçekler bireyin kendisini değerlendirmesiyle bulguların elde edildiği bir ölçektir. (Self assessment) Ölçek türlerinden kendini değerlendirme yöntemiyle ölçümün sebebi literatür çalışmaları sırasında bireyi ölçmede kullanılan en doğru yöntemin kendisini değerlendirmesi olduğu ortaya konulmaktadır. Çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre bireylerin kendilerini değerlendirmesi olumlu tarafları ortaya konmuştur. Bu nedenle ölçek kendini değerlendiren ölçekler türüne haiz bir ölçektir.

Ölçek puanlamalarında olumlu niteliğe sahip önermeler 1'den 5'e, olumsuz önermelerde ise 5'den 1'e doğru bir değerlendirme esas alınmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180 en düşük puan ise 36'dır. Her bir alt faktörde alınabilecek en yüksek puan 30 en düşük puan ise 6'dır.

## 5.4. Güvenilirlik Çalışmaları

Ölçeklerin güvenilirlik çalışmaları için örneklem grup olarak raslantısal bir biçimde seçilmiş 40 Türkiye Radyo Televizyon Kurumu çalışanı, Man Türkiye A.Ş.'de çalışan ustabaşı ve işçilerden oluşan rastsal bir biçimde seçilmiş 42 kişi belirlenmiştir.

### 5.4.1.Cronbach Alpha Katsayısı

Bu yöntem ölçekte yer alan k sorunun homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır ve bir ölçekte k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlaması ile elde edilir. 0 ile 1 arasında değer alan bu katsayı (Cronbach) alpha katsayısı olarak adlandırılır.

Hesaplanan Alfa katsayısı, birime ait toplam skorun ölçekteki her bir soruya ait puanların toplanması ile elde edilen ölçeklerde, soruların benzerliği yada yakınlığını ortaya koyan bir kat sayıdır. Eğer sorular standartlaştırılmış ise bu katsayı soruların ortalama korelasyonundan yada kovaryansından elde edilir.

Sorular arasındaki korelasyon negatif ise alfa yöntemi ile hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı da negatiftir. Bu katsayının negatif çıkması güvenilirlik modelinin bozulmasına neden olur. Diğer bir değişle, kullanılan ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulduğunu ifade eder.

Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır.

$0.00 \leq \text{alfa} < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \text{alfa} < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük.

$0.60 \leq \text{alfa} < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \text{alfa} < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

### 5.4.1.1. İBÖ Güvenilirlik Analiz Sonuçları - Cronbach Alpha

Güvenilirlik analizlerinde SPSS 13 kullanılmıştır.

**Tablo 4. İşlem Özeti**

		N	%
İşlemler	Geçerli	82	100,0
	Hariç <sup>a</sup>	0	,0
	Toplam	82	100,0

**Tablo 5. Güvenilirlik İstatistikleri**

Cronbach Alpha	Cronbach Alpha Katsayına Yönelik Standart Maddeler	Madde Sayısı
,813	,820	36

Spss çıktısı olarak alınan tablolarda ilk olarak işlem özeti tablosunda araştırma işlem özetleri verilmekte işlem gören ölçek sayısı N sütunu altında yer almaktadır. Bu sayı 82 farklı testin uygulandığına işaret eder. % sütunun altında istatistiki hesaplamaların uygulama yüzdesi gösterilmektedir. Güvenilirlik İstatistikleri bölümünde güvenilirlik istatistikleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı .813 olarak hesaplanmış olmakla birlikte yukarıda verilen açıklamalara dayanılarak ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna işaret edilmektedir. Ölçeğimizde 36 madde eksiksiz bir şekilde işlem görmüştür.

**Tablo 6. Madde Özet İstatistikleri**

	Ortalama	Minimum	Maksimum	Aralık	Maksimum Minimum	Varyans	Madde Sayısı
Madde Ortalamaları	3,519	2,329	4,293	1,963	1,843	,221	36
Madde Varyansları	1,212	,580	1,962	1,382	3,383	,121	36
Madde içi Korelasyon	,112	-,321	,642	,963	-2,003	,031	36

Kovaryans Matrisler hesaplanmıştır

Madde istatistik özetleri tablosunda maddelerin kendi içindeki ortalamaları hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizinde ortalama soru ortalamaları



3,519'dır. En düşük soru ortalaması 2,329 en yüksek ise 4,293 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Maddeler arası ve toplam istatistikler tablosunda sırasıyla soru numaraları, belirtilen maddenin ölçekten çıkartılması durumunda genel ortalama, ölçek varyansı, madde – toplam korelasyon ve cronbach alpha katsayısı verilmiştir. Son sütunda maddenin çıkartılması durumunda cronbach alpha katsayısının değişimi ifade edilmiştir. Buradan yola çıkılarak ileri düzeyde soru düzenlemeleri yapılabilinmektedir.

**Tablo 7. Maddeler Arası Ve Toplam İstatistikler Tablosu**

	Çıkartılan Md. Sonuncunda Ortalama	Çıkartılan Md. Sonuncunda Varyans	Toplam Korelasyon	Çoklu Korelasyon	Cronbach's Alpha Md. Çıkarıldığında
s1	122,6585	199,833	,277	,697	,809
s2	123,4268	207,062	-,017	,501	,819
s3	123,6220	201,003	,141	,658	,815
s4	122,8537	208,818	-,067	,525	,820
s5	122,8415	199,592	,278	,630	,809
s6	123,2439	193,421	,365	,583	,806
s7	122,4634	204,597	,087	,515	,814
s8	122,4024	198,688	,402	,744	,806
s9	123,4512	193,140	,348	,521	,806
s10	123,3659	195,025	,338	,666	,807
s11	122,8537	204,867	,078	,589	,815
s12	122,5488	195,189	,448	,780	,804
s13	123,4024	190,318	,435	,583	,803
s14	122,6585	205,092	,096	,389	,814
s15	123,3171	208,836	-,069	,476	,821
s16	123,4512	194,226	,369	,636	,806
s17	123,9634	196,925	,301	,603	,808
s18	123,4146	190,740	,500	,732	,801
s19	123,5122	190,747	,465	,616	,802
s20	123,5366	197,313	,219	,375	,812
s21	122,8537	194,719	,479	,639	,803
s22	123,1098	200,272	,229	,626	,810
s23	123,0000	190,815	,558	,575	,800
s24	122,7439	196,785	,477	,669	,804
s25	123,0854	189,511	,590	,775	,798
s26	123,4512	193,782	,346	,564	,806
s27	122,8049	196,603	,370	,637	,806
s28	124,3659	197,790	,273	,547	,809
s29	123,3659	194,432	,385	,540	,805
s30	123,3415	195,684	,331	,699	,807
s31	122,7683	192,057	,549	,728	,801
s32	124,0610	202,873	,127	,491	,814
s33	122,8171	199,904	,203	,493	,812
s34	123,7195	202,180	,149	,534	,813
s35	123,3780	191,917	,449	,686	,803
s36	122,4756	197,265	,394	,711	,806

### 5.4.1.2. Takım Çalışmasına Yatkinlık Ölçeği – Cronbach Alpha

Güvenilirlik analizlerinde SPSS 13 kullanılmıştır.

**Tablo 8. İşlem Özeti**

		N	%
İşlemler	Geçerli	82	100,0
	Hariç	0	,0
	Toplam	82	100,0

**Tablo 9. Güvenilirlik İstatistikleri**

Cronbach Alpha	Cronbach Alpha Katsayısına Yönelik Standart Maddeler	Madde Sayısı
,731	,752	28

Spss çıktısı olarak alınan tablolarda ilk olarak işlem özeti tablosunda araştırma işlem özetleri verilmekte işlem gören ölçek sayısı N sütunu altında yer almaktadır. Bu sayı 82 farklı testin uygulandığına işaret eder. % sütunun altında istatistiki hesaplamaların uygulama yüzdesi gösterilmektedir. Tablo 3.8'de ölçeğin güvenilirlik istatistikleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı .731 olarak hesaplanmış olmakla birlikte yukarıda verilen açıklamalara dayanılarak ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna işaret edilmektedir. Ölçeğimizde 28 madde eksiksiz bir şekilde işlem görmüştür.

**Tablo 10. Madde Özet İstatistikleri**

	Ortalama	Minimum	Maksimum	Aralık	Maksimum / Minimum	Varyans	Md. Sayısı
Madde Ortalamaları	3,618	1,976	4,610	2,634	2,333	,443	28
Madde Varyansı	1,142	,276	1,779	1,503	6,436	,179	28
Madde içi korelasyon	,098	-,344	,465	,809	-1,354	,023	28

Kovaryans Matrisler hesaplanmıştır

Madde istatistik özetleri tablosunda maddelerin kendi içindeki ortalamaları hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizinde soru ortalamaları 3,618'dir. En düşük soru ortalaması 1,976 en yüksek ise 4,610 olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 11. Maddeler Arası Ve Toplam İstatistikler Tablosu**

	Çıkartılan Md. Sonuncunda Ortalama	Çıkartılan Md. Sonuncunda Varyans	Toplam Korelasyon	Çoklu Korelasyon	Cronbach's Alpha Md. Çıkartıldığında
s1	97,4512	105,041	,152	,406	,730
s2	97,5244	105,413	,124	,394	,731
s3	96,6951	104,140	,341	,483	,723
s4	96,7195	105,883	,161	,371	,729
s5	97,9756	109,481	-,098	,354	,752
s6	97,7439	101,724	,232	,470	,726
s7	97,7317	96,643	,460	,540	,709
s8	97,5244	96,401	,476	,481	,708
s9	99,3293	109,261	-,086	,475	,748
s10	97,8902	93,729	,523	,522	,703
s11	98,6829	96,935	,415	,445	,712
s12	96,9634	103,912	,255	,537	,725
s13	98,5610	98,447	,349	,332	,717
s14	97,2439	100,804	,359	,522	,718
s15	97,3780	107,102	,030	,450	,737
s16	97,0000	99,802	,477	,571	,713
s17	97,4512	95,658	,478	,545	,707
s18	98,9756	106,024	,044	,376	,739
s19	97,1098	99,111	,430	,473	,714
s20	98,4512	105,633	,052	,304	,739
s21	97,8293	99,008	,356	,472	,717
s22	97,1951	100,060	,339	,460	,719
s23	98,2561	107,008	-,003	,339	,744
s24	97,4390	99,731	,437	,440	,714
s25	97,6098	96,710	,434	,470	,711
s26	96,8415	103,666	,429	,528	,721
s27	97,8902	97,654	,419	,509	,713
s28	97,7683	108,921	-,068	,354	,744

Maddeler arası ve toplam istatistikler tablosunda sırasıyla soru numaraları, belirtilen maddenin ölçekten çıkartılması durumunda genel ortalama, ölçek varyansı, madde – toplam korelasyon ve cronbach alpha katsayısı verilmiştir. Son sütunda maddenin çıkartılması durumunda cronbach alpha katsayısının değişimi ifade edilmiştir. Buradan yola çıkılarak ileri düzeyde soru düzenlemeleri yapılabilinmektedir.

#### 5.4.2. Faktör Analizi

Birbiriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getiren ve yaygın olarak kullanılan çok

değişkenli istatistik tekniklerinden biridir. Varyans analizi yapılmasında ki amaçlar;

Değişken sayısını azaltmak.

Değişkenler arası ilişkilerdeki yapıyı ortaya çıkarmak, başka bir ifade ile değişkenleri sınıflandırmak.

Faktör analizin de; hesaplanan KMO ( Kaiser- Mayer – Olkin örneklem yeterlilik ölçütünün) çok önemi vardır. Bu ölçüt de; gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının (0,50) nin üzerinde olması gerekmektedir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir.

Aşağıda KMO değerleri ve yorumları bulunmaktadır.

**Tablo 12. Kaiser- Meyer – Olkin Örneklem Yeterlilik Değerleri**

KMO DEĞERİ	YORUM
0,90	MÜKEMMEL
0,80	ÇOK İYİ
0,70	İYİ
0,60	ORTA
0,50	ZAYIF
0,50'nin altı	KABUL EDİLEMEZ

#### 5.4.2.1. İBÖ Güvenilirlik Analiz Sonuçları - Faktör Analizi

Faktör analizi yapabilmek için veri setinin bu test için uygun olması gerekmektedir. Tabloda ki KMO testi sonucumuz 0,740 olarak bulunmuştur.

Bu durumda  $0,740 > 0,50$  olduğu için veri setimiz faktör analizi yapmak için uygun bulunmuştur.

**Tablo 13. KMO ve Barlett Testi Sonuçları**

KMO ve Barlett Test Değeri		,740
Barlett	Yaklaşık Kikare	130,574
Küresellik Testi	df	15
	Sig.	,000

Tabloda bakmamız gereken ikinci aşama ise; Barlett testi sonucudur. Barlett testi sonucunda bakacağımız değer sig değeridir. Tabloda ki Barlett testi sonucumuz 0,000 bulunmuştur. Eğer sig değerimiz 0,50 küçük ise; veri setimizin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumda tablodaki sig değeri  $0,00 < 0,50$  olduğu için; veri setimizin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu bir kez daha desteklemiş durumdadır.

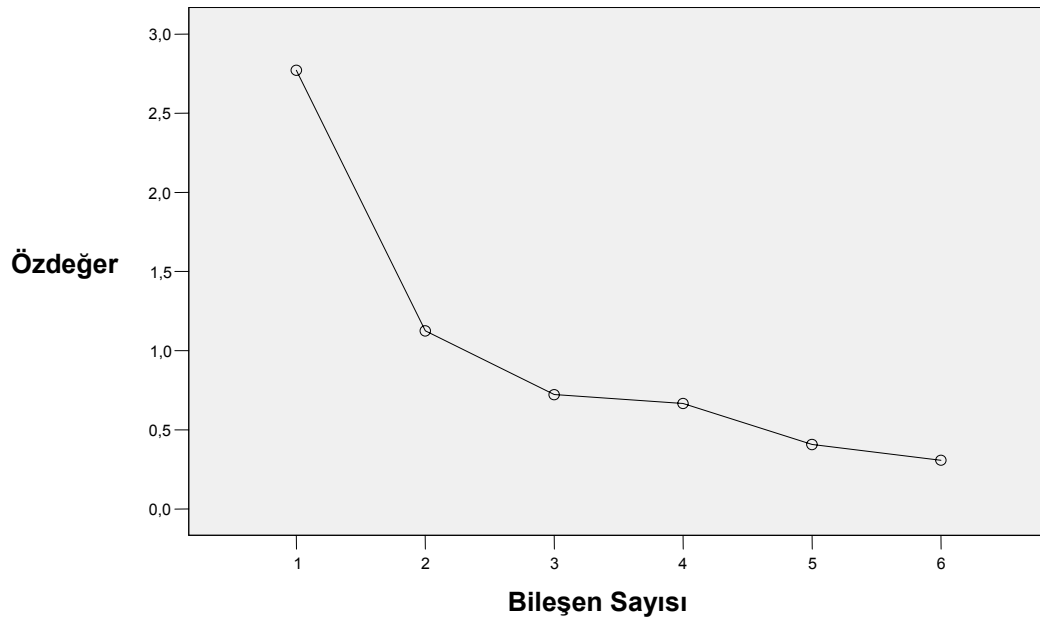
**Tablo 14. Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi Tablosu**

Bileşenler	Başlangıç Özdeğeri			Analiz Sonrası			Rotasyondan Sonra Özdeğer		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif	Toplam	Varyans %	Kümülatif	Toplam	Varyans %	Kümülatif
1	2,77	46,18	46,18	2,77	46,186	46,186	1,99	33,259	33,259
2	1,12	18,75	64,93	1,12	18,752	64,938	1,90	31,679	64,938
3	,72	12,03	76,97						
4	,66	11,10	88,08						
5	,40	6,78	94,86						
6	,308	5,131	100,000						

Faktör sayısını belirleme de kullanılan özdeğer istatistiği tablosunda 1'den büyük olan faktörleri anlamlı olarak belirledik. Bu durumda Tablo 2 'de 1'den büyük olan 2 faktör söz konusudur. 1. faktör toplam varyansın %33,259 unu; 1. ve 2. faktörler birlikte toplam varyansın %64,938 ini sini oluşturmaktadır.

Rotasyona tabi olacak faktör sayısını belirleme de faktör analizi çizgi grafiğinden de yararlanabiliriz. Çizgi grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği sayıda faktör belirlenir. Grafiğimizde 2. faktörden sonra Eğim önemli ölçüde azalmıştır. Bu durumda başlangıçta 6 adet olan faktörlerin (uyum yeteneği, konuşmaya olan alaka, konuşmayı idare etme, empati, etkililik, uygunluk) sayısını 2' ye düşürebiliriz. Bunun ise hangi faktörler olacağını ilerleyen aşamalarda göreceğiz.

**Tablo 15. Yamaç Eğim Testi**



**Tablo 16. Ortak Varyans Tablosu**

	Başlangıç	Çıkarılmış
Uyum	1,000	,743
Konuşmaya alaka	1,000	,600
Konuşmayı idare	1,000	,765
Empati	1,000	,452
Etkililik	1,000	,598
Uygunluk	1,000	,738

Ortak varyans tablosunda, bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarını göstermektedir. Ortak varyansa sahip olan değişkenlerin değerinin 0,50'den yukarı olması gerekmektedir.

0,50'den aşağı olan ortak varyansa sahip değişkenler analizden çıkarılarak, faktör analizi tekrar yapılmalıdır. Bu durumda varyans analizi değer istatistiği daha yüksek bir değere ulaşacaktır. Tablomuzda yer alan 6 adet değişkenden 1 tanesi 0,50' den daha az değer almıştır. Empati değişkeni  $0,452 < 0,50$  ile faktör analizinden çıkarılarak tekrar analiz yapılmalıdır.

**Tablo 17. Döndürülmüş Faktör Mâtrisi**

	Bileşenler	
	1	2
Konuşmayı.idare	<b>,874</b>	-,042
Uygunluk	<b>,824</b>	,242
Uyum	<b>,630</b>	<b>,588</b>
Kon.alaka	-,028	<b>,774</b>
Etkililik	,135	<b>,761</b>
Empati	,369	<b>,562</b>

Döndürme Metodu: Kaiser Varimax Normalizasyonu - 3 iterasyon

Rotasyon aşamasında; daha yorumlanabilir daha anlamlı faktörler elde edebiliriz. Yukarıdaki döndürülmüş faktör matrisi faktör analizinin nihai sonucudur. Tablodaki 6 değişkenin, sayısını azalttığımız 2 faktör ile ilişkisini göstermektedir. Tabloda değişkenlerin hangi faktör altında mutlak derece büyük ağırlığa sahipse, o değişken o faktör ile yakın ilişki içerisindedir. Testimize göre; 0,50 den yukarı olan ağırlıklar oldukça iyidir.

Tablomuza göre; konuşmayı idare değişkeni 1. faktör altında, uygunluk değişkeni, uyum değişkeni ve konuşmayı idare değişkeni, 2 faktör altında konuşmaya olan alaka değişkeni, etkililik değişkeni, empati değişkeni, en yüksek ağırlığa sahip değişkenlerdir. Dolayısıyla bu 3 değişken kişilerin uygunluk faktörüyle alakalı. Bu durumda 1. faktör uygunluk faktörü olarak adlandırılır. Geri kalan konuşmaya olan alaka, etkililik ve empati değişkenleri ise; kişilerin etkililik faktörüyle alakalıdır. Bu durumda 2. faktör etkililik faktörü olarak adlandırılmalıdır

### 5.4.2.2. TÇY Güvenilirlik Analiz Sonuçları - Faktör Analizi

**Tablo 18. KMO ve Barlett Testi Sonuçları**

KMO ve Barlett Testi Sonuçları		,737
Bartlett	Yaklaşık Kikare	103,228
Küresellik Testi	df	21
	Sig.	,000

Faktör analizi yapabilmek için veri setinin bu test için uygun olması gerekmektedir. Tabloda ki KMO testi sonucumuz 0,737 olarak bulunmuştur. Bu durumda  $0,737 > 0,50$  olduğu için veri setimiz faktör analizi yapmak için uygun bulunmuştur.

Tabloda bakmamız gereken ikinci aşama ise; barlett testi sonucudur. Barlett testi sonucunda bakacağımız değer sig değeridir. Tabloda ki Barlett testi sonucumuz 0,000 bulunmuştur. Eğer sig değerimiz 0,50 küçük ise; veri setimizin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumda tablodaki sig değeri  $0,00 < 0,50$  olduğu için; veri setimizin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu bir kez daha desteklenmiş bulunmaktadır.

**Tablo 19. Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi Tablosu**

Bileşenler	Başlangıç Özdeğeri			Analiz Sonrası			Rotasyondan Sonra Özdeğer		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif	Toplam	Varyans %	Kümülatif	Toplam	Varyans %	Kümülatif
1	2,692	38,460	38,460	2,692	38,460	38,460	2,466	35,231	35,231
2	1,047	14,952	53,412	1,047	14,952	53,412	1,273	18,181	53,412
3	,920	13,149	66,561						
4	,780	11,148	77,709						
5	,681	9,732	87,441						
6	,466	6,652	94,093						
7	,413	5,907	100,000						

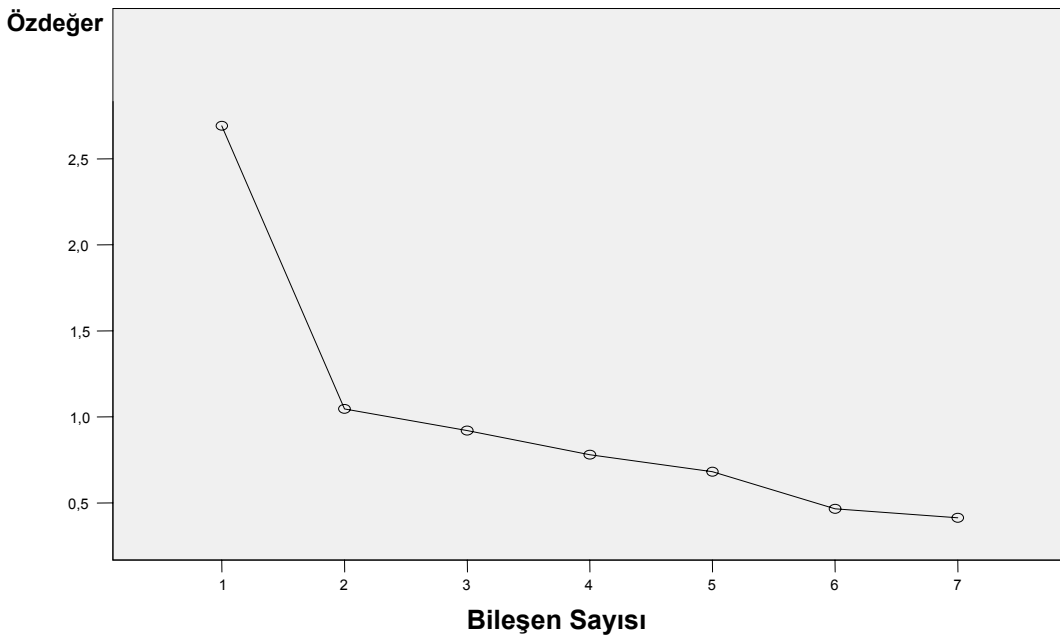
Faktör sayısını belirleme de kullanılan özdeğer istatistiği tablosunda 1'den büyük olan faktörleri anlamlı olarak belirledik. Bu durumda Tablo-2 de



1'den büyük olan 2 faktör söz konusudur. 1. faktör toplam varyansın %35,231 ini; 1. ve 2. faktörler birlikte toplam varyansın %53,412 sini oluşturmaktadır.

Rotasyona tabi olacak faktör sayısını belirleme de faktör analizi çizgi grafiğinden de yararlanabiliriz.

**Tablo 20. Yamaç Eğim Testi (Çizgi Grafiği)**



Çizgi grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği sayıda faktör belirlenir. Grafiğimizde 2. faktörden sonra Eğim önemli ölçüde azalmıştır. Bu durumda başlangıçta 7 adet olan faktörlerin (güven, problemi teşhis, sorumluluk, işbirliği ve ekip çalışması, eğitim ve yol gösterme, yüksek iç motivasyon, liderlik-ikna, azim) sayısını 2' ye düşürebiliriz. Bunun ise hangi faktörler olacağını ilerleyen aşamalarda göreceğiz.

Ortak varyans tablosunda, bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarını göstermektedir. Ortak varyansa sahip olan değişkenlerin değerinin 0,50'den yukarı olması gerekmektedir. 0,50'den aşağı olan ortak varyansa sahip değişkenler analizden çıkarılarak, faktör analizi tekrar yapılmalıdır. Bu durumda varyans analizi değer istatistiği daha yüksek bir değere ulaşacaktır.

**Tablo 21. Ortak Varyans Tablosu**

	Başlangıç	Çıkarılmış
Güven	1,000	,331
Problem teşhis	1,000	,647
Sorumluluk	1,000	,601
İşbirliği	1,000	,475
Eğitim	1,000	,694
Yüksek iç motiv.	1,000	,545
Liderlik - ikna	1,000	,446

Tablomuzda yer alan 7 adet değişkenden 3 tanesi 0,50' den daha az değer almıştır. Güven değişkeni  $0,331 < 0,50$  ile; işbirliği ve ekip çalışması değişkeni  $0,475 < 0,50$  ile; liderlik-ikna-azim değişkeni  $0,446 < 0,50$  ile faktör analizinden çıkarılarak tekrar analiz yapılmalıdır.

Rotasyon aşamasında; daha yorumlanabilir daha anlamlı faktörler elde edebiliriz. Yukarıdaki döndürülmüş faktör matrisi faktör analizinin nihai sonucudur.

**Tablo 22. Döndürülmüş Faktör Matrisi**

	Bileşen	
	1	2
Sorumluluk	,752	,188
Eğitim	,724	-,412
Liderlik - İkna	,648	,163
İşbirliği	,602	,336
Güven	,561	,127
Problem teşhis	,090	,799
Yüksek iç motiv	,521	,523

Döndürme Metodu: Kaiser Varimax Normalizasyonu - 3 iterasyon

Tablodaki 7 değişkenin, sayısını azalttığımız 2 faktör ile ilişkisini göstermektedir. Tabloda değişkenlerin hangi faktör altında mutlak derece büyük ağırlığa sahipse, o değişken o faktör ile yakın ilişki içerisindedir. Testimize göre; 0,50 den yukarı olan ağırlıklar oldukça iyidir.

Tablomuzda göre; sorumluluk değişkeni 1. faktör altında, eğitim ve yol gösterme değişkeni 1. faktör altında, liderlik-ikna-azim değişkeni 1. faktör altında, işbirliği ve ekip çalışması değişkeni 1. faktör altında, güven değişkeni 1. faktör altında en yüksek ağırlığa sahiptir. Dolayısıyla bu 5 değişken kişilerin işbirliği faktörüyle alakalı. Bu durumda 1. faktör işbirliği faktörü olarak

adlandırılır. Geri kalan problemi teşhis değişkeni 2. faktör altında, yüksek iç motivasyon değişkeni 2. faktör altında en yüksek ağırlığa sahiptir. Sözünü ettiğimiz 2 değişken ise; kişilerin problemi teşhis faktörüyle alakalıdır. Bu durumda 2. faktör problemi teşhis faktörü olarak adlandırılmalıdır.

## **6. GELİŞİM PROGRAMLARI VE UYGULAMA**

Araştırma kapsamına alınan geliştirilmesi amaçlanan iki temel kişisel gelişim alanı olarak iletişim becerileri ve takım çalışmasına ilişkin kuramsal gelişim programları uygulanmıştır. Araştırmaya konu programlar uygulayıcı eğitmenler tarafından oluşturulmuştur.

### **6.1. İletişim Becerileri Eğitim**

Eğitmen: Prof. Dr. Üstün DÖKMEN (Program süresince tek eğitimidir.)

Eğitim Tarihi: 31 Mayıs – 6 Haziran 2005

Eğitim Yeri: Airport Hotel / Ankara

#### **6.1.1. Eğitimin Amacı**

Kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, işyeri ve özel yaşam kesitleri içerisinde kişisel ve kültürel anlamda iletişim çatışmaları ve iletişim eksikliklerinin tanımlayabilme, bu süreçle birlikte davranışların daha etkili ve uygun bir formda gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Kişinin mevcut iletişim sorunlarını tanımlayarak bu sorunların çözüm yollarını öğrenmesi, empatik düşünme ve empatik iletişim konusunda beceri kazanması ve bu becerilerin geliştirilmesi programın amaçlarındandır.

Kişinin özel ve aile yaşantısına odaklı uygulama ve anlatımlarla hayatının bu kesitlerindeki davranışlarının iş yaşantısına yansımaları temel alınarak iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### 6.1.2. Program Hedefleri

İletişim becerileri eğitim programının hedefleri,

Kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle insanlarla kurulan ilişkilerin etkinliğinin artırılması.

Katılımcılara iletişim deneyimi kazandırma.

Bireyin çevresiyle etkileşimin ve farkındalığının geliştirilmesi.

Empati yoluyla iletişim çatışmalarının ortadan kaldırılması

### 6.1.3. Davranışsal Kazanım Hedefleri

Belirtilen hedeflere ulaşmada davranışsal olarak kazanımlar,

Bireyin çevresine ve kendisine yönelik farkındalığının artırması mevcut bakış açısının yanında kendisini ve çevresini farklı açılardan algılayabilmesi.

Önyargıdan ve yetersiz veriden kaynaklanan yanlış yorumlamalarının farkına varması ve değiştirmesi.

İletişim süreci içerisinde karşılaşılan sorunları algılayabilmesi ve bu sorunların giderilmesi için çeşitli davranış stilleri uygulayabilmesi.

Karşısındaki kişiye geri bildirimde bulunması ve onun yerine kendini koyarak empatik iletişimi gerçekleştirmesi. Dolayısıyla iletişim çatışmalarını anlayabilmesi ve çözebilmesi.

İletişim sürecini başlatabilme ve kendini anlatabilme.

Etkin bir iletişim süreci gerçekleştirebilme.

İletişim uygunluk kriteri temelli uyum yeteneğinin geliştirilmesi ve bu yönde duygu ve düşüncelerini uygun bir dil, davranışla açıklayabilme.

Otorite veya amir ile kurulan iletişim sürecine yönelik davranış biçimlendirme.

#### **6.1.4. Eğitimin Yöntemi**

Uygulanan eğitim süresince kullanılan yöntemler;

Kuramsal ve kavramsal anlatım

Görsel ve işitsel öğrenme

Yaşayarak öğrenme

Psikodrama ve psikanaliz

#### **6.1.5. Eğitim yeri ve özellikleri**

Eğitim süresince;

Katılımcılar masasız U düzeni şeklinde yerleştirilmiştir.

Eğitimcinin talebi üzerinde doğal ışıktan yararlanılmaya çalışılmıştır.

Eğitim salonun pencereleri açılarak salon ışığından ziyade doğal ışık ve olabildiğince temiz hava akışı sağlanmaya çalışılmıştır.

Eğitim sırasında iki klipchart kullanılmıştır.

Barko vizyon eşleğinde bazı gösterimler yapılmıştır.

Uygulamalarda salon içerisinde gerçekleştirilmiştir.

#### **6.1.6. Eğitim araç ve gereçleri**

Eğitim süresince kullanılan araç ve gereçler aşağıdaki gibidir.

Barkovizyon

Diz üstü bilgisayar

Ses sistemi

Clipchartlar

2 adet hafif hula hop (daire şeklinde hafif plastik çember)

### 6.1.7. Eğitimin Süresi

Uygulanan programın zamanlamasına ilişkin açıklamalar maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

Toplam 2 günden oluşan program 16 saattir.

Bir hafta arayla tam gün olarak eğitimler uygulanmıştır.

Günde toplam 8 saat eğitim verilmiştir.

Sabah ve öğleden sonra oturumu olarak ikiye ayrılan programda her oturumda bir ara verilmiştir.

Her oturum iki bölümden oluşmaktadır.

### 6.1.8. Eğitim Konuları

Eğitim programında yer alan konular,

Günlük yaşamda ve iş ortamlarında iletişim stilleri (Kuramsal ve uygulamalı)

Empatik iletişim (Kuramsal ve uygulamalı)

Bir kurumda Biz'i oluşturmada,takım kurmada,ekip olmada ve sinerjiyi artırmada sağlıklı iletişimin ve uzlaşmanın önemi (Kuramsal ve uygulamalı)

İç ve dış müşteriyle ve ailede içinde ortaya çıkan iletişim çatışmaları, çözüm yolları; çatışmaların kültürel boyutu (Kuramsal)

Sorumluluk almanın önemi (Kuramsal ve uygulamalı)

Yaşama odaklanmada ve stresle baş etmede kuantum mantığı (Kuramsal ve uygulamalı)

Duyguları farketme,ifade etme ve kontrol etme

Motivasyonu artırma ve yaşama sevincine ulaşma yolları (Kuramsal ve uygulamalı)

Mobbing: Farklı ile uğraşmak

Öteki ile – Farklı ile uzlaşmak

### 6.1.9. Programın Uygulanması

Birinci Oturum – 31 Mayıs 2006 tarihinde saat 09:30'da başlamıştır. Öncelikle grubun alacağı ilk eğitim olması nedeniyle programa ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Takiben eğitmen tarafından kısa bir açıklama daha yapılarak ön test uygulamasına geçilmiştir. Grup ortalama 13 dakikada testi bütünüyle cevaplandırmıştır.

Katılımcılara yüzeysel olarak eğitimin amacı anlatılmış, beklentileri sorulmuştur. Katılımcılar, karşındakilerle daha rahat konuşmak ve karşındakiler tarafından konuşmalarının dinlenilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Eğitim içerisinde örneklenecek ve içinden kesintiler alınacak stiller eş ve aile yaşamı, çocuklar, iş yaşamı ve gelecek projeksiyonlarının anlatılması akabinde, "ara giriş" olarak tabir edebileceğimiz bu aşamada 1-10 arasında değerlendirme skalası eğitmen tarafından çizilmiştir. Katılımcılara; "Kendinizi ne kadar tanıyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilerek skala içinde bu duruma puan vermeleri dolayısıyla kendilerini değerlendirmeleri (self assestment) istenmiştir.

Grup genelinde puanların dağılımı 4 ile 7 arasında toplanmıştır. Bu soruyla birlikte kişi önce kendine yönelik farkındalığı geliştirmeye, kendini değerlendirmeye çalışmıştır. Ardından farkındalık kavramı temel alınarak çevrenin, dünyanın ve gelişen olayların farkında olma konuları ele alınmış, çeşitli ülkelerdeki motivasyon biçimleri tasvir edilerek konu örneklendirilmiştir. Ayrıca, iletişim açısından farkındalığın önemli bir kavram olduğu, kişinin ilgi düzeyini artırması ve çevreye karşı duyarlılığı ile doğru orantılı olduğu unutulmamalıdır.

Kişilere kendi kültürleriyle ilgili örneklerin verilmesinin, katılımcıların eğitimin içerisine çekilerek daha rahat canlandırma yapabilmelerini kolaylaştırdığı gözlenmiştir. Diğer taraftan, katılımcıların eğitmeni kabullenmesi eğitimin etkinliği açısından büyük önem arz eder ve eğitmen

kendisi katılımcılar arasındaki görünmez sınırı kaldırmaya çalışarak kendisinden örnekler vererek grupla uyum sağlar.

Eğitmen tarafından hakkaniyet muhakeme üzerine konuşmaların yapıldığı esnada, ileride görüleceği grup tarafından da bilinen “onur” kavramı üzerinde durulmuştur. “Tüm insanların onuru eşittir” şeklinde bir söylemle iletişim süreci içerisinde kişilerin birbirlerine saygılı davranması gerektiği konusuna değinilmiştir. Sözü edilen konu, katılımcı grup tarafından bir hafta sonra yapılan eğitimde ve kendi aralarındaki konuşmalarında da gözlemlendiği üzere yüksek derecede ağırlıklı olarak benimsenmiştir. İletişim esnasında amir ile müstahdem arasındaki ilişki ile bir kişinin onurunun kırılmasının kabul edilemez olduğunun üstünde durulmuştur. Konu hakkında katılımcıların onaylama yönündeki tepkileri gözlenmiştir.

Yukarıda bahsi geçen konularla birlikte dünyanın neden bilinmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve milletlerin saldırganlık düzeyleri konusuna geçiş yapılarak iletişim çatışmalarından olan saldırganlık ve agresif tepkiler konusunda bilgi ve örnekler verilmiştir. Temel olarak saldırganlık düzeyi yüksek bir toplum içerisinde yetişmiş birey; iletişimde çatışma yaşayacak, sonuç olarak istenilen amaca ve etkinliğe ulaşamayacaktır. Buradan yola çıkarak saldırganlık düzeyinin düşük olması ile kişiler arası iletişim daha sakin anlayış ve verimli bir düzeyde geçecektir.

Bu ön giriş bölümünde gruba günlük yaşamdan, kendi yaşantılarından kesitler sunularak bir sohbet ortamı kurulmuş ve eğitmenin grupla bütünleşmesi, grup tarafından da kabul görmesi sağlanmıştır. Grubun eğitime yönelik ilgi düzeyleri artmıştır.

Eğitmen tarafından ana giriş olarak eğitimin genel amacı, grubun anladığı ve aynı zamanda onay verdiği “Katılımcıların psikolojik gelişimlerine katkıda bulunmak” şeklinde bir cümleyle özetlenmiştir. Ardından eğitmen tarafından eğitimin son günü olan 6 Haziran tarihi yazılarak 5 maddeyle kişinin eğitim sonucunda bakış açılarının ve farkındalığının, ilgisinin değişeceği alanlar yazılmıştır.

Kendime



Aileme  
İşyerime  
Ülkeme  
Dünyaya

Eğitmen gruba çeşitli normlardan bahsetmiş, normlar arasında eğitim sırasınca soru ve cevap şeklinde diyalogların olmayacağını ve eğitim sırasında soru cevap yerine duyguların ifadelerinin serbest olduğunu katılımcılara açıklamıştır. Öncelikle 20 dakika yöntem anlatımı ve ardından uygulama şeklinde bir düzen izlenmiştir. Bu soru ve cevapların ara ve öğle yemeğinde olması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılardan yöneltilen “neden” sorusuna karşılık olarak ilgi bütünlüğünün bozulmaması ve duyguların kullanılarak sadece beynin kullanılması gerektiği izah edilmiştir.

*El sıkışma uygulamasında;* Gruba oturdukları sandalyeleri kenara doğru taşımaları söylenmiş, akabinde konuşmadan dağınık bir şekilde yürümeleri istenmiştir. Katılımcılar, eğitmenin direktifiyle durmuş ve kendilerinden en yakınında duran kişinin elinin sıkması istenmiştir. Salonun ortasına bir sandalye yerleştirilmiş ve katılımcıların dolaşmaya devam etmesi söylenmiştir. Daha sonra bu sefer her katılımcının 3 kişiyle el sıkışması ve tekrar dolaşıldıktan sonra katılımcıların herkesle el sıkışması istenmiştir. Bu aşamada, birbirinin eli sıkılırken katılımcıların birbirlerinin gözlerinin içine bakması istenmiş ve bu davranışın önemi dile getirilmiştir.

Uygulamanın ardından katılımcılara bazı sorular yöneltilmiştir. Genelde herkes tarafından cevapları bilinen sorular sorulmuştur. Doğru yanıtlar alınan söz konusu soruların genelde bilinen cevaplarının yanlış olduğu, kişilerin az veriden kaynaklanan yanlış yorumlarının olduğu belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak günlük hayatta yaptığımız, zaman zaman önyargılar sonucu yapılan yanlış yorumlardan ve iletişim süreci öncesinde oluşan az veriye dayalı yorumların sakıncalarından bahsedilmiştir.

Bahsedilen konu diğer bir anlatımla “az veri bol fikir” cümlesiyle katılımcılara aktarılmış ve cümlenin kabullenildiği gözlemlenmiştir.

Dolayısıyla konu içinde iş hayatında amir - işçi arasındaki ilişkiler de ele alınmıştır. Bu itibarla, kişiler hakkındaki yorumların, ithamların az veriye dayalı olmaması gerektiği aksi takdirde bu durumun hiç kimsenin istemeyeceği ölçüde “iftira”ya gireceği açıklanmıştır. Eğitimden tarafından aile ilişkilerinde, ebeveynlerin bazen çocuklarına yanlış ithamlarda bulunduğu, söz konusu durumun, az veriden kaynaklanan yorumlamalardan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Oğlunun ders çalışmamasından yakınan bir baba örneği verilerek, söz konusu durumun nedeninin ne olabileceğinin çocuğa sorulması gerektiği belirtilmiştir. Bunun gibi örneklerle birçok kez insanların suçlanıp, onlarla sorunlar yaşandığında yanlış yorumlama yapılabildiğinin farkına varılamadığı, bu nedenle bir durum hakkında olabildiğince çok veri ile düşünülmesi ve karar verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kişiler arası iletişimin etkili ve başarılı olması için vurgulanan hususlar önem arz etmektedir.

Bazen çocukların dikkatsizliğinden şikayetçi olan ebeveynlerin kendilerini hiç eleştirmedikleri dile getirilmiştir. Bu durumun katılımcılara açıklayabilmesi için eğitimden tarafından 1’den 3’e kadar sayılmış ve 3 denilince herkesin eğitimciyle aynı anda el çırpması istenmiştir. Fakat eğitimci 3 rakamına gelince duraksamış ve herkesin el çırptığı gözlenmiştir. Eğitimden tarafından daha dikkatli olmaları ve 3 dediğinde el çırpmalarını istediğini tekrar ettiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu bir kez daha 2’den sonra el çırpmıştır. Bu işlem ardı ardına yapıldığında yanlış zamanda el çırpan katılımcıların sayısı düşmüş fakat yanlış zamanda el çırpma eylemi devam etmiştir. Uygulama ile başkalarını eleştirirken insanın kendisini de o konuda değerlendirdikten sonra eleştiri yapmasının uygun olacağı açıklanmıştır.

Eğitimden tarafından katılımcı gruba “sen – ben” dili konusunda açıklamalar yapılmıştır. Konuyla ilgili örneklerde ebeveynlerin kullandıkları cümlelerden bahsedilmiştir. Genellikle anne – baba tarafından kullanılan “sen” dilinin çocukların üzerinde olumsuz etki bırakabildiği ifade edilmiş, iş hayatında da kullanılan sen dilinin itham ve emir verici olduğundan, yanlış algılanmalara ve iletişim çatışmalarına yol açtığı dile getirilmiştir. Katılımcılara

çeşitli cümle örnekleri verilerek konu pekiştirilmiş, sen ve ben diline ait cümleler kurdurulmuş ve algılama farklılıkları sorulmuştur.

Günlük hayatta karşılaşılan diğer bir iletişim çatışması selamlaşma konusunda yaşanmaktadır. Eğitimci tarafından “işyeri” örneği verilmiş, işyerinde kişilerin birbirlerine selam vermedikleri söylenmiş ve söz konusu durumun nedeni sorusuna “çoğunlukla karşı tarafın selam vermemesi” olarak cevap verilmiştir. Eğitimci tarafından gruba “peki siz niye selam vermiyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilerek bu konuda öncelikle kendilerini eleştirmeleri gerektiği, çoğu kişi ilk adımı atma konusunda sıkıntı yaşadığı vurgulanmıştır. Bu durumla ilgili olarak, insan beyninin şablonlarıyla ilgili açıklama yapılmıştır. İletişimde ilk adım konumunda “selamlaşma” ögesi büyük önem arz etmektedir.

*Diğer bir uygulamada*, katılımcılar ikişerli gruplara ayrılmıştır. Eğitimci tarafından katılımcıların birbirlerine eşit mesafede durmaları ve ellerini ortada birleştirmeleri istenmiştir. Ardından “Arkadaşınızın ellerini omuzlarının arkasına, 5 4 3 2 1 şeklindeki komuttan sonra deydiren” şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Komutla beraber katılımcılar birbirleriyle mücadele içine girerek birbirlerinin ellerini sırtlarına deydirmeye çalışmışlar, aralarından hırslanıp birbirlerini zorlayanlar da gözlemlenmiştir. Daha sonra eğitimci tarafından; “Verilen komutun sadece ellerin deydirmesi şeklinde olduğu, ancak bu aktivitenin bir yarışma veya rekabet gerektiren bir oyun olmadığı” hatırlatılmıştır. Bu uygulamayla, iyi dinlemekten ve bununla birlikte yanlış algılamadan kaynaklanan iletişim çatışmaları örneklenmiştir. Verilen aradan sonra eğitimci tarafından kuantum kavramı üzerinde durularak kuantum düşünce tekniğiyle ilgili örnekler verilmiştir.

Eğitim aktivitesi için, Katılımcılar “U” oturum biçimine göre üçe bölünmüş, her bir gruba salon içerisinde bulunan farklı yönlerdeki cisimlerin hangi yönde olduğu sorulmuştur. Her grup farklı cisimlere farklı yönler tayin etmişlerdir. Daha sonra bir gruba sorulan bir cisim aynı şekilde diğer gruba da sorulmuştur. Fakat grupların oturum biçimleri nedeniyle aynı cisim bir grubun sağında kalırken diğer grubun arkasında kalmıştır. Bu cisimler değiştirilerek grupların hepsine sorulmuş ve bir önceki grubun verdiği cevapla

diğer grubun verdiği cevap arasındaki tutarsızlık gözlemlenmiştir. Bu uygulamada her bireyin farklı algılamaları olabileceği ve bununla birlikte kuantum mantığında olduğu gibi tek geçerli doğru olmadığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde bir toplumun veya topluluğun bakış açıları değişiklik arz edebilir. Algıda farklılaşma nedeniyle kişiler arası düşünce farklılaşmalarının mümkün olduğu gruba açıklanmıştır.

Uygulamanın ardından eğitmen tarafından “mobbing” kavramı açıklanmıştır. “Mobbing”e örnek olarak ise bir grubun bir otorite veya grup içinde herhangi bir kişiden etkilenerak başka bir kişiyi dışlaması, onun üstünde baskı kurması ve önyargılı davranışlar içine girmeleri konuları gösterilmiştir. Dolayısıyla bazı söylemlerle birlikte şiddet ortaya çıkmakta, kişi üzerinde hem ruhsal hem de fiziksel çöküntü ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte mobbing mağduru kişi farklı tepkiler vermekte ve bu davranışları nedeniyle daha da dışlanmakta, dışlanmasının asıl sebebi olarak da gösterilmektedir. Fakat aslında kişi mobbing sonrası farklı davranış ve tutum stilleri içine girmiştir. Sonuç olarak iletişim önünde duran bu büyük sınır mutlak suretle aşılmalıdır.

Konu örnekleri içinde bağlı ve bağımlı olma kavramları üzerinde durulmuştur. Hazırlanan bir raporun amir tarafından reddedilmesinin hazırlayan kişinin reddedilmesi olarak algılanmasının yanlış bir davranış olduğu, reddedilenin kişi değil rapor olduğu katılımcılara açıklanmıştır. Toplumumuzda bir hayli yüksek oranda karşımıza çıkan bağımlı olma durumu iş hayatında birçok çatışmayı yanlış anlaşılmayı da beraberinde getirmektedir.

*Bir diğer eğitim uygulaması için,* katılımcılara canlandırma olarak bir rapor simgelenerek, raporu kendi göğsüne koyarak başka bir kişinin onu itmesi istenmiştir. Bu durumda göğüste duran raporla birlikte kişi de karşı taraftan itilmiş olmakta, diğer taraftan raporu kendi göğsünde değil de elleriyle daha dışarıda tutulmasıyla sadece raporun geri çevrilmesi sağlanmaktadır. Dolayısıyla kişi rapora bağlı olarak sadece raporun geri çevrildiğini algılamaktadır. Bu uygulamayla katılımcıların amir veya otorite

tarafında eleştirilerde daha anlayışlı olması, aslında eleştirilerin tamamen kendi şahıslarına yönelik olmayabileceğini fark etmesi sağlanmaktadır.

*Psikodrama uygulamasında*, eğitmen tarafından katılımcıların geneline yönelik çatışma yaşadığınız bir kişi veya olaylar sorulmuş, daha sonra soru detaylandırılarak, “uykuları kaçırarak kadar büyük bir sorun yaşanıp yaşanmadığı “şeklinde tekrarlanmıştır. Bir kişi bu soruyu gönüllü olarak yanıtlamış, kişi tarafından; “Özel bir sebepten dolayı çalıştığı işyerinden izin alarak şehir dışına çıktığı, tekrar geri döndüğünde ise şirketin iflas durumunda olması nedeniyle şirketten birçok alacağı olmasına rağmen işten çıkarıldığı ve bu alacaklarını ifa edemediği” hususları belirtilmiştir. Daha sonra söz konusu şahıs salonun ortasına çağırılmış, katılımcılardan eski işverenine benzer bir kişi belirlenerek bir sandalyeye oturtulmuştur. Olayı anlatan katılımcıdan şu anda geçmişte sorun yaşamış olduğu patronunun, aynı arkadaşı gibi karşısında oturuyor olması durumunda söylemek istediklerini açıklaması istenmiştir.

Öncelikle çekingen davranan katılımcı eğitmenin de desteğiyle patronuna söylemek istediklerini söylemiş, geçmişte kızmış olduğu insana karşı düşüncelerini dile getirirken içinde gerilimi boşaltmayı başarmıştır. Daha sonra kendilerinden rollerin değişmesi istenmiş, öfkesini boşaltan katılımcı tarafından kendisini, kızdığı patronu gibi hissetmesini sağlayan cümleler kurulmuştur. Katılımcıya kendisini patronun yerine koymasını sağlayıcı sorular yöneltilmesi sonrasında rollerin tekrar değişmesi istenmiştir. Önceden öfkeli olan katılımcının bu safhada tekrar ne düşündüğü sorulmuş, daha ılımlı tepkiler verdiği ve öfkeli cümleler kullanmadığı gözlenmiştir. Söz konusu uygulama “empati”nin kişilere ve olaylara karşı daha anlayışlı ve daha çözümcü davranışlar sergilemeyi sağladığı ifade edilmiştir.

Uygulamanın ardından barkovizyon gösterimi yapılarak empati kavramı örnekler verilerek detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

*Bir diğer psikodrama aktivitesinde*, ortaya bir sandalye konularak bu sandalyeyi geçmişte öfke hissedilen kişinin yerine koyulması ve katılımcıların yaratıcı fikirlerle sandalyeye karşı öfkelerinin boşaltılması istenmiştir. Aynı zamanda kişilere hareket özgürlüğü tanınırken özellikle yaratıcı olmaları

konusunda uyarı yapılmıştır. Katılımcıların sandalyeyi bir kişi yerine koyarak kulağını çektiği, onu tokatladığı, tekmelediği gözlemlenmiş, öfkenin sergileniş biçimi ile ilgili grup tartışması yapılmıştır.

*Başka bir eğitim uygulamasında*, eğitmen tarafından seçilen bir müzik eşliğinde katılımcıların gözlerini kapatmaları olabilecekleri en rahat şekilde oturmaları, Dünya'nın var oluşu ile ilgili olarak büyük patlamadan bu yana katılımcıların zihninde bu sahneleri canlandırmaları istenmiştir. İlk çağlardan başlayarak ateşin bulunuşuna, piramitlere, kıtalara ve çeşitli ülkelere gidilerek bahsedilen sahneler anlatılmıştır. Son olarak eğitimin olduğu şehir, salon adı ve o andaki saat katılımcılara yüksek bir sesle söylenerek gözlerini açmaları istenmiştir. Farkındalık ve varoluşa yönelik bu uygulamayla birlikte katılımcıların hayat olan ilgi düzeylerinin artırılması ve bakış açılarının canlandırılan sahneler itibariyle genişlemesi amaçlanmıştır.

İkinci oturumun başında eğitmen tarafından bir önceki eğitim tekrarlanılarak katılımcılara bir önceki programla ilgili sorular yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevapların araştırma ve gelişme açısından tatminkar olduğu gözlemlenmiştir. Grup tartışması olarak beden dili konusunda eğitmenin yönetiminde katılımcıların görüşleri alınmış ve eğitmenin örnekleriyle konu aktarılmıştır.

Eğitmen tarafından toplum genelinde birçok şeyin olumsuz karşılandığını, bu durumun hiçbir kişiye faydasının olmayacağı ifade edilmiştir. Katılımcılara böyle durumlarda üzülmemek için karşımızdakini üzmemenin ve kırmamanın öğrenilmesinin gerektiği şeklinde bir açıklamayla konunun iletişimdeki karşı tarafla etkileşim bölümü açıklanmıştır. Belirtilen açıklamaların ardından bireyin kendi üzüntüleri ifade edilerek bazı olaylara ve sorunlara üzülmenin kişilerin kendi ellerinde olduğu açıklanmıştır.

Ayna isimli eğitim uygulamasında, katılımcılar A insanı ve B insanı olarak ikiye ayrılmış ve sırayla A insanı sabah ayna karşına geçip gerekli hazırlıklarını yaparken, B insanı ise ayna rolünü üstlenerek karşısındaki A kişisinin aynadaki görüntüsünü taklit etmesi yönünde bir mizansen oluşturulmuştur. Ayna ters yönlü yansıma olduğundan kişilere bu açıklama yapılarak rolleri değiştirmeleri istenmiştir.

Uygulamanın ardından fiziksel rol alma, zihinsel rol alma ve duygusal rol alma olarak empatinin üç yönü katılımcılara aktarılmıştır. Ayna oyununda ortaya konulan fiziksel rol alma çeşitli örneklerle birlikte grubun tartışmasına sunulmuştur. Örneklerden yola çıkılarak gruba, insanın kendi doğrularına çok sıkı bir şekilde bağlanmasından dolayı fiziksel olarak ötekinin, diğerinin yerine kendisini koymakta sıkıntı çektiği aktarılmıştır.

Eğitmen tarafından "öteki" kavramı, empati kurulamayan durumlar olarak nitelendirilmiştir. Ben ve öteki arasındaki ilişki açıklanarak uzlaşma modellerine, kişinin kendisinden farklı olarak diğerlerini algılaması ve farklılıklarla uzlaşma konularına yer verilmiştir. "Transaksiyonel analiz" kapsamında anne-baba, çocuk ve yetişkin benlik durumları açıklanarak, rollere ait söylemler grupla tartışılmıştır. Koruyucu ve eleştirici anne-baba benlik durumlarına da değinilmiştir.

İkinci oturum ilişkin psikodrama uygulamasında, gruptan işyerinde isim vermeden bir çalışan hakkında bir yorum yapmaları istenmiştir. Grup emeklilik yaşı gelmiş olarak nitelendirdiği bir çalışandan bahsetmiş ve artık emekli olması gerektiği konusunda fikir birliğine varmıştır. "Gençlerin önünü açmalı, evinde gitsin otursun emekli olsun!" şeklinde söylemlerle olumsuz eleştirinin nedenleri grup tarafından aktarılmıştır. Eğitmen ise emeklilik yaşı gelmiş kişinin içinde bulunduğu psikolojik durumu yaş durumuyla bağıntılı olarak gruba aktarmış, belli bir yaşın üstündeki kişilerin alışkanlıklarından kopmasının zor olduğunu açıklamıştır. Gruba o yaşa geldiğinde kendi görüşlerinin nasıl olacağı sorulmuş, empati yapmaları istenmiştir. Söz konusu durum sonrasında grup tarafından ilk yapılan açıklamaların daha ılımlı ve olumlu şekle dönüştüğü gözlemlenmiştir.

Psikodrama uygulamasının ardından ben ve öteki arasındaki ilişki ve çatışma durumlarında yüklenme kuramı çerçevesinde gruba bazı açıklamalar yapılmıştır. Karşıdaki kişi "öteki" olarak adlandırılarak kişilik özellikleri belirtilmiş, "öteki" kavramı, bireyin kendisinin eyleme dönüştüğü bir davranışı başka bir şeye veya kişiye yüklemesi olarak tasvir edilmiştir.

Bitki, hayvan, nesne uygulamasında katılımcılardan kendilerini bir hayvanın, bir nesnenin ve bir bitkinin yerine koymaları ve bu konu hakkında

yorum yapmadan üç dakika düşünceleri istenmiştir. Süre bitiminden sonra örneklerini paylaşmaları söylenmiştir. Örneklerin açıklanmasının ardından, eğitmen tarafından, kişinin kendi hayalinde bile olumsuz bir durumu betimlediği ve bu durumda da bireyin kendi kendini negatif yönde etkilediği ifade edilmiştir. Uygulama sonucunda hayatta bireylerin kendilerini olumsuz yönde etkiledikleri konusu dile getirildi.

Diz bükme uygulamasında, ikişer kişilik gruplara ayrılan katılımcıların karşı karşıya geçip ellerini birbirlerinin omuzlarına koymaları, ardından sürenin başlamasıyla birbirlerinin omuzlarına bastırılarak dizlerini bükmeleri istenmiştir. Uygulamada bütün grupların sırayla karşılıklı olarak dizlerini bükükleri gözlemlenmiştir. Akabinde anatomik olarak, insanın omuzlarından bastırılarak asla dizlerinin kendi arzusu dışında bükülemeyeceği açıklanmış ve eğitmen tarafından bir katılımcıyla uygulamalı olarak gösterilmiştir. Konu hayata yansıtılarak bireyin arzusu dışında kimsenin keyfini kaçıramayacağı, canını sıkamayacağı vurgulanmıştır. Örnek uygulamayla bağlantılı olarak, hayatta bir çok olumsuz faktörle karşılaşıldığında moralin ve motivasyonun düşmesinin kişinin elinde ve kendi arzusu dahilinde olacağı açıklanmıştır.

Hula – hoop uygulamasında, katılımcılardan 18 kişilik bir çember oluşturmaları ve herkesin eğitmen tarafından temin edilen bir çemberi işaret parmağını kullanarak toplu halde yere indirmesi istenmiştir. Kural olarak da asla çemberle grubun temasının kesilmemesi belirtilmiştir. Öncelikle çemberi kontrol eden grup uygulamaya başladığı anda çember bir anda parmaklarının üzerinde yükselmeye başlamış, katılımcılar birbirlerine çemberin indirilmesine yönelik mesajlar vermişler fakat aksi durum gerçekleşmiş, çember uzanabilecekleri bir noktanın dahi üstüne çıkmıştır. Bu durumda grup birbiriyle tartışmaya başlamıştır. Ardından bir kişi ayrılarak ortaya geçmiş ve böylece sessizlik sağlanmış, koordineli bir şekilde yaklaşık 5 dakika içerisinde çember yere bırakılabilmıştır.

İlk süreçte katılımcılar liderin olmadığını, gürültünün olduğunu, herkesin birbirini suçladığını ve organizasyonun, planlamanın olmadığını bu nedenle çemberin yukarıya doğru çıktığını aktarmışlar, bu tür aksaklıkları ve olumsuzlukları giderdikten sonra başarılı olduklarının farkına varmışlardır. İş



yaşamı içerisinde birçok problemin ortaya çıkışının nedenleri ve çözüm yolunun uzamasının veya bazen bulunamamasının nedenleri uygulama örnek alınarak tartışılmıştır.

Uygulamanın ardından bireyin karşısındaki suçlamasının ortaya çıkardığı sorunlar ile farklılıkların algılanması ve bu farklılıklara saygı duyulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Duyguları anlamada isteklilik konusunda çeşitli örneklerle birlikte açıklamalar yapılmış, anlama kavramıyla birlikte duyguların onaylanması ve bu duygulara saygı duyulması konularında açıklamalar yapılarak grubun görüşleri alınmıştır. Eğitimin son aşamasında genel bir tekrar ve özetleme yapılarak program tamamlanmıştır.

## **6.2. Takım Çalışması Eğitimi**

Eğitmen: Yrd. Doç. Dr. Erten GÖKÇE (Program süresince tek eğitimidir.)

Eğitim Tarihi: 10 Temmuz - 17 Temmuz 2006

Eğitim Yeri : Airport Hotel

### **6.2.1. Eğitimin Amacı**

Etkili takım çalışmasının temel özellikleri ve uygulamaları konusunda personeli bilinçlendirerek, takımla birlikte problem çözme, takım üyeleri arasında güven ve işbirliği oluşturma, strateji geliştirme, sinerji oluşturma, takım üyelerinin motivasyonunu artırma ve planlanan hedeflere birlikte ulaşma becerilerini kazandırmaktır.

### **6.2.2. Programın Hedefleri**

Takım çalışması eğitim programının hedefleri,

Birlikte çalışma becerilerinin geliştirilerek takım olma ve takım halinde çalışma etkinliğinin artırılması.

Problem çözme, eğitim ve yol gösterme, liderlik ve ikna becerilerinin artırılması.

Bireyin güven konusunda üç temel alanda geliştirilmesi.

Bireyin yüksek iç motivasyonu sağlama ve koruma konusunda bilgilendirilmesi.

Sorumluluk duygusunun geliştirilmesi.

İşbirliği ve uyum yeteneğinin geliştirilmesi

### **6.2.3. Davranışsal Kazanım Hedefleri**

Belirtilen hedeflere ulaşmada davranışsal olarak kazanımlar,

Bireyin takım halinde çalışmanın faydalarını, işbirliği ve yardımlaşmanın önemini kavraması, işyerinde görevini bu kavramlar çerçevesinde ifa etmesi.

Takımla çalışma sırasında yardım etme ve yardım isteyebilme davranışlarını sergileyebilmesi.

Gönüllü olarak sorumluluk alabilmesi ve sorumluluk almaktan kaçınmaması.

Bireyin güven olgusunu kendine güvenerek, çevresine güvenerek, çevresinin güvenini kazanarak geliştirmesi. Güven faktörünün önemini algılaması.

Problem çözme tekniklerini öğrenmesi, problemi analiz etme ve çözüm yolları geliştirme yetkinliklerini geliştirmesi, problem çözmede isteklilik göstermesi.

Karar verme sürecinde etkin bir rol üstlenmesi, karar verme tekniklerini öğrenerek takımla birlikte uygulaması.

Eğitimin ve öğrenilen bilgilerin aktarılmasının önemini algılaması. Bilgilerini diğer takım üyeleriyle paylaşması fikirlerini doğru bir biçimde aktarabilmesi.

Takımla birlikte çatışmaları çözebilmesi ve takıma uyum sağlayabilmesi.

#### **6.2.4. Eğitimin Yöntemi**

Eğitim programı süresince kullanılan yöntemler;

Biliş ve buluş yoluyla öğretim stratejileri (Öğrenenlerin, öğretene kişinin sunumu doğrultusunda öğretme-öğrenme etkinliklerine katıldıkları öğretim yaklaşımı Biliş; yaparak ve yaşayarak doğrudan sürece katıldıkları öğretim yaklaşımı Buluş yoluyla öğrenme olarak adlandırılır.)

Anlatım (Konunun belli bir sistem ve bütünlük içerisinde öğrenenlere eğitici tarafından sunulmasıdır.)

Soru - Cevap (Eğitici tarafından önceden hazırlanmış soruların öğrenenlere yöneltilmesi ve konunun daha etkin bir biçimde işlenmesi yaklaşımıdır.)

Tartışma (Bir konu ya da olayı bireysel/grupla birlikte tartışmaktır.)

Örnek olay (Daha önce yaşanmış ya da yaşanabilme ihtimali olası bir olayı grupla birlikte yorumlamaktır.)

Problem Çözme (Problem çözme sürecinin aşamalarını kullanarak bir probleme çözüm getirmektir.)

Fikir Taraması (Bir olgu ya da konuya ilişkin her bireyin görüşünü belirtmesidir.)

Görüş Geliştirme (Grupla birlikte gerçekleştirilen, bir konu ya da soruna ilişkin çeşitli görüşler ileri sürme ve kendi grubunun görüşünü gerekçelendirerek savunma anlayışına dayalı bir tekniktir.)

İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri (Birlikte düşünme ve birlikte üretmek sonuca birlikte katlanma anlayışına dayanan bir öğretim tekniğidir. Daha çok hedef odaklı projelerde kullanılır.)

Problem Çözme ve Analiz Çalışmaları

### **6.2.5. Eğitim yeri ve özellikleri**

Eğitim programında;

Katılımcılar masasız U düzeni şeklinde yerleştirilmiştir.

Eğitim salonun pencereleri açılarak salon ışığından ziyade doğal ışık ve olabildiğince temiz hava akışı sağlanmaya çalışılmıştır.

Eğitim sırasında bir klipchart kullanılmıştır.

Barko vizyon eşleğinde bazı gösterimler yapılmıştır.

Uygulamalarda salon içerisinde gerçekleştirilmiştir.

### **6.2.6. Eğitim araç ve gereçleri**

Eğitim programı için kullanılan araç ve gereçler aşağıdaki gibidir.

Projeksiyon

Her katılımcı için blok not ve kalem

5 yumurta

20 kürdan

5 adet A4 kağıdı,

20 adet balon

Her biri birer metrelik 5 adet 0.5 m'lik naylon ip.

Diz üstü bilgisayar

Ses sistemi

Klipchartlar

### 6.2.7. Eğitimin Süresi

Eğitim programının zamanlamasına ilişkin hususlar aşağıdaki gibidir.

Toplam 2 günden oluşan program 16 saattir.

Bir hafta arayla tam gün olarak eğitimler uygulanmıştır.

Günde toplam 8 saat eğitim verilmiştir.

Sabah ve öğleden sonra oturumu olarak ikiye ayrılan programda her oturumda iki ara verilmiştir.

Her oturum iki bölümden oluşmaktadır.

### 6.2.8. Eğitim Konuları

Eğitimin içeriğinde yer alan konular aşağıdaki gibidir.

Geçmişten günümüze değişen roller, takım çalışmasını zorunlu kılan unsurlar, üretim süreçlerindeki gelişmeler ve değişimin birey ve kurumlar üzerindeki etkileri (Seminerin giriş, dikkat çekme ve güdüleme bölümü)

Takım nedir ve ne amaçla oluşturulur?

Takım çalışmasının yararları

Takım oluşturmanın aşamaları

Takım çalışmalarında güven oluşturma ve işbirliği stratejileri

Takım çalışmasında liderlik ve liderin rolü

Takımların/takım üyelerinin sahip olması gereken özellikler

Takım çalışmasında motive olma ve motive etme (Bu bölümde bir doğaçlama etkinliği gerçekleştirilecek, işine yeterince motive olamayan bir çalışanı motive etmeye yönelik bir uygulama çalışması yapılır.)

Takım çalışmasını başarıya götüren etmenler (Bu bölümde ikili düşün tek paylaş çalışması yapılacak. İki kişi birlikte düşünerek başarı

parametrelerini belirleyecek; ancak biri söz alarak bunu ifade edecektir.

Takım çalışmasında sinerji yaratma

Takım çalışmasında öğretme-öğrenme stratejileri (Bireyin öğrenmesine etki eden faktörler, bireysel isteklilik ve beceri geliştirme stratejileri)

Kendini ve takım arkadaşlarını geliştirme

Takım çalışmasını olumsuz etkileyen faktörler (Bu bölümde bireysel olarak fikir taraması yapılacak, her birey kendisini iş yaşamında olumsuz etkileyen üç faktör belirleyecek ve bunu grupta paylaşılır.)

Takımın karşılaşılabileceği problemler ve çözüm stratejileri (Bu bölümde öncelikle “Problem nedir? Nasıl algılanır? Çözüm stratejileri neler olabilir?” soruları cevaplandırılarak “Çölde Hayatta Kalma” etkinliği gerçekleştirilir.)

Bir kurumda takım çalışmasını sürekli ve etkili kılmaya yönelik strateji ve öneriler. MAN A.Ş.’de takım çalışmasını sürekli ve etkili kılmaya yönelik görüş geliştirme çalışması yapılır. Gruplar kendi görüşlerini savunmak için strateji ve taktikler geliştirirler.

Görev- sorumluluk bilinci ve etkin katılım (Bu bölümde üst düzeyde görev ve sorumluluk bilincinin takım çalışmasını nasıl etkileyebileceği örneklerle tartışılır.)

Örnek olaylar ve problem çözme durumları (Örnek olay hemen her bölümde verilebilir. Buradaki amaç; konunun daha açık ve net bir biçimde anlaşılmasını sağlayarak, karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamaktır. Problem çözme durumları ise, tüm konularda ele alınarak; ancak temel olarak bir uygulamalı çalışma yaptırılır.)

Görüş geliştirme ve uygulamalı çalışmalar ( Görüş geliştirme; herhangi bir konu ya da sorunla ilgili kendini fikrini ortaya atarak bu fikri destekleyici hipotezler geliştirmeye dayanır. Sürecin her aşamasında bu çalışmaya yer verilecektir. Uygulamalı çalışmalar ise, tüm eğitim etkinliği boyunca gerçekleştirilerek; ancak temel olarak dört uygulamalı

çalışma yapılması uygun görülmüştür. Bunlar; problem çözmeyi amaçlayan “Çölde hayatta kalma” çalışması, işbirliği ve paylaşımı amaçlayan “Yumurta kırılmadan hedefe ulaşma etkinliği, öğrenme ve öğretmeyi amaçlayan doğaçlama etkinliği ve fikir üretme ve birlikte bir sonuca ulaşmayı amaçlayan “Görüş geliştirme grup çalışması” etkinliği. Ayrıca; sürecin her aşamasında mikro uygulama etkinliklerine ve örnek durumlara yer verilir.)

### 6.2.9. Programın Uygulanması

Eğitimcinin giriş konuşmasıyla birlikte programa başlanmıştır. Eğitimcinin kendini tanıması akabinde “Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği”nin ön test olarak uygulama aşamasına geçilmiştir. Grup içerisinde 17 kişi 7 dakika içerisinde cevaplandırmalarını, kalan 3 kişi ise 13 dakika içinde ölçeği tamamlamıştır.

Başlangıç aşamasında grubun düzeyinin belirlenmesi amacıyla karşılıklı konuşmalarda bulunulmuştur. Eğitim ve öğrenmeye yönelik direncin kırılması amacıyla eğitimci tarafından günlük yaşama ait, olağan fakat konunun önemini açıkça bir şekilde ortaya koyan örnekler verilmiş, hayatta karşılaşılan sorunlar hakkında katılımcıların görüşleri alınmıştır. Örnekli anlatım süresince katılımcıların konu hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde etkileyebilmek amacıyla eğitimin her yaşta, öğrenmenin ise hayat boyu olduğu konusunu hatırlatılmıştır.

Giriş bölümüyle birlikte “güdüleme bölümü” olarak da adlandırılan bu bölümde eğitimin verimliliğini mümkün olan en üst düzeye çıkarmak amacıyla öğrenme kuramı üzerinde açıklamaların “hayat boyu öğrenme” üzerine kurgulandığı gözlemlenmiştir. Grup içerisinde yaş bakımından dağılımın heterojen olması nedeniyle, bireylerin kendilerini belli bir yaştan sonra yaşlı hissetmelerinin üzerinde durulmuştur. Her zaman bireyin daha iyiyi aramasını hedefleyen söylemlerle eğitime yönelik motivasyon artırılmaya çalışılmıştır.

Geçmişten günümüze değişen roller hakkında katılımcılara açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların bu roller ve ardından takım

çalışmasıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Akabinde takım çalışmasını zorunlu kılan unsurlar üzerinde durulmuş, günümüzde her çalışanın bu yatkınlığa sahip olması gerektiği hususunda mutabık kalınmıştır. Değişen üretim süreçleri ve bu üretim süreçlerindeki değişimin bireyler üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Analiz ve güdeleme sürecinin ardından eğitimin amacı “Kişide farklılık yaratmak” şeklinde özetlenmiştir.

Takım çalışmasına giriş olarak öncelikle hedefler konusunda katılımcıların fikirleri alınmış, takım çalışmasında büyük öneme sahip hedef belirleme ve hedefe yönelme süreci katılımcılarla tartışılarak kuramsal açıklamalı bir biçimde aktarılmıştır. Hedefi belirleme ve hedefe yönelme ile ilgili bir slayt gösterilmiş, grup üyeleri slayt aracılığıyla hedefi ve lideri tanımlamışlardır.

Takım çalışmasına yatkınlık kriterlerinden başında gelen “güven” faktörünün tanımı ve önemi gruba aktarılmış, katılımcılardan “güven” kelimesini tartışmaları istenmiştir.

Literatürde güven faktörü üç alt faktöre açıklanmaktadır. Öncelikle bireyin kendine güvenmesiyle başlayan güven olgusu birey bazında ele alındığında “mikro”, bireyin çevresiyle etkileşimi ve çevresine güven duyması şeklinde ele alındığında “mezzo”, çevresinde kendini güvenilir bir kişi olarak kabul etmesi ve karşı tarafın onu bu şekilde algıladığı görüşünde olması “makro” açıdan değerlendirilmektedir. Güven olgusu bu üç olgunun etkileşimi ve bütünleşmesiyle oluşmaktadır.

Takım halinde çalışmada temel kriter olarak ele alınan güven olgusunu bireylerin karşılaması gerektiği katılımcılara aktarılmıştır. Model olma ve güven olgusu arasında ilişki açıklanarak baba ve çocuk örneği verilmiştir. Takım içinde bireylerin öncelikle kendilerine güvenerek daha sonra takım arkadaşlarına güvenerek görevlerini ve ilişkilerini gerçekleştirmeleri gerektiği hususu grubun fikirlerine başvurularak açıklanmıştır. Konunun daha somut bir şekilde algılanabilmesi amacıyla tarihe ilgili çeşitli örneklere başvurulmuştur. Bu açıklamaların ardından eğitimci tarafından 15 dakikalık bir ara verilmiştir.



Aranın ardından örnek bir olay anlatımıyla birlikte çözüm üretme ve genel anlamda problem çözme sürecine geçilmiştir. Öncelikle problemi analiz etme ve problemin farkında olunmasına yönelik açıklamaların ardından bu süreç içerisinde yapılan hatalar katılımcılara aktarılmıştır. Problem çözme teknikleri olarak adlandırılan bu süreçte aşamalı olarak anlatımlara yer verilmiştir. Kuramsal olarak açıklanan bu süreçte öncelikle problemin doğru belirlenmesi ve her yönüyle incelenmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Belirlenen ve analiz edilen problemle ilgili çözüm üretme teknikleri açıklanmış ve hazırlanan çözüm planının özellikleri konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Gruba verilen kediler ve fareler örneğinde uygulanması kararlaştırılan planın imkansızlığı örneklenerek, çözüm yolunun uygulanabilirliğinin önemi üzerinde durulmuştur.

Problem çözme konusunun ardından eğitim ve yol gösterme kriteri ele alınarak gruba açıklamalar yapılmıştır. Kişinin kültürüne ilişkin bilginin paylaşılması ve insanlara yol göstermesindeki rolü üzerinde durulmuştur. Takım çalışması içerisinde bireylerin birbirine yol göstermesi ve öğrendiği bilgileri paylaşması takım genelinde gelişimi sağlanabilmesi açısından gerekliliği katılımcı gruba aktarılmıştır. Eğitim ve yol gösterme konusuyla ilişkilendirilerek liderlik kavramı ve liderliğe yatkınlık üzerinde durulmuştur. Grupla birlikte liderlik tanımı yapılarak, liderlik davranışları ve yaklaşımları aktarılmıştır. Liderin üstlendiği görevler ve sorumluluklar, bu sorumlulukların gruba etkisi hayata dair örneklerle pekiştirilmiştir.

Klasik ve modern yaklaşımla liderler arasındaki farklar gruba barkovizyon üzerinden aktarılmıştır. Öncelikle klasik ve modern lider arasındaki farklar gruba sorulmuş ve uyuşan cevaplar not edilmiştir. Grubun bu konuda arzuladıkları lider yönünde özellikleri betimlediği gözlemlenmiştir. Modern liderin katılımcı, etkileşimci ve paylaşımcı özellikleri üzerinde durulmuş ve grubun benimsediği görülmüştür.

Sabah oturumunun sonuna doğru azim konusunda öğrenilmiş çaresizlik olgusu açıklanmıştır. Ancak bireyin bu örnekte olduğu gibi hedeflerinden vazgeçmesinin altı çizilerek yanlış olduğu aslında vazgeçmemesinin gerektiği gruba aktarılmıştır. Son olarak karar verme

sürecine değinilmiştir. Kararların çeşitliliğini ve özelliklerinden bahsedilerek grubun konu hakkında bilgilenmesi sağlanmıştır.

Öğle arasından sonraki oturuma bir takımda bulunması gereken özellikler açıklanarak başlandı. Eğitimden tarafından strateji grubunda katılımıyla açıklanmış ve konu ile ilgili doğal yaşamdan örnekler verilmiştir. Takım çalışması içerisinde çözüm üretme konusuna tekrar dönülerek fıkraya anlatımıyla konu tekrar açıklanmıştır.

Uygulama çalışması olarak katılımcı grup dörderli gruplara bölünmüştür. Örnek olay olarak ormanda aslanın çakal kurt ve tilkiyi çağırması, onlardan ormanda dolaşan ağzının koktuğu yönünde söylentilerin doğruluğu konusunda cevaplarını istediği verilmiştir. Grupların bu üç hayvanın cevaplarını kendi aralarında tartışarak oluşturmaları istenmiş, cevapların olumlu fakat aslan tarafından inanılabilir ve kabul edilebilir olmasının gerekliliği gruba aktarılmıştır. On beş dakika süreyle katılımcılar grup kararlarını alarak açıklamış, bütün grupların sözcülerinin cevapları dinlenmiş ve tartışılmıştır.

Uygulamanın ardından eğitimden tarafından grup cevaplarının farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Grubun bu konuyu tartışması istenmiş ve cevapların birbirine yakın olmasının nedeninin akla gelen ilk çözüm yolunun uygulanması ancak çeşitli çözüm yollarının değerlendirilmediği eğitimden tarafından gruba aktarılmıştır. Konu ile ilgili slayt gösterimi gerçekleştirilmiş ve çeşitli çözüm yollarının değerlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Uygulama sonuçlarının yorumlanmasının ardından çatışmayı çözme stratejileri konusuna geçilmiştir. Çatışma türleri açıklanarak gruptan konu hakkında örnekler vermeleri istenmiş, ardından eğitimden tarafından geri çekilme, güç kullanma, yatıştırma, uzlaşma ve yüzleşme olarak beş farklı çatışma çözme stratejisi aktarılmıştır. Bu stratejilerin açıklamalarında her bir strateji sırasıyla kaplumbağa, köpekbalığı, oyuncak ayı, tilki, baykuş gibi hayvan isimleriyle eşleştirilmiştir. Grubun bu çatışma çözüm yollarını algılayabilmesi ve ileriye dönük hatırlayabilmesi açısından bu tür eşleştirmelerin faydalı olduğu gözlemlenmiştir.

On beş dakikalık bir aradan sonra takım içerisinde uyulması gereken kurallar konusuna geçilmiştir. Konu içerisinde karşılıklı saygı ve işbirliğinin üzerinde durulmuştur. Diyard bir etkileşim süreci içerisinde bu iki davranışın sergilenmesi gerekliliği gruba aktarılmıştır. Saygı çerçevesi içerisinde bireyin karşısındakinin görüşünün tersi yönündeki görüşünü açıklama biçimi üzerinde durulmuş ve “Sana katılmıyorum...”, “Senin gibi düşünmüyorum”, şeklinde söylemlerin sakıncaları açıklanmıştır. Bu tür eleştiri veya görüş bildirme biçiminin karşıdaki birey tarafından olumsuz algılanarak savunma mekanizmasının ortaya çıkmasını sağlayacağı ve tartışmanın yanlış veya olumsuz bir yönde devam edeceği gruba aktarılmıştır. Birey olarak eleştirilerin kişilere değil fikirlere yönelik yapılmasının gerekliliğinin üzerinde durulmuştur.

İlk oturumun kapanış bölümünde “problem” kavramına yönelik slayt gösterimi gerçekleştirilmiştir. Grupla birlikte “Problem nedir ?” sorusuna cevap aranmış ve çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Konuyla ilgili bir fıkra anlatılarak oturum sona erdirilmiştir.

İkinci oturuma gruba “yaşamda kendinizi başarılı buluyor musunuz?” sorusu yöneltilerek başlanmıştır. Katılımcıların cevaplarının olumsuz yönde olduğu gözlemlenmiştir. Eğitimci tarafından gruba ihtiyaçlar hiyerarşisi açıklanmış, ihtiyaçların fizyolojik ve sosyolojik boyutları örneklerle aktarılmıştır. Giriş ve adaptasyon konuşmalarının ardından takımların paylaşımı ve ortak ihtiyaçlarına değinilmiştir. Takım içerisindeki bireylerin hedefleri, başarıyı ve başarısızlığı paylaşmasının gerektiği üzerinde durulmuştur. Grubun başarı konusundaki istekliliği ölçülerek bu yönde açıklamalarda bulunulmuştur. “Takım ruhu” kelimesi vurgulanmıştır.

Slayt olarak algıda farklılıkları açıklamak amacıyla hazırlanmış resimler katılımcılara gösterilerek resimler üzerinde tartışmaları istenmiştir. Takım içerisinde farklı kişiliklerin olduğu ve bu kişiliklerden doğan farklı görüşlerin ve davranış stillerinin olduğu gruba aktarılmıştır. Güncel olaylar karşısında da farklı algılamalar olabileceği açıklanmış ve takım üyelerinin bu durumu saygıyla karşılamalarının gerektiği ifade edilmiştir. Ancak karşılıklı kabullenme, saygı ve tahammül çerçevesinde başarılı bir takım çalışmasının

ortaya konulabileceğinin katılımcılar tarafından benimsendiği gözlemlenmiştir.

Başka bir slayt gösterimiyle “bireyin iç motivasyonu” konusuna geçilmiştir. Yüksek iç motivasyon, takım çalışması açısından önemli bir yatkınlık olarak kabul edilmektedir. Nitekim çatışmaların oluşmasının engellenmesi ve karşılaşılan problemler karşısında çözüm yollarının daha hızlı bir biçimde uygulamaya konulması açısından yüksek iç motivasyona sahip takım üyeleri büyük önem arz etmektedir. Bireyin kendi psikolojik durumunu yönetebileceği, dolayısıyla iç motivasyonunu yükseltebileceği veya koruyabileceği hususlarının üzerinde durulmuştur. Bireyin çaresiz kaldığı durumlarda tekrardan tek çarenin kendisi olduğu belirtilmiştir. Bu konuda bireyin öncelikle öz eleştiride bulunarak kendisini değerlendirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yaşamla barışık olma konusuna değinilirken özellikle olayların nasıl olduğuyula ilgilenen bireyin aslında olayların onu nasıl etkilediğiyle ilgilenmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı konusu bir slayt gösterimiyle gruba izah edilmiştir. Konunun ardından çok sayıda slayt gösterimiyle yüksek iç motivasyon ve isteklilik konularının grup tarafından daha iyi benimsenmesi sağlanmıştır.

Eğitim uygulaması olarak, katılımcılar eğitmen tarafından beş gruba ayrılmış ve gruplara beş dakikalık düşünme süresi verilmiştir. Gruplardan sırasıyla;

- Takım çalışmasında iletişim önemlidir.
- Takım çalışmasında işbirliği önemlidir.
- Takım çalışmasında hedef belirleme önemlidir.
- Takım çalışmasında problem çözme önemlidir.
- Takım çalışmasında motivasyon önemlidir,  
şeklindeki görüşleri savunmaları istenmiştir.

Her grup kendine verilen takım çalışmasındaki etkin faktörü karşılıklı olarak tartışmıştır. Gruplar arasında büyük ölçüde bir rekabet ve konuya karşı

olan ilginin çok yüksek derecede olduğu gözlemlenmiştir. Gruplar savundukları faktörü kendi grup ismi haline getirmişler ve kendi özelliklerinin birinci olması için büyük bir ilgiyle katılım gerçekleştirmişlerdir. Tartışma sırasında bazı gruplar diğer özelliğin daha öncelikli olduğu konusunda uzlaşma yoluna gitmiştir. Bireylerin grupları dışında kendi aralarında konuyu tartıştıkları ve görüşü sahiplenme olgusunu kazandığı gözlemlenmiştir. Eğitimci bazı görüşleri destekleyerek tartışmanın daha etkin bir hal almasını sağlamış ve anılanın müdahalesiyle grupların daha çok söz almak istediği gözlemlenmiştir. Gruplar kendi görüşünün yanında diğer faktörleri sıralamış, ardından diğer grupların da kendi sıralamalarını yaptığı izlenmiştir. Bu uygulamayla birlikte takım çalışmasındaki etkin rol oynayan faktörler grup tarafından tam anlamıyla anlaşılmuştur. Grup tartışmalarıyla birlikte rekabet oluşmuş, bireyler etkin bir biçimde uygulamaya dahil olmuştur. Uygulamanın sonunda eğitimci tarafından her faktörün takım çalışması içerisinde öneminin eşit olduğu, birbirine bağlı olarak, bütünlük arz etmesi halinde başarılı bir takım çalışması gerçekleştirilebileceği gruba aktarılmıştır.

On beş dakikalık bir aranın ardından, iletişim sürecinde kullanılan sen dili, ben dili ve kurum dili katılımcı gruba aktarılmış, iletişim sürecinde kullanılan bu dil stillerinin bireyler üzerindeki etkileri örnek olaylar verilerek tartışılmış, olumlu ve olumsuz yönleri açıklanmıştır.

İletişim konusunun ardından eğitimci tarafından katılımcılara iyi bir takım üyesinin özellikleri aktarılmıştır. Bu özellikler içinde tartışmayı başlatabilme ve sürdürebilme, duygu ve düşünceleri açıkça ortaya koyabilme, eleştiri ve önerilerde bulunma, sahiplenme ve birlik anlayışı içinde olma, yatıştırıcı ve uzlaştırıcı bir tavır takınma, hareketli ve aktif olma, bilgi ve dokümanları referans olarak kullanabilme gibi tutumlar ve davranışlar bulunmaktadır.

Eğitimci tarafından bireyin çevresiyle yüksek derece ilişki içinde olması gerekliliği, var oluşun bir gereği olarak çevresindeki ve dünyadaki gelişmeleri takip etmesinin gerektiği katılımcılara aktarılmıştır. Bu nedenle gazete okumanın önemi grupla tartışılmıştır.

Eğitmen tarafından verilen aranın ardından takımların genel özellikleri üzerinde durulmuş, bu özellikler açıklık, iletişim, bağlılık, motivasyon olarak gruba aktarılmıştır. Konu üzerinde yapılan tartışmaların ardından ilk oturumda üzerinde durulan problem çözme konusu kuramsal bir şekilde ifade edilmiştir. Problem çözme aşamaları:

- Problemin farkına varma (Tanıma),
- Problemi tanımlama ve sınırlama (Tanımlama),
- Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguların toplanması (Bilgi Toplama),
- Problemin çözümünü sağlayacak hipotez ve yöntem bulma (Yöntem Bulma),
- Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi (En uygun yöntemin seçilmesi),
- Problemin çözülmesi, şeklinde gruba açıklanmıştır.

Öğle arasından önce son olarak gruba “sinerji” kavramı üzerinde durularak sinerji kavramının bileşenleri farklılık, destek, güven, kalite, kabul, dinleme, sorumluluk şeklinde açıklanmıştır.

Öğle arasının ardından takımların oluşum aşamaları, kuramsal olarak takımların gelişim evreleri anlatılmıştır.

Takımların gelişim evrelerinin ardından takım çalışmasına yatkınlık faktörlerinden olan sorumluluk duygusuna geçilmiştir. Güçlü ve güçsüz olmak üzere iki tip sorumluluk duygusu gruba karşılaştırmalı olarak aktarılmıştır.

Eğitim aktivitesi olarak, katılımcılar eğitmen tarafından beş gruba ayrılmıştır. Her grubun eğitim alanı içerisinde kendisine bir çalışma yeri bulması istenmiştir. Problem çözme uygulamasında gruplara bir problem verilmiştir. Söz konusu problem; iki metre yükseklikten bırakılacak olan yumurtanın verilen malzemeleri kullanarak kırılmasını engellemesi olarak açıklanmıştır. Gruplara dört kürdan, bir a4 kağıt, dört balon, 0,50 m’lik naylon ip ve bir yumurta verildi. Uygulama talimatı olarak hiçbir malzemenin

değiştirilemeyeceği ve malzemelerin grupların kendi sorumluluklarında olduğu belirtilmiş, 25 dakikalık planlama ve programlama süresi verilmiştir.

Süre bitiminde her grubun ortaya çıkardığı düzenekler denenmiş, bir grubun hazırlama süresi içerisinde yumurtayı kırmasından dolayı grup uygulama dışında kalmıştır. 2 grubun düzeneği 2 metreden bırakılan yumurtayı kırmadan yere indirebilirken 1 grubun yumurtası kırılmıştır. Ortaya konulan düzeneklerin birbirinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu uygulamayla birlikte gruplar kendi arasında problemi analiz ederek ortak bir çözüm yolu bulmaya çalışmış ve problem çözme sürecini yaşayarak öğrenmiştir.

Eğitimin son aşamasında ise iki gün içinde anlatılan konular birer cümleyle slayt gösterileriyle desteklenerek özetlenerek katılımcıların görüşlerinin alınmasıyla takımla çalışma eğitimi sonlandırılmıştır. Gruplara takım çalışması yatkınlık ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

## **7. İSTATİSTİKİ KAVRAMLAR VE AÇIKLAMALAR**

Tezimizde uygulanan istatistiki analizin yani varyans analizinin sonuçlarını daha iyi yorumlayabilmek için, analiz içinde geçen kavramların neler olduğunu ve ne anlamlara geldiğinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir.

### **7.1. Bağımsız Değişken (Faktör)**

Bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan değişkene Bağımsız değişken (faktör) adı verilmektedir. Bağımsız değişkenin (faktörün) mutlaka ve mutlaka kategorik özellik göstermesi gerekir. ÖRN: Cinsiyet (kadın-erkek) , kişinin işyerinde geçirmiş olduğu süre (1 hafta- 3 ay- 6 ay- 1yıl ) , kişinin işyerindeki mevkisi ( işçi- ustabaşı- yönetici). Bir bağımsız değişkenin (faktörün) alt gruplarına faktör düzeyleri denilmektedir. örn: Cinsiyet faktörünün faktör düzeyleri kadın ve erkek olarak ikiye ayrılmıştır.

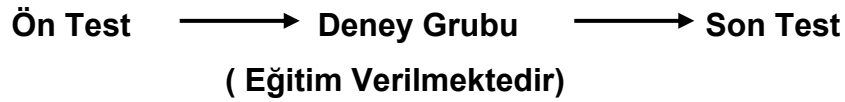
Bizim tezimizde tek bir bağımsız değişken bulunmaktadır. Araştırmayı yaptığımız gruplar bağımsız değişkenimizi (faktör) oluşturmaktadır. Eğitim

verdiğimiz deney grubuyla, eğitim vermediğimiz kontrol grubu; bağımsız değişkenimizin (faktör) düzeylerini oluşturmaktadır.

## 7.2. Bağımlı Değişken

Kişinin yaptığı araştırma / ölçüm sonucunda belirli bir davranış veya tutuma ilişkin olarak elde ettiği puanlardır. örn: Kişinin yaptığı işi sevme düzeyi, kişinin işletmenin politikalarından memnun olma düzeyi, kişinin maaşını yeterli görme düzeyi vs.

Tezimizde iki tane bağımlı değişken bulunmaktadır. Eğitim verdiğimiz deney grubunun eğitimden önceki aldığı ön test puanları ve eğitimden sonra aldıkları son test puanlarıyla; eğitim vermediğimiz kontrol grubunun ön test puanlarıyla belirli bir süreçten sonra aldıkları son test puanları bağımlı değişkenimizi oluşturmaktadır.



### Şekil 1. Deney Grubu Ön – Son Test

Eğitim verilen deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında oluşan değişim incelenmektedir. Kısaca eğitimin, kişilerin başarı durumunda olumlu bir etkisi bulunduğu yönünde araştırma yapılmaktadır.



### Şekil 2 Kontrol Grubu Ön – Son Test

Eğitim verilmeyen kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında herhangi bir farklılığın olmadığı incelenmektedir. Kısaca



eğitim durumunun olmaması kişilerin gelişimine herhangi bir etkisinin olmadığı yönünde araştırma yapılmaktadır.

Aşağıdaki tablo 3.21'de bağımlı ve bağımsız değişken sayısına göre hangi varyans analizinin kullanılması gerektiği yer almaktadır.

**Tablo 23. Değişkenler Tablosu**

		Bağımsız Değişken Sayısı	
		1	2
Bağımlı Değişken Sayısı	1	Tek Yönlü Anova	İki Yönlü Anova
	1'den Fazla	Tek Yönlü Manova	İki Yönlü Manova

### 7.3. Varyans Analizi ( Anova- Manova)

İki yada daha fazla örnek kütleye veya gruba ait puan ortalamaları / toplam puanları arasında önemli ölçüde farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılır.

Varyans analizi iki ya da daha fazla ortalama arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezi test etmek amacıyla kullanılır. Varyans analizinde  $H_0$  hipotezi, bütün popülasyonlarının ortalamalarının eşit olduğu şeklindedir.

### 7.4.Oluşturulan Hipotezler

$H_0: \mu_0=\mu_1=\mu_2=.....=\mu_n$  (Grup ortalamaları arasında fark yoktur) Bir başka değişle, bağımsız değişken olarak belirlenen faktörün ölçüm sonuçları üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

$H_1=$  Grup ortalamaları arasında farklılık vardır. Bir başka değişle, bağımsız değişkenin veya faktörün düzeylerinden en az biri ölçüm sonuçlarının eşit çıkmasını engellemektedir.

F= Gruplar arası değişkenlik / Grup içi değişkenlik ise karar kriterimiz;

$F_{\text{hesap}} > F_{\text{tablo}}$  ise;  $H_0$  red edilir.

$F_{\text{hesap}} < F_{\text{tablo}}$  ise;  $H_0$  kabul edilir.

$H_0 = \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots = \mu_n$  ise ortalamalar arasında fark yoktur.  $H_a$ , ortalamalardan en az ikisi arasında anlamlı fark vardır.

$H_0$  hipotezi, iki varyans tahminini karşılaştırma yoluyla elde edilir. Bunlardan ilki grupların içindeki varyanstır. Ortalama sapma (MSE),  $H_0$  hipotezi doğru olsa da olmasa da, varyansın tahminidir. İkinci tahmin, grupların ortalamaların varyansları üzerine temellendirilmiştir. Ortalamaların karesi (MSB), sadece  $H_0$  hipotezi doğru ise bir varyans tahminidir. Eğer  $H_0$  hipotezi yanlış ise MSB,  $\sigma^2$ 'den daha büyük bir rakam tahmin eder. Neticede varyans analizinde hipotez testi aşağıdaki şekilde yazılabilir.

MSE ile MSB yaklaşık eşit ise,  $H_0$  hipotezi doğru

MSB, MSE'den büyük ise,  $H_0$  hipotezi yanlıştır.

Sonuca ulaşmak amacıyla iki tip varyansın kıyaslanarak kullanıldığı için işlem varyans analizi olarak adlandırılmıştır. Gruplar arası elde edilen varyans ile, gruplar içinde elde edilen varyans arasında anlamlı bir fark olup olmamasına göre de hipotez testi yapılmaktadır.

Varyans analizinde hipotez test etmek için F değeri kullanılır.

$$F = \text{MSB} / \text{MSE}$$

F değeri, istenilen anlamlılık düzeyinde tablo değerinden küçük ise  $H_0$  hipotezi reddedilmez. Yani ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılır. Eğer F değeri, tablo değerinden büyük ise  $H_0$  hipotezi reddedilir. Bu durumda, ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olduğu yargısına varılır. Varyans analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenler önemlidir. Değişkenlerimize ait açıklamalar yukarıda yapılmıştır.

### **7.5. Tek Yönlü Manova**

Birden fazla bağımlı değişkene tek bir bağımsız değişkenin etki ettiği durumlarda Tek yönlü manova kullanılmaktadır. Tek Yönlü Manova'daki temel varsayımlar; birden fazla bağımlı değişken olduğu gibi kovaryans eşitliği şartı da aranmaktadır.

Deney grubuna uygulanan ön test ve son test sonuçlarının değerlendirilmesi için SPSS 13 programından faydalanılmıştır. Bütün hesaplamalar program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

#### 1. TAKIM ÇALIŞMASI EĞİTİMİNİN VARYANS ANALİZİ

Takım çalışması varyans analizinde Tek Yönlü Manova kullanılmaktadır. Tek yönlü manova kullanmamızda ki amaç; testimizde mevcut olan birden fazla bağımlı değişkene tek bir bağımlı değişkenin etkisini araştırmaktadır.

Bağımlı değişkeni etkileyen değişkene Bağımsız Değişken denilmektedir ve bağımsız değişken kategorik olması gerekmektedir. Varyans Analizinde kullanacağımız bağımsız değişkenimiz gruplardır. Faktörümüzün de 2 alt grubu bulunmaktadır. Bu alt gruplar takım çalışması alanında eğitim verdiğimiz Deney Grubu ve bu alanda hiçbir eğitim vermediğimiz Kontrol Grubu.

Bağımsız Değişken tarafından etkisi araştırılan değişkendir ve mutlaka bir ölçüm sonucu olmalıdır yani metrik olması gerekir. Varyans Analizinde kullanacağımız bağımlı değişkenimiz takım çalışması alanında verilen eğitim öncesi uygulanan Ön Test Puanları ve eğitim sonrası uygulanan Son Test Puanlarıdır.

Araştırmamızda takım çalışması alanında eğitim alan deney grubu ile bu alanda eğitim almayan kontrol grubunun gelişimi incelenmek istenmiştir. Savunduğumuz varsayım; eğitim alan deney grubu bu eğitim sonrasında daha fazla başarılı olurken ( ön test puanları ile son test puanları arasında artış olurken) eğitim almayan kontrol grubunun başarı durumu ( ön test puanları ile son test puanları arasında farklılık yok) aynı kalmaktadır. Burada alınan eğitimin takım çalışması alanındaki başarıda ne kadar etkili olduğu araştırılmaktadır. Bu doğrultuda hipotezlerimizi oluşturmak gerekirse;

$H_0$ : Takım çalışması alanında eğitim alan deney grubunun başarı ortalamaları ile bu alanda eğitim almayan kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında farklılık yoktur. ( $H_0: \mu_0 = \mu_1$ )

$H_1$ : Takım çalışması alanında eğitim alan deney grubunun başarı ortalamaları ile bu alanda eğitim almayan kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında farklılık vardır.

$H_1$ : Grup ortalamalarından en az biri takım çalışması alanındaki gelişimde etkilidir.

### 1.1. Analiz Tabloları ve Değerlendirme

**Tablo 24. Box's Kovaryans Eşitliği Test Sonuçları**

Box's M	5,538
F	1,741
df1	3
df2	259920,0
Sig.	,156

Manova' da gruplar boyunca bağımlı değişkenlerin ( ön test puanları-son test puanları ) kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımını test etmek için Box's M testi kullanılır. Özellikle varyans analizi yapabilmek için gerekli koşullardan bir tanesi de kovaryans matrislerinin eşit olması koşuludur.

$H_0$ : Kovaryans matrisleri eşittir.

$H_1$ : Kovaryans matrisleri eşit değildir.

Sig<sub>hesap</sub> > 0,05 ise;  $H_0$  kabul edilir yani kovaryans matrislerinin eşitliğinden bahsedilebilir.

Sig<sub>hesap</sub> < 0,05 ise;  $H_0$  red edilir yani kovaryans matrislerinin eşitliğinden bahsedilemez.

Tablomuzda bulunan sig değeri  $0,156 > 0,05$  ise;  $H_0$  kabul edilir yani en önemli şart koşul yerine getirilmiştir. Dolayısıyla kovaryans matrislerinin eşitliğinden bahsedilebilir.

Eğer kovaryans matrislerinin eşitliği sağlanmazsa çok değişkenli çözümlene sonuçlarına (Multivariate) şüphe ile bakmamız gerekmektedir.

**Tablo 25. Levene Testi Sonuçları**

	F	df1	df2	Sig.
deneygrubu	5,470	1	38	,025
kontrolgrubu	2,369	1	38	,132

Tabloda görülen test; bağımlı değişkenlerdeki, gruplar arası varyans eşitliği şartını test eder. Bu test her bir bağımlı değişken için ayrı sonuçlar verir ve bağımsız değişkenin gruplarına göre o bağımlı değişkendeki gruplar arası varyans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını kontrol eder.

$H_0$ : Bağımlı değişkenlerin varyansları birbirine eşittir.

$H_1$ : Bağımlı değişkenlerin varyansları birbirine eşit değildir.

$Sig_{hesap} > 0,05$  ise;  $H_0$  kabul edilir yani bağımlı değişkenlerin varyans eşitliğinden bahsedilebilir.

$Sig_{hesap} < 0,05$  ise;  $H_0$  red edilir yani bağımlı değişkenlerin varyans eşitliğinden bahsedilemez.

Yukarıdaki tabloya göre; deney grubu için bulunan sig değeri  $0,025 < 0,05$  olarak belirlenmiştir. Bu durumda deney grubunun kendi arasında varyans eşitliği durumundan bahsedilemez. Fakat deney grubunun varyans eşitliğinin sağlanamaması durumu, bizim sonuçlarımızın kısaca yapılacak olan MANOVA testlerinin güvenilir, sonuçlarının anlamsız ve yanlış olduğunu hiçbir şekilde göstermez.

Bu sonuçtan sonra, deney grubundaki katılımcıların takım çalışması ölçek sonuçlarını tekrar gözden geçirme durumumuz söz konusu olmuştur. Gerekli incelemeden sonra katılımcıların her birinin takım çalışması

ölçeğinden aldığı puanlarının birbirine yakın olması ve dolayısıyla normal dağılım sergilemediği için, deney grubunun puanlarının düşük olması neticesinde grubun kendi içerisinde varyans eşitliği ( homojenliği) durumundan bahsetmemiz söz konusu değildir.

Gruplar içerisinde varyans eşitliğinin sağlanamadığı durumlarda; Manova Testi'nde çıkan sonuçların geçerliliği ve güvenilirliğini ayrıca grubun kendi içerisinde ki değişimini gösterebilmek açısından nonparametrik testlerden Wilcoxon Testi'ni uygulamak yerinde olacaktır.

Gruplara ilişkin farklılıkların boyutlarını da dikkate alarak iki değişkene ait dağılımın aynı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır.

**Tablo 26. Wilcoxon Testi**

	SONTEST - ONTEST
Z	-3,020 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003

Wilcoxon testi neticesinde varmak istediğimiz sonuç aşağıdaki hipotezlerde verilmiştir.

$H_0$ : Deney grubunun aldıkları eğitim sonrasında ön test ile son testten aldıkları puanlar eşittir. Yani deney grubundaki katılımcıların aldıkları eğitim sonucunda takım çalışması alanında herhangi bir gelişim göstermemiştir.

$H_1$ : Deney grubunun aldıkları eğitim sonrasında ön test ile son testten aldıkları puanlar birbirinden farklıdır. Yani deney grubundaki katılımcıların aldıkları eğitim sonucunda takım çalışması alanında gelişim göstermiştir.

Sig<sub>hesap</sub> > 0,05 ise;  $H_0$  kabul edilir yani deney grubu aldıkları eğitim sonrasında bir gelişim göstermemiştir.

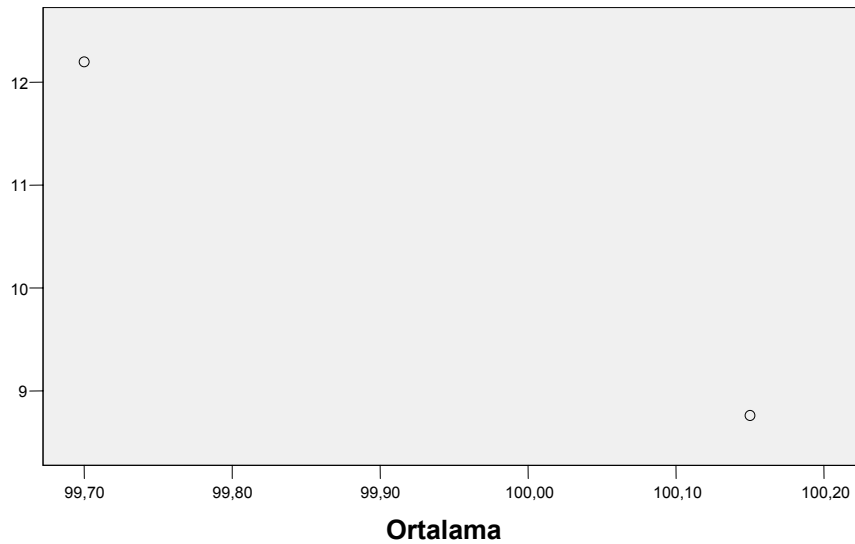
Sig<sub>hesap</sub> < 0,05 ise;  $H_0$  red edilir yani deney grubu aldıkları eğitim sonrasında gelişim göstermiştir.

Yukarıdaki Wilcoxon testi sonuçlarına göre Asymp sig değeri 0,003 bulunmuştur.  $Sig_{hesap}=0,003 < 0,05$  olduğu için red edilir yani deney grubu aldıkları eğitim sonrasında gelişim göstermiştir. Bu demektir ki ; deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Verilen takım çalışması eğitimi sonrasında katılımcılarda olumlu yönde bir değişim söz konusudur.

Yukarıdaki tabloya göre; kontrol grubu için bulunan sig değeri 0,132  $> 0,05$  olarak belirlenmiştir. Bu durumda kontrol grubunun kendi arasında varyans eşitliği durumu sağlanmıştır.

Aşağıda yer alan Spread VS. Level of Plot grafikleri ile; deney grubu ve kontrol grubu için test ettiğimiz varyansların eşitliğini görsel olarak görebiliriz. Deney grubunun varyans eşitliği durumu 0,025 iken kontrol grubunun varyans eşitliği durumu 0,132 olarak bulunmuştur. Bu durumda kontrol grubunun varyans eşitliği durumu deney grubunun varyans eşitliği durumundan daha anlamlı olarak görülmektedir.

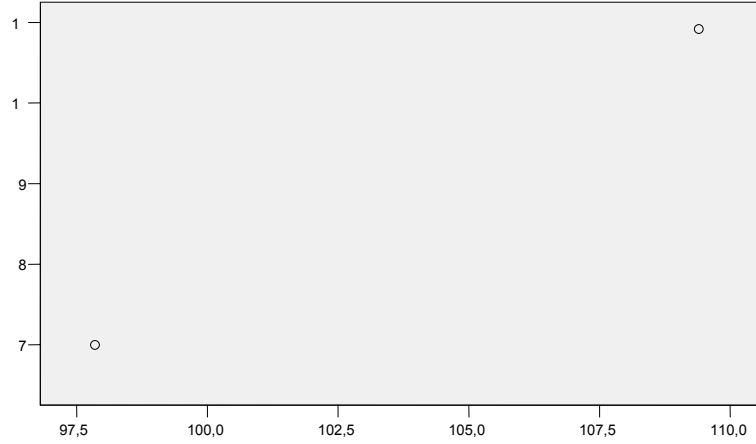
**Standart  
Devinasyon**



**Şekil 3. Kontrol Grubu Ortalamalarına Göre Standart Sapma.**



**Standart  
Deviasyon**



**Şekil 4. Deney Grubu Ortalamalarına Göre Standart Sapma**

Grafikte yer alan noktalardan da anlaşıldığı üzere; deney grubu için standart sapma 10 ile 7 arasında bir değişim gösterirken, kontrol grubu için standart sapma 14 ile 7 arasında değişim göstermektedir. Bu durumda deney grubunun standart sapması 3 olurken; kontrol grubunun standart sapması 7 olmaktadır.

Sonuçta her iki bağımlı değişken için varyans eşitliği şartı sağlanmakla beraber, standart sapmada gözlemlenen azalma nedeniyle deney grubu için elde edilen sonuçlar kontrol grubu için elde edilen sonuçtan daha sağlıklıdır.

**Tablo 27. Tek Yönlü MANOVA  $H_0$  Hipotezi Test**

**Sonuçları**

Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	Sig.	Partial Eta Squared
Kesen	Pillai's Trace	,997	5929,738	2,000	37,000	,000	,997
	Wilks' Lambda	,003	5929,738	2,000	37,000	,000	,997
	Hotelling's Trace	320,526	5929,738	2,000	37,000	,000	,997
	Roy's Largest Root	320,526	5929,738	2,000	37,000	,000	,997
testler	Pillai's Trace	,309	8,289	2,000	37,000	,001	,309
	Wilks' Lambda	,691	8,289	2,000	37,000	,001	,309
	Hotelling's Trace	,448	8,289	2,000	37,000	,001	,309
	Roy's Largest Root	,448	8,289	2,000	37,000	,001	,309

Yukarıdaki tabloda bağımsız değişkenlerin test bağımlı değişken üzerindeki etkisini anlamada kullanılmaktadır. Pillai's Trace, Hotelling's Trace ve Roy's Largest Root testleri pozitif değerli testlerdir ve Value kısmındaki değerleri arttıkça, faktörün etkisinin modele katkısının arttığı söylenebilir. Wilk's Lambda ise negatif değerli bir testtir ve Value kısmındaki değer azaldıkça faktörün etkisinin modele katkısının arttığı söylenebilir. Hotelling's Trace değeri her zaman Pillai's Trace değerinden büyüktür. Hotelling's Trace değeri Roy's Largest Root değerinden büyük veya eşit olması gerekmektedir. Bu 4 test arasında en yaygın olarak kullanılanı Wilk's Lambda testidir.

Tablomuzda Hotelling's Trace ile Roy's Largest Root değeri 0,448 ile birbirine eşit olarak bulunmuştur.

Çok değişkenli çözümlenme (Multivariate) analizinin sonuçlarını anlamada en önemli kısım "sig" kolonu ve "partial eta squared" kolonudur.

$H_0$ : Deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur.

$H_1$ : Deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında farklılık vardır.

$Sig_{hesap} > 0,05$  ise;  $H_0$  kabul edilir yani deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

$Sig_{hesap} < 0,05$  ise;  $H_0$  red edilir yani deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Yukarıdaki tabloya göre en yaygın olan ve önemli olan Wilk's Lambda kolonunun sig değerine bakılacaktır. Testimizde sig değerimiz 0,001 olarak bulunmuştur.  $Sig_{hesap} = 0,001 < 0,05$  olduğu için  $H_0$  red edilir yani deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Analizin daha ayrıntılı yorumlanması gerekirse; uygulanan testler takım çalışması gelişimi üzerinde kuvvetli bir etkiye sahiptir. Tablomuzda Hotelling's Trace ile Roy's Largest Root değeri 0,448 ile birbirine eşit olarak

bulunması da deney ve kontrol gruplarının gelişim üzerinde birbirleri ile yüksek korelasyona sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 28. SSCB Matrisi**

			Deney grubu	Kontrol Grubu
Hipotezler	Kesen	Deney Grubu	429525,625	414189,125
		Kontrol Grubu	414189,125	399400,225
	testler	Deney Grubu	1334,025	-51,975
		Kontrol Grubu	-51,975	2,025
Hata		Deney Grubu	3195,350	-1082,150
		Kontrol Grubu	-1082,150	4284,750

SSCP matrisinin anlamı; testlerin deney ve kontrol grupları üzerindeki etkisini gösteren hipotez matrisidir. SSCP matrisi çok fazla kullanılmamakla birlikte Multivariate tablosunun elde edilmesinde kullanıldığı için önem arz etmektedir.

**Tablo 29. Varyans Analizi**

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Ortalama	F	Sig.	Partial Eta Squared
Düzeltilmiş Model	deneygrubu	1334,025 <sup>a</sup>	1	1334,025	15,865	,000	,295
	kontrolgrubu	2,025 <sup>b</sup>	1	2,025	,018	,894	,000
Kesilen	deneygrubu	429525,625	1	429525,625	5108,039	,000	,993
	kontrolgrubu	399400,225	1	399400,225	3542,146	,000	,989
testler	deneygrubu	1334,025	1	1334,025	15,865	,000	,295
	kontrolgrubu	2,025	1	2,025	,018	,894	,000
Hata	deneygrubu	3195,350	38	84,088			
	kontrolgrubu	4284,750	38	112,757			
Total	deneygrubu	434055,000	40				
	kontrolgrubu	403687,000	40				
Düzeltilmiş Model	deneygrubu	4529,375	39				
	kontrolgrubu	4286,775	39				

a. R Squared = ,295 (Adjusted R Squared = ,276)

b. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,026)

Yukarıdaki tabloda ön ve son testlerin etkisini irdelemek için, testler satırına bakmamız gerekmektedir. Deney ve Kontrol bağımsız değişkenleri için ayrı ayrı değerler yer almaktadır.

$H_0$ : Ön ve Son testlerin deney grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_0$ : Ön ve Son testlerin kontrol grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Ön ve Son testlerin deney grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

$H_1$ : Ön ve Son testlerin kontrol grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

$Sig_{hesap} > 0,05$  ise;  $H_0$  kabul edilir yani Ön ve Son testlerin deney / kontrol grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$Sig_{hesap} < 0,05$  ise;  $H_0$  red edilir yani Ön ve Son testlerin deney / kontrol grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ön ve Son testlerin Deney Grubu için bulunan sig değerine baktığımız da sig değeri 0,000 olarak bulunmuştur.  $Sig_{hesap} < 0,05$  ise;  $H_0$  red edilir yani Ön ve Son testlerin deney grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Kısaca ön test uygulandıktan sonra verilen takım çalışması eğitiminin son test puanlarını arttırdığını ve bu alanda deney grubundaki bireylerde gelişim olduğu gözlenmiştir.

Ön ve Son testlerin Kontrol Grubu için bulunan sig değerine baktığımız da sig değeri 0,894 olarak bulunmuştur.  $Sig_{hesap} > 0,05$  ise;  $H_0$  kabul edilir yani Ön ve Son testlerin kontrol grubundaki takım çalışması alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kısaca takım çalışması alanında eğitim verilmeyen kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Demektir ki bireyler eğitim almadıkları sürece gelişim gösterememektedirler. Partial Eta Squared kolonuna baktığımız da ise; testlerin gelişim üzerinde ne kadar etkili olduğunu görmekteyiz. Özellikle deney grubundaki gelişim kontrol grubundakilere kıyasla daha fazladır. . Deney grubunun Partial Eta Squared değeri 0,295 iken, kontrol grubunun

Partial Eta Squared değeri 0,000 olarak gözükmektedir. Yapılan testin de amacı, eğitim verilen deney grubunun gelişmesi sağlanırken; eğitim verilmeyen kontrol grubunun gelişim durumunun olmaması durumu araştırılmaktadır.

**Tablo 30. Bağımsız Değişkenlerin Genel Ortalamaları**

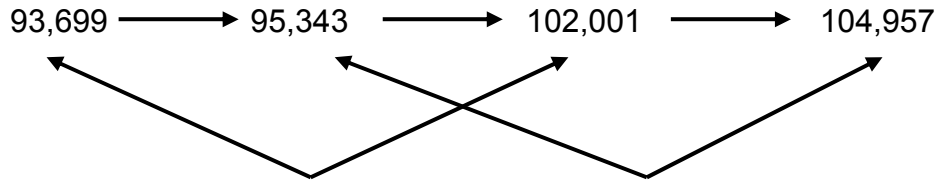
Bağımlı Değişken	Ortalama	Std. Sapma	95% Güven Aralığı	
			Alt Sıçrama	Üst Sıçrama
Deney Grubu	103,625	1,450	100,690	106,560
Kontrol Grubu	99,925	1,679	96,526	103,324

Yukarıdaki tabloda deney grubu ile kontrol grubu arasındaki gelişim ortalamaları verilmektedir. Değerlerimize göre, deney grubunun gelişim ortalaması ( 103,625) ile kontrol grubunun gelişim ortalaması ( 99,925) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler neticesinde, eğitim alan deney grubunun gelişiminin eğitim almayan kontrol grubuna kıyasla daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 31. Bağımsız Değişkenlerin Test Gruplarına Göre Ortalamaları**

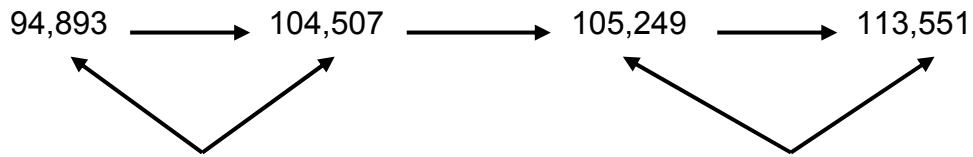
Bağımlı Değişken	Testler	Ortalama	Std. Sapma	95% Güven Aralığı	
				Alt Sıçrama	Üst Sıçrama
Deney Grubu	1,00	97,850	2,050	93,699	102,001
	2,00	109,400	2,050	105,249	113,551
Kontrol Grubu	1,00	100,150	2,374	95,343	104,957
	2,00	99,700	2,374	94,893	104,507

Yukarıdaki tabloda deney grubunun son testi ( 109,400) ile kontrol grubunun son testi ( 99,700) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu demektir ki; eğitim sonrasında deney grubunun gelişim düzeyi, eğitim almayan kontrol grubunun gelişim düzeyinden daha fazladır.



**Şekil 5. Deney Grubunun ön testi ile Kontrol Grubunun ön testinin karşılaştırılması**

Deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testinin güven aralıkları birbiriyle kesişmektedir. Güven aralıklarının kesişmesi aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterir. Deney grubunun ön testi ile Kontrol grubunun ön testi arasında farklılık yoktur, dolayısıyla gelişim gözlenmemektedir.



**Şekil 6. Deney Grubunun son testi ile Kontrol Grubunun son testinin karşılaştırılması**

Deney grubunun son testi ile kontrol grubunun son testinin güven aralıkları birbiriyle kesişmemektedir. Güven aralıklarının kesişmemesi aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu gösterir. Deney grubunun son testi ile Kontrol grubunun son testi arasında farklılık vardır, dolayısıyla gelişim gözlenmektedir.

## 1.2. İstatistikî Çıkarımlar

Tek Yönlü Manova sonuçlarına göre şu çıkarımlar yapılabilir:

Eğitim alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubunun ön test ve son test puanlarını arttırıp / arttırmama konusunda etkilidir. Yani

deney grubunun gelişimi ile kontrol grubunun gelişimi arasında farklılık bulunmaktadır.

Deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney grubunun son testi ile kontrol grubunun son testi arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Deney grubunda eğitim verildikten sonra gelişim artmaktadır.

Kontrol grubunda eğitim verilmeden gelişim artmamaktadır hatta gelişim de azalma görülmektedir.

## 2. İLETİŞİM BECERİLERİ EĞİTİMİNİN VARYANS ANALİZİ

Araştırmamızda iletişim alanında eğitim alan deney grubu ile bu alanda eğitim almayan kontrol grubunun gelişimi incelenmek istenmiştir. Savunduğumuz varsayım; eğitim alan deney grubu bu eğitim sonrasında daha fazla başarılı olurken ( ön test puanları ile son test puanları arasında artış olurken) eğitim almayan kontrol grubunun başarı durumu ( ön test puanları ile son test puanları arasında farklılık yok) aynı kalmaktadır. Burada alınan eğitimin iletişim alanındaki başarıda ne kadar etkili olduğu araştırılmaktadır. Bu doğrultuda hipotezlerimizi oluşturmak gerekirse;

$H_0$ : İletişim alanında eğitim alan deney grubunun başarı ortalamaları ile bu alanda eğitim almayan kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında farklılık yoktur. ( $H_0: \mu_0 = \mu_1$ )

$H_1$ : İletişim alanında eğitim alan deney grubunun başarı ortalamaları ile bu alanda eğitim almayan kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında farklılık vardır.

$H_1$ : Grup ortalamalarından en az biri takım çalışması alanındaki gelişimde etkilidir.

## 2.1. Analiz Tabloları ve Değerlendirme

**Tablo 32. Box's Kovaryans Eşitliği Test Sonuçları**

Box's M	1,066
F	,333
df1	3
df2	208080,0
Sig.	,802

Manova' da gruplar boyunca bağımlı değişkenlerin ( ön test puanları-son test puanları ) kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımını test etmek için Box's M testi kullanılır. Özellikle varyans analizi yapabilmek için gerekli koşullardan bir tanesi de kovaryans matrislerinin eşit olması koşuludur.

$H_0$ : Kovaryans matrisleri eşittir.

$H_1$ : Kovaryans matrisleri eşit değildir.

Sig<sub>hesap</sub> > 0,05 ise;  $H_0$  kabul edilir yani kovaryans matrislerinin eşitliğinden bahsedilebilir.

Sig<sub>hesap</sub> < 0,05 ise;  $H_0$  red edilir yani kovaryans matrislerinin eşitliğinden bahsedilemez.

Tablomuzda bulunan sig değeri 0,802 > 0,05 ise;  $H_0$  kabul edilir yani en önemli şart koşul yerine getirilmiştir. Dolayısıyla kovaryans matrislerinin eşitliğinden bahsedilebilir.

Eğer kovaryans matrislerinin eşitliği sağlanmazsa çok değişkenli çözümlene sonuçlarına (Multivariate) sonuçlarına şüphe ile bakmamız gerekmektedir.

**Tablo 33. Levene Testi Sonuçları**

	F	df1	df2	Sig.
Deney Grubu	,253	1	34	,618
Kontrol Grubu	1,096	1	34	,303



Tabloda görülen test; bağımlı değişkenlerdeki, gruplar arası varyans eşitliği şartını test eder. Bu test her bir bağımlı değişken için ayrı sonuçlar verir ve bağımsız değişkenin gruplarına göre o bağımlı değişkendeki gruplar arası varyans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını kontrol eder.

$H_0$ : Bağımlı değişkenlerin varyansları birbirine eşittir.

$H_1$ : Bağımlı değişkenlerin varyansları birbirine eşit değildir.

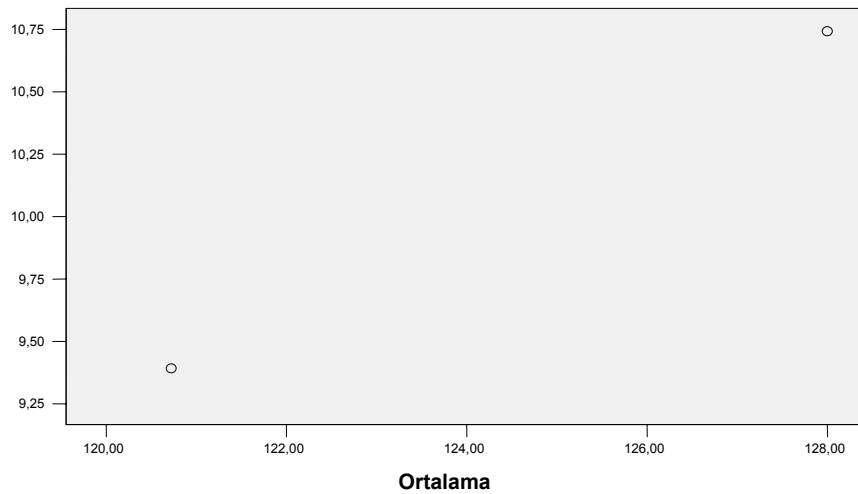
$Sig_{hesap} > 0,05$  ise;  $H_0$  kabul edilir yani bağımlı değişkenlerin varyans eşitliğinden bahsedilebilir.

$Sig_{hesap} < 0,05$  ise;  $H_0$  red edilir yani bağımlı değişkenlerin varyans eşitliğinden bahsedilemez.

Yukarıdaki tabloya göre; deney grubu için bulunan sig değeri 0,618  $> 0,05$  olarak belirlenmiştir. Bu durumda deney grubunun kendi arasında varyans eşitliği durumundan bahsedilebilir.

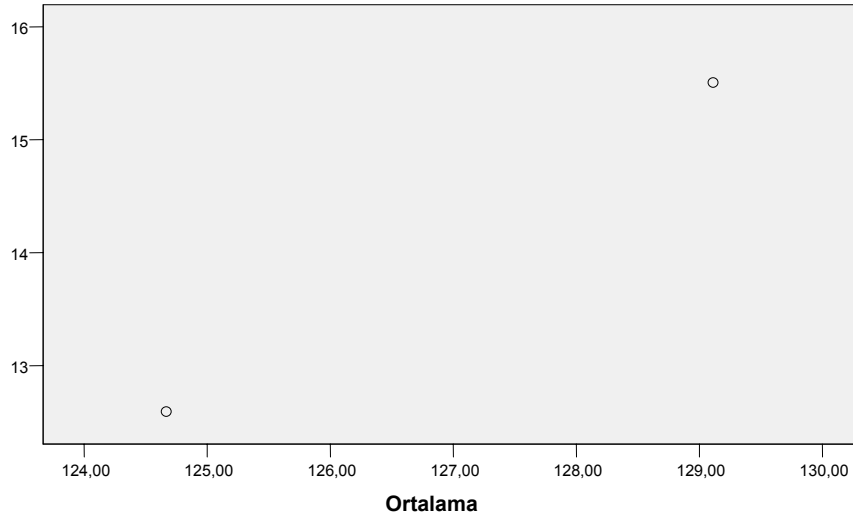
Yukarıdaki tabloya göre; kontrol grubu için bulunan sig değeri 0,303  $> 0,05$  olarak belirlenmiştir. Bu durumda kontrol grubunun kendi arasında varyans eşitliği durumu sağlanmıştır.

#### Standart Deviasyon



**Şekil 7. Deney Grubu Ortalamalarına Göre Standart Sapma**

### Standart Deviasyon



**Şekil 8. Kontrol Grubu Ortalamalarına Göre Standart Sapma**

Yukarıdaki Spread vs. Level of Plot grafikleri ile; deney grubu ve kontrol grubu için test ettiğimiz varyansların eşitliğini görsel olarak görebiliriz. Deney grubunun varyans eşitliği durumu 0,618 iken kontrol grubunun varyans eşitliği durumu 0,303 olarak bulunmuştur. Bu durumda deney grubunun varyans eşitliği durumu kontrol grubunun varyans eşitliği durumundan daha anlamlı olarak görülmektedir.

Grafikte yer alan noktalardan da anlaşıldığı üzere; deney grubu için standart sapma 10,75 ile 9,40 arasında bir değişim gösterirken, kontrol grubu için standart sapma 15,50 ile 5 arasında değişim göstermektedir. Bu durumda deney grubunun standart sapması 1,35 olurken; kontrol grubunun standart sapması 10,5 olmaktadır.

Sonuçta her iki bağımlı değişken için varyans eşitliği şartı sağlanmakla beraber, deney grubu için elde edilen sonuçlar kontrol grubu için elde edilen sonuçtan daha sağlıklıdır. Dolayısıyla standart sapma azaldıkça sonuçlar daha da sağlıklı olmaktadır.

**Tablo 34. Tek Yönlü MANOVA H<sub>0</sub> Hipotezi Test Sonuçları**

Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	Sig.	Partial Eta Squared
Kesent	Pillai's Trace	,996	4321,242	2,000	33,000	,000	,996
	Wilks' Lambda	,004	4321,242	2,000	33,000	,000	,996
	Hotelling's Trace	261,893	4321,242	2,000	33,000	,000	,996
	Roy's Largest Root	261,893	4321,242	2,000	33,000	,000	,996
Testler	Pillai's Trace	,147	2,839 <sup>a</sup>	2,000	33,000	,073	,147
	Wilks' Lambda	,853	2,839 <sup>a</sup>	2,000	33,000	,073	,147
	Hotelling's Trace	,172	2,839 <sup>a</sup>	2,000	33,000	,073	,147
	Roy's Largest Root	,172	2,839 <sup>a</sup>	2,000	33,000	,073	,147

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+testler

Yukarıdaki tabloda bağımsız değişkenlerin test bağımlı değişken üzerindeki etkisini anlamada kullanılmaktadır. Pillai's Trace, Hotelling's Trace ve Roy's Largest Root testleri pozitif değerli testlerdir ve Value kısmındaki değerleri arttıkça, faktörün etkisinin modele katkısının arttığı söylenebilir. Wilk's Lambda ise negatif değerli bir testtir ve Value kısmındaki değer azaldıkça faktörün etkisinin modele katkısının arttığı söylenebilir. Hotelling's Trace değeri her zaman Pillai's Trace değerinden büyüktür. Hotelling's Trace değeri Roy's Largest Root değerinden büyük veya eşit olması gerekmektedir. Bu 4 test arasında enyaygın olarak kullanılanı Wilk's Lambda testidir.

Tablomuzda Hotelling's Trace ile Roy's Largest Root değeri 0,172 ile birbirine eşit olarak bulunmuştur. Çok değişkenli çözümleme sonuçlarına (Multivariate) analizinin sonuçlarını anlamada en önemli kısım sig kolonu ve partial eta squared kolonudur.

H<sub>0</sub>: Deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında farklılık vardır.

Sig<sub>hesap</sub> > 0,05 ise; H<sub>0</sub> kabul edilir yani deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Sig<sub>hesap</sub> <0,05 ise; H<sub>0</sub> red edilir yani deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Yukarıdaki tabloya göre en yaygın olan ve önemli olan Wilk's Lambda kolonunun sig değerine bakılacaktır. Testimizde sig değerimiz 0,073 olarak bulunmuştur. Sig<sub>hesap</sub> = 0,073 >0,05 olduğu için H<sub>0</sub> kabul edilir yani deney ve kontrol gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Analizin daha ayrıntılı yorumlanması gerekirse; uygulanan testler iletişim gelişimi üzerinde kuvvetli bir etkiye sahiptir. Tablomuzda Hotelling's Trace ile Roy's Largest Root değeri 0,172 ile birbirine eşit olarak bulunması da deney ve kontrol gruplarının gelişim üzerinde birbirleri ile yüksek korelasyona sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 35. SSCB Matrisi**

			Deney grubu	Kontrol Grubu
Hipotezler	Kesen	Deney Grubu	556764,694	568081,556
		Kontrol Grubu	568081,556	579628,444
	testler	Deney Grubu	476,694	291,111
		Kontrol Grubu	291,111	177,778
Hata		Deney Grubu	3461,611	-301,667
		Kontrol Grubu	-301,667	6783,778

SSCP matrisinin anlamı; testlerin deney ve kontrol grupları üzerindeki etkisini gösteren hipotez matrisidir. SSCP matrisi çok fazla kullanılmamakla birlikte Multivariate tablosunun elde edilmesinde kullanıldığı için önem arz etmektedir.

Aşağıdaki tabloda ön ve son testlerin etkisini irdellemek için, testler satırına bakmamız gerekmektedir. Deney ve Kontrol bağımsız değişkenleri için ayrı ayrı değerler yer almaktadır.

H<sub>0</sub>: Ön ve Son testlerin deney grubundaki iletişim alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_0$ : Ön ve Son testlerin kontrol grubundaki iletişim alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Ön ve Son testlerin deney grubundaki iletişim alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

$H_1$ : Ön ve Son testlerin kontrol grubundaki iletişim alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

$Sig_{hesap} > 0,05$  ise;  $H_0$  kabul edilir yani Ön ve Son testlerin deney / kontrol grubundaki iletişim alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$Sig_{hesap} < 0,05$  ise;  $H_0$  red edilir yani Ön ve Son testlerin deney / kontrol grubundaki iletişim alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

**Tablo 36. Varyans Analizi**

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Ortalama	F	Sig.	Partial Eta Squared
Düzeltilmiş Model	deneygrubu	476,694	1	476,694	4,682	,038	,121
	kontrolgrubu	177,778	1	177,778	,891	,352	,026
Kesent	deneygrubu	556764,694	1	556764,694	5468,552	,000	,994
	kontrolgrubu	579628,444	1	579628,444	2905,073	,000	,988
Testler	deneygrubu	476,694	1	476,694	4,682	,038	,121
	kontrolgrubu	177,778	1	177,778	,891	,352	,026
Hata	deneygrubu	3461,611	34	101,812			
	kontrolgrubu	6783,778	34	199,523			
Toplam	deneygrubu	560703,000	36				
	kontrolgrubu	586590,000	36				
Düzeltilmiş	deneygrubu	3938,306	35				
	kontrolgrubu	6961,556	35				

a. R Squared = ,121 (Adjusted R Squared = ,095)

b. R Squared = ,026 (Adjusted R Squared = -,003)

Ön ve Son testlerin Deney Grubu için bulunan sig değerine baktığımız da sig değeri  $0,038 < 0,05$  olarak bulunmuştur.  $Sig_{hesap} < 0,05$  ise;  $H_0$  red edilir yani Ön ve Son testlerin deney grubundaki iletişim alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Kısaca ön test uygulandıktan sonra verilen iletişim eğitiminin son test puanlarını arttırdığını ve bu alanda deney grubundaki bireylerde gelişim olduğu gözlenmiştir.

Ön ve Son testlerin Kontrol Grubu için bulunan sig değerine baktığımız da sig değeri 0,352 olarak bulunmuştur. Sig hesap > 0,05 ise;  $H_0$  kabul edilir yani Ön ve Son testlerin kontrol grubundaki iletişim alanındaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kısaca iletişim alanında eğitim verilmeyen kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Demektir ki bireyler eğitim almadıkları sürece gelişim gösterememektedirler.

Partial Eta Squared kolonuna baktığımız da ise; testlerin gelişim üzerinde ne kadar etkili olduğunu görmekteyiz. Özellikle deney grubundaki gelişim kontrol grubundakilere kıyasla daha fazladır. Deney grubunun Partial Eta Squared değeri 0,121 iken, kontrol grubunun Partial Eta Squared değeri 0,026 olarak gözükmektedir. Yapılan testin de amacı, eğitim verilen deney grubunun gelişmesi sağlanırken; eğitim verilmeyen kontrol grubunun gelişim durumunun olmaması durumu araştırılmaktadır.

**Tablo 37. Bağımsız Değişkenlerin Genel Ortalamaları**

Bağımlı Değişken	Ortalama	Std. Sapma	95% Güven Aralığı	
			Alt Sıçrama	Üst Sıçrama
Deney Grubu	124,361	1,682	120,943	127,779
Kontrol Grubu	126,889	2,354	122,105	131,673

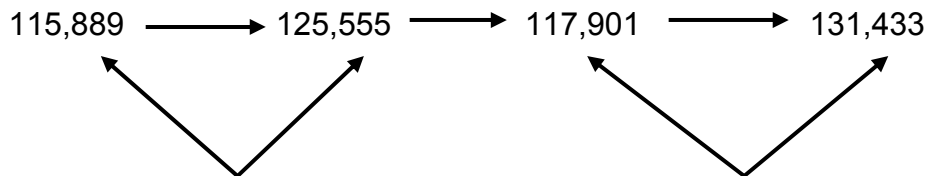
Yukarıdaki tabloda deney grubu ile kontrol grubu arasındaki gelişim ortalamaları verilmektedir. Değerlerimize göre, deney grubunun gelişim ortalaması ( 124,361) ile kontrol grubunun gelişim ortalaması ( 126,889) olarak hesaplanmıştır. Tablomuzdaki değerlere göre; kontrol grubunun gelişimi deney grubuna göre daha fazla olduğu gözükmektedir. Bu durumda hemen standart error kolonuna bakmamız gerekmektedir. Standart hata değeri azaldıkça o grubun gelişim eğilimi fazlalaşır. Burada deney grubunun standart sapması 1,682 olarak gözükürken, kontrol grubunun standart sapması 2,354 olarak belirlenmiştir. Bu durumda deney grubunun gelişimi kontrol grubuna göre daha fazladır. Çünkü deney grubuna eğitim verilirken

kontrol grubuna eğitim verilmemektedir. Kontrol grubunun ön test ve son testde aldıkları puan ortalamalarının fazla olmasının sebebi, katılımcıların ön test ve son test puanlarının yüksek değerde olmasıdır. Bu değerler neticesinde, eğitim alan deney grubunun gelişiminin eğitim almayan kontrol grubuna kıyasla daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 38. Bağımsız Değişkenlerin Test Gruplarına Göre Ortalamaları**

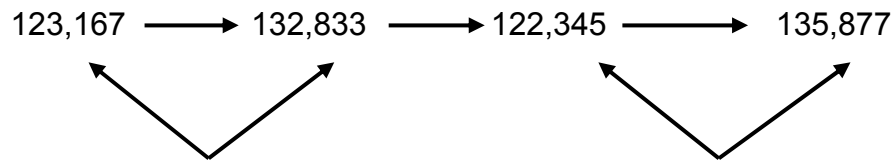
Bağımlı Değişken	testler	Ortalama	Std. Sapma	95% Güven Aralığı	
				Alt Sıçrama	Üst Sıçrama
Deney Grubu	1,00	120,722	2,378	115,889	125,555
	2,00	128,000	2,378	123,167	132,833
Kontrol Grubu	1,00	124,667	3,329	117,901	131,433
	2,00	129,111	3,329	122,345	135,877

Yukarıdaki tabloda deney grubunun son testi ( 128,000) ile kontrol grubunun son testi ( 129,111) arasında çok az oranda bir farklılık vardır. Bu demektir ki; eğitim sonrasında deney grubunun gelişim düzeyi , eğitim alamayan kontrol grubunun gelişim düzeyinden daha fazladır.Tabloya göre kontrol grubunun gelişim düzeyi daha fazla gözükmesine karşın, standart sapması daha fazladır. Bu gelişim düzeyinin fazla gözükmesindeki tek neden, kişilerin ön test ve son test puanlarının yüksek olması ve puanların birbirine çok yakın olmasıdır. Aslında deney grubu 2,378 standart sapmayla kontrol grubuna oranla daha fazla gelişim göstermiştir.



**Şekil 9. Deney Grubunun ön testi ile Kontrol Grubunun ön testinin karşılaştırılması**

Deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testinin güven aralıkları birbiriyle kesişmemektedir. Güven aralıklarının kesişmemesi aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu gösterir. Deney grubunun ön testi ile Kontrol grubunun ön testi arasında farklılık vardır. Bu değerler doğrultusunda deney grubunun ön test puanları, kontrol grubunun ön test puanlarından daha düşüktür.



**Şekil 10. Deney Grubunun son testi ile Kontrol Grubunun son testinin karşılaştırılması**

Deney grubunun son testi ile kontrol grubunun son testinin güven aralıkları birbiriyle kesişmemektedir. Güven aralıklarının kesişmemesi aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu gösterir. Deney grubunun son testi ile Kontrol grubunun son testi arasında farklılık vardır, dolayısıyla gelişim gözlenmektedir.

## 2.2. İstatistikî Çıkarımlar

Tek Yönlü Manova sonuçlarına göre şu çıkarımlar yapılabilir:

Eğitim alan deney grubu ile eğitim almayan kontrol grubunun ön test ve son test puanlarını arttırıp / arttırmama konusunda etkilidir. Yani deney grubunun gelişimi ile kontrol grubunun gelişimi arasında farklılık bulunmaktadır.

Deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.



Deney grubunun son testi ile kontrol grubunun son testi arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Deney grubunda eğitim verildikten sonra gelişim artmaktadır.

Kontrol grubunda eğitim verilmeden gelişim artmamaktadır hatta gelişim de azalma görülmektedir.

### 3. TESTLERİN PUANLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Uygulanan ölçekler sonucunda alınan puanların incelenmesi grup düzeyinde karşılaştırma yapma olanağı sağlamaktadır. Bu yönde yapılan değerlendirmeler sonucunda bireysel düzeyde gelişimlerde ayrıca gözlemlenebilmektedir.

#### 3.1. İletişim Becerileri Eğitimi Grup Karşılaştırması

Puan tablosunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları yer almaktadır. Deney grubu ortak puanını 1799'dan 1965 puana çıkarmıştır. 166 puanlık bir fark oluşturmuştur. Fakat burada dikkat edilmesi gereken ekte verilen kişisel bazlı puan değerlendirme ve sıralama tablolarına bakıldığında birey bazında ön test ve son test puan farklılaşmadır. Deney grubunda %6,1 oranında bir artış gözlemlenmiştir.

**Tablo 39. Gruplar Arası Ön - Son Test Sonuçların Karşılaştırılması**

	İletişim Becerileri		
	Ön Test	Son Test	Toplam
<b>Deney Grubu*</b>	<b>1799</b>	<b>1965</b>	<b>166</b>
<b>Kontrol Grubu**</b>	<b>1722</b>	<b>1773</b>	<b>51</b>

\* Deney grubu puan değerlendirmesine 15 katılımcı dahil edilmiştir. Ortalamada büyük ölçüde farklılık gösteren katılımcıların puanları değerlendirmeye alınmamıştır.

\*\* Deney grubunda değerlendirmeye katılan kişi sayısı kadar kontrol grubundaki kişiler değerlendirmeye alınmıştır.

Kişiler bazında yüzde olarak gelişim ele alındığında iletişim grubunda ilk kişinin %44 oranında, en yüksek gelişim gösteren ikinci kişinin ise %28 oranında arttığı görülmektedir. Grup artışının %6,1 olmasına karşın kişi bazında artış oranı bir hayli yüksektir. Son iki kişide bir artış gözlemlenmemiştir.

İletişim becerileri eğitimi özellikle bireysel düzeyde gelişimi sağlamak ve iletişimden kaynaklanan çatışmaları asgari düzeyi indirme amacıyla hazırlanmış bir programdır. Bu nedenle iletişim becerileri diğer bireylere oranla daha alt düzeyde olan bireyler üzerinde farklılaşma yaratabilecek bir programdır. Kişi bazlı genel karşılaştırma tablosu incelendiğinde on test puanları düşük olan katılımcıların son test puanları belirgin bir düzeyde arttığı gözlenmektedir.

Katılımcılar arası bu fark örneklem grubunun bütünü temsil etmesi amacıyla farklı eğitim düzeyindeki kişilerin dahil edilmesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Grup içerisinde katılımcıların eğitim seviyelerinin farklılaşması sonuçlar üzerinde gözlemlenmektedir.

Tabloya bakıldığında ön test puanı 97 olan bir katılımcının son testinde puanını 140'a çıkarmıştır. Aynı şekilde 110, 104, 113 puan alan bireyler sırasıyla puanlarını 141, 135, 138 puana çıkarmıştır. Bu veriler dikkate alındığında iletişim becerileri eğitim programı düşük düzeydeki bireylerin gelişimi üzerinde yüksek oranda bir etkiye sahiptir. Bu hipotezin kanıtlanması amacıyla tablo sıralaması değerlendirilebilir. Puan bazlı karşılaştırmalı değerlendirme tablosu sonuç (Ön test – Son test puan farkı) değerleri dikkate alınarak bir sıralamaya tabi tutulmuştur. Ön test puanlarıyla sıralamanın bir ilişkisi yoktur. Fakat on test puanlarında artan bir eğilim sırası gözlemlenmektedir. Başka bir deyişle sonuç sütununda yüksek puan düzeyinden düşüğe doğru azalan bir sıralama gözlemlenirken, ön test puanlarında düşük puan düzeyinden yüksek puan düzeyine artan bir sıralama gözlemlenmektedir. Bu durumda öne sürdüğümüz etkililik görüşü doğrudur.

Kontrol grubunun ön test puanlarının toplamı 1722 son test puanlarının toplamı ise 1773 olarak hesaplanmıştır. Ön test – Son Test puan

farkı ise 51 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda bir değişim önceki açıklamalarda olduğu gibi istatistiki olarak anlamlı değildir. Fakat puansal olarak grup değerlendirildiğinde düşük bir oranda artış gözlemlendiğinden bahsedilebilir. Kontrol grubunun takım çalışması sonuçlarına bakıldığında ise iletişim sonuçları gibi puansal bazda bir değişim gözlemlenmemiştir. İki test arasındaki farkın uygulama sürelerine ilişkindir. Deney grubuna ve kontrol grubuna uygulanan ön testler eşanlı başka bir değişle aynı zamanda uygulanmıştır. Deney grubu eğitim almış ve son testler uygulanmıştır. Kontrol grubunun son testi ise deney grubuna verilen iletişim eğitiminden daha son uygulanmıştır.

**Tablo 40. Bireysel Düzeyde Ön – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırması**

Kişiler	Ön Test	Son Test	Sonuç
M1	97	140	43
M2	110	141	31
M3	104	135	31
M4	113	138	25
M5	134	151	17
M6	122	135	13
M7	124	127	3
M8	125	128	3
M9	127	130	3
M10	121	122	1
M11	115	115	0
M12	128	128	0
M13	125	125	0
M14	126	124	-2
M15	128	126	-2
<b>Toplam</b>	<b>1799</b>	<b>1965</b>	<b>166</b>

Testlerin uygulanma sürelerine ilişkin bu açıklamalar ışığında kontrol grubunda düşük oranda bile olsa artış eğilimi açıklanabilir. Deney grubu ve kontrol grubu aynı yöntem ve oransal dağılımla Parça Üretim Bölümü ana kütesinden örneklem olarak çekilmiştir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubundaki çalışanlar her gün aynı işyerini paylaşmakla ve birbirleriyle

etkileşim halindedirler. Bununla birlikte deney grubu eğitimlerinde katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğrenilen bilgilerin, eğitimin uygulamaların ve eğitiminin uygun gördüğü davranış stillerinin çalışma arkadaşlarıyla paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Aynı şekilde kontrol grubuna uygulanan testler sırasında katılımcılarla yapılan görüşmelerde eğitim alan iş arkadaşlarını kendilerine eğitimi anlattığı bu konu üzerinde tartıştıkları gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun puanlarındaki değişim deney grubuyla kurduğu etkileşim sonucu gerçekleşmiştir ve kabul edilebilir sınırlar içindedir.

Aynı şekilde kuramsal olarak test tekrar uygulamalarında gruplar üzerinde düşük düzeydeki artışların gözlemlenmesi doğaldır. Çünkü birey ilk teste cevapladığı soruyu ikinci teste geliştirebilir. İlk teste işaretleme yaptıktan sonra soruyu düşünebilir ve kendini değerlendirebilir. Sosyal bilimlerde yapılan ölçümlerde bireyin kendisini değerlendirmesi kişisel gelişim açısından en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Sonuçta önermede bir davranış stili sorgulanmaktadır, bu davranış stiline kendine uygun olup olmadığını, geliştirmesi gerektiğini kararına varabilir ve test onun için yol gösterici bir rol üstlenebilir. Son teste ise değiştirdiği fikirlerini cevaplara yansıtılmaktadır. Fakat bizim araştırmamızda bahsi geçen bu etkinin düşük düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

**Tablo 41. Kriterler Açısından Grup Puan Artışı**

<b>Kriterler</b>	<b>Sonuç</b>
Empati	51
Uygunluk	46
Etkililik	27
Uyum Yeteneği	12
Konuşmaya Kar. Alaka	19
Konuşmayı İdare	-24

İletişim ölçeğinde belirlenen altı alt kriter bazında grup değerlendirmesi içerisinde empati alt bölümde katılımcıların yüksek başarı gösterdiği

gözlemlenmiştir. Prof. Dr. Üstün DÖKMEN eğitmenliğinde uygulanan iletişim eğitimi programında empati konusu üzerinde diğer alt konulara nazaran daha fazla durulduğu eğitim açıklamalarında belirtilmiştir. Dolayısıyla “Empatik iletişim” adlı iletişim programında katılımcılar beklenen başarıyı göstermişlerdir. Eğitim programında psikodrama uygulamalarının katılımcının empati kurmasını sağlamıştır. Uygulamalar ağırlıklı olarak empati konusu üzerinde yoğunlaşmıştır ve bu yoğunlaşma sonuçlara yansımıştır. Diğer bir taraftan eğitim içerisinde kişiler arası uygunluk ve çatışmayı önleme, yatıştırma konuları ağırlık verilen diğer bir alandır. Bu alanda artış diğer alanlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmektedir.

### 3.2. Takım Çalışması Eğitimi Grup Karşılaştırması

Deney grubu tabloda da açıklandığı üzere takım çalışmasına yatkınlık ölçeğinden takım çalışması eğitiminden önce 1957 puan almıştır. Ortalamalara bakıldığında spss verilerinde ve ekteki grup puan tablosuna bakıldığında puan aralının 90 – 100 arasında olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 42. Gruplar Arası Ön – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

	Takım Çalışması		
	Ön Test	Son Test	Toplam
<b>Deney Grubu</b>	<b>1957</b>	<b>2188</b>	<b>231</b>
<b>Kontrol Grubu</b>	<b>2003</b>	<b>1994</b>	<b>-9</b>

Takım çalışmasına yatkınlık açısından deney grubu değerlendirildiğinde ön test puanlarına göre grup dağılımının homojenliğinden bahsedilebilir. Kişiler arasında takım çalışmasına yatkınlıkta büyük ölçüde bir fark yoktur. Deney grubunda önemli derece bir artış göstererek son teste puanını 2188'e çıkarmıştır. Ön test ve son test puan

farkları hesaplandığında 231 puana ulaşılmıştır. Deney grubu %12,12'lik bir artış sergilemiştir. Kontrol grubu ön testten 2003 puan son testten 1994 puan olarak 9 puanlık bir düşüş yaşamıştır. Sonuç puanları arasındaki fark takım çalışması eğitimini ortaya koymaktadır. Kontrol grubu stabil kalırken deney grubunda değişim istatistiki verilen dışında puansal bazda da rahatlıkla gözlemlenebilmektedir.

Kişisel bazda yüzdesel gelişim oranlarına bakıldığında, en yüksek sonuca oluşan katılımcının gelişim yüzdesi 50,6 olarak hesaplanmıştır. Ardından gelen ikinci kişinin yüzdesi ise %38'dir. Aynı şekilde grup ortalama artış oranı %12 olmasına karşın, bireysel bazda gelişim oranlarını yüksektir. Son iki kişide ise düşüş eğilimi gözlemlenmektedir.

İletişim becerileri ölçeğindeki kontrol grubundaki artış bu ölçekte gözlenmemiştir. Çünkü takım çalışması eğitimi sırasında deney grubunun ve kontrol grubunun son testleri eşanlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla deney grubu eğitim izlenimlerini, öğrendikleri yeni bilgileri kontrol grubuna işyerinde aktaramamıştır. Sonuçta kontrol grubunda bir değişim gözlemlenmemiştir.

İletişim becerileri eğitimde olduğu gibi takım çalışmasına yatkın eğitiminde de ön test puanı düşük olan katılımcıların kendilerini büyük oranda geliştirdikleri gözlenmektedir.

İletişim beceri eğitiminde öne sürülen hipotezde olduğu gibi takım çalışmasına yatkınlık eğitiminde de sonuçlar karşılaştırıldığında yüksek puan seviyesinden düşük puan seviyesine doğru azalan bir puan sıralaması yapılmıştır. Aynı şekilde sonuç sütununda ki puan sıralamasına göre bu sıralamaya bağlı olarak sıralan ön test puanlarının düşük puan düzeyinden yüksek puan düzeyine doğru artan bir sıralamamanın olduğu gözlemlenmiştir. Bu açıklamalarla birlikte takım çalışmasına yatkınlığı düşük seviyedeki bireylerin diğer katılımcılara oranla gelişimlerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Takım çalışması eğitimi çalışanların takım çalışması konusunda kişisel gelişimlerine olumlu ve büyük ölçüde katkı sağlamıştır.

**Tablo 43. Bireysel Düzeyde Ön – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırması**

<b>Kişiler</b>	<b>Ön Test</b>	<b>Son Test</b>	<b>Sonuç</b>
M12	81	122	41
M16	92	127	35
M13	93	120	27
M6	96	114	18
M2	103	121	18
M5	97	114	17
M7	103	119	16
M1	102	118	16
M6	100	113	13
M15	89	102	13
M3	101	111	10
M9	93	100	7
M10	95	102	7
M8	102	107	5
M4	111	116	5
M17	103	108	5
M11	89	92	3
M18	99	99	0
M14	101	95	-6
M19	107	88	-19
<b>Toplam</b>	<b>1957</b>	<b>2188</b>	<b>231</b>

Takım çalışmasına yatkınlık ölçeğinin kriterlerine bakıldığında katılımcı grup en yüksek puanı sorumluluk bölümünden almıştır. Özellikle eğitim sırasından gönüllülük esasına dayalı çalışma üzerinde durulmuştur. Grupta sorumluluk duygusunun büyük ölçüde artışı sonucuna ulaştırmaktadır. Yüksek oranda artış gösterilen diğer bir kriter ise problem çözmedir. Eğitim sırasından uygulamaların büyük bir çoğunluğu bu özellik üzerine yoğunlaştırılmıştır. Dolayısıyla katılımcı grubun bu uygulamalar sayesinde problem çözme konusunda kendisini geliştirdiği rahatlıkla gözlemlenmektedir.

İki eğitim arasında gelişim farklılaşması mevcuttur. İlk neden olarak takım çalışması eğitim programının önceden belirlenen kriterler doğrultusunda düzenlenmesidir.

**Tablo 44. Kriterler Açısından Grup Puan Artışı**

<b>Kriterler</b>	<b>Sonuç</b>
Güven	37
Problemi Çözme	41
Sorumluluk	62
İşbirliği	10
Eğitim ve Yol Gösterme	29
Yüksek İç Motivasyon	31
Liderlik, İkna, Azim	21

Kurgulanan takım çalışması eğitimi ölçeğinin oluşturulduğu kriterleri baz alması ve bu kriterlere yönelik uygulanmıştır. Diğer bir neden ise takım çalışmasında iletişim eğitiminden farklı olarak eğitim sonunda gruba genel bir özet slaytlar şeklinde aktarılmıştır. Tekrar niteliğinde gerçekleştirilen bu özet bölüm kriterlerin katılımcıların zihninde daha açık bir şekilde yer almasına olanak sağlamıştır. Takım çalışması eğitiminin iletişim eğitiminden sonra gerçekleştirilmesi gelişim farkını açıklayıcı diğer bir neden olarak öne sürebilir. Grup bu proje öncesi hiçbir sosyal içerikli eğitime katılmamıştır. Dolayısıyla eğitime adaptasyon sürecini iletişim eğitimi sırasında yaşamıştır. Dikkat edilmelidir ki grup içi etkileşim, eğitimin başarısıyla doğru orantılıdır. Grubun bütünleşmesi ve birbirini kabullenmesi sonucunda eğitim içi uygulamalarda daha başarılı sonuçların alındığı gözlemlenmiştir.

İki eğitim programında uygulamaların yoğunlaştığı eğitim alt konularında daha yüksek artışlar gözlemlenmiştir. buradan yola çıkarak mavi yakalı çalışanlar uygulamalı eğitim programlarına oldukça olumlu yanıt vermektedirler. Bu nedenle grubun düzeyi saptandıktan sonra programda uygulama düzenlemeleri yapılmalıdır.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Man Türkiye Aş.'de gerçekleştirilen "Kişisel Gelişim Projesinin" sonuçlarına dayanılarak mavi yakalı çalışanlara yönelik kişisel gelişim programı modeli oluşturulması mümkündür.

Modelin ilk ayağını ölçekler oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucu ulaşılmıştır ki kişisel gelişim açısından mevcut durumu düşük seviyede olan çalışanın eğitim programıyla gelişimi rahatlıkla gözlemlenebilmektedir. Eğitimin programına ilişkin fayda maliyet analizi yapıldığında gözlemlenebilir gelişim, eğitimde kişi başına harcanan maliyet karşısında kişinin gelişiminin getirdiği fayda, düşük düzeyde olan çalışanda daha yüksek derecelerde gerçekleşmiştir. Bu nedenle eğitim verilecek alanlarda eğitim ihtiyaç analizinin dışında spesifik eğitim konusunda katılımcıların seçilmesi amacıyla çalışanlara ölçekler uygulanmalıdır. Özellikle düşük seviyede olan çalışanın eğitime öncelikli olarak alınması gerekmektedir.

Düşük seviyedeki çalışanın artış yüzdesinin fazla olması maliyet sonrası kazanılan fayda açısından önemlidir. Dolayısıyla gelişimi amaçlayan bir anlayışla hazırlanmış eğitim bütçesinin daha verimli ve etkin bir biçimde kullanılabilir.

Düşük seviyedeki çalışanın eğitim programlarıyla birlikte kişisel gelişimini diğer çalışanların düzeyine çıkarması örgüt içi uyum ve dayanışmayı artırarak çatışmaları ve uyumsuzlukları azaltacaktır. Öncelikle örgüt içi düzey homojenliğinin sağlanması gerekmektedir. Hali hazırda yüksek vasıflı bir çalışana verilen eğitim düşük vasıflı bir çalışanla düzey farkını artıracak dolayısıyla birçok alanda uyum sıkıntısı, koordinasyon eksikliği sağlanacaktır.

Yapılan bu açıklamalarla birlikte ölçeklerin zarureti ortaya konmuştur. Ölçekler mutlak suretle kültürel açıdan uyum gösteren özelliğe sahip olmalıdır. Hazır ölçeklerin kullanılmasıyla ilgili problemler ölçeklerin hazırlanması bölümünde anlatılmıştır. Modelin ölçek bölümünde sonuç olarak belirtilen özelliklere haiz ölçeklerin mümkünse hazırlanması ve eğitim öncesi eğitim alacak çalışana belirlemek amacıyla uygulanması gerekmektedir.

Ölçeklerin uygulanmasında özellikle dikkat edilmelidir ki çalışanı yönlendirici hiçbir nitelikte konuşmanın olmaması gerekmektedir. Mümkün olduğunca uygulamacı objektif yargı uyandıracak cümleleri kullanmalıdır. Bu açıklamaların ölçeğin ön yüzünde yazılı olarak yapılması gerekmektedir. Uygulayıcı sadece bu yönergeyi okuyarak uygulamayı başlatabilir.

Model içerisinde eğitimcinin seçimi sürecinde test bataryaları ve değerlendirmeye yönelik formlar kullanılabilir. Bu formlarla eğitimcinin bilgi ve beceri düzeyi, konuya hüküm yeteneği, sunuş becerileri değerlendirilebilir.

Bu formların dışında eğitmenin özellikle mavi yakalı çalışan eğitimde düzey farklılığı oluşturmamasıdır. Eğitim içi otoritesini özellikle bilgi ve uzmanlık düzeyine bağlı olarak kurmalıdır. Eğitmen yaşam standardı ve statüye bağlı bir otorite yoluna bağlı sunum gerçekleştirdiği taktirde katılımcı grubun benimsememesi problemiyle karşılaşacaktır. Bu nedenle katılımcı grup profiline uygun eğitimcinin seçimi çok önemlidir. Proje dahilinde bu konuya özellikle önem verilmiştir ve eğitimlerde katılımcıların yüksek oranda eğitimcileri benimsediğini ve eğitimin çok olumlu bir hava içerisinde geçtiği gözlemlenmiştir.

Ölçeklerin hazırlanması aşamasında belirlenen kuramsal kriterlerin program içeriğinde belirgin bir şekilde değinilmesine özen gösterilmelidir. Aksi takdir de ölçeklerin katılımcıların son düzeyleri ölçmesi imkansızlaşır. Üzerinde durulmayan bir kriterin gelişmesi beklenemez. Kurum kendi misyon ve vizyonu doğrultusunda belirlediği kriterlere uygun eğitimleri düzenlemesi gereklidir. Bu nedenle paket program şeklindeki eğitimlerin uygulanmasından kaçınılmalıdır. Eğitim sektörüne uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Her eğitim uygulamasının ardından gözlemcilerin görüşleriyle birlikte program üzerinde değişiklikler yapılmalıdır.

Ölçeklerin istatistiki değerler verebilmesine ve değerlendirilebilir olmasına dikkat edilmelidir.

Ölçümlerin ön test, son test ve durum ölçüm testi olarak 3 farklı zamanda uygulanması gerekmektedir. Son testin ardından bir ay gibi bir sürenin beklenilmesiyle durum ölçüm testi uygulanmalıdır. İstatistiki açıdan bazı testlerin uygulanabilmesi (Post Hoc) açısından önemlidir.

Eğitimler sırasında özellikle katılımcıların ilgilerinin çok yüksek olduğu gözlemlenmiştir.. Eğitimin şirket dışında yapılması eğitimde güdüleme faktörü ve motivasyon kaynağı olarak ele alınmalıdır. Katılımcılar üzerinde kendilerine önem verildiği ve şirketin onları sahiplendiği izlenimini oluşturmaktadır. Mavi yakalı çalışan üzerinde bu faktörün etkisinin büyük olduğu gözlemlenmiştir. Mavi yakalı çalışanlar üzerinde yapılan bu araştırmanın her aşamasında istekli ve azimli davranışlar sergilemişlerdir. Programın amacının benimsenmesiyle bir çok konuda gözlemciler fikir vermek istemişlerdir. Bununla birlikte eğitimcilere program aralarında aile yaşamı ve özel hayatla ilgili birçok soru yöneltmişlerdir. Açıkça bu tür eğitimlere ihtiyaçları olduklarını ve bu tür eğitimlerin devam etmesi gerekliliğini dile getirmişlerdir. Eğitime karşı olan bu isteklilik, konuyla ilgili önermeden bütün grubun yüksek puan almasıyla da kanıtlanabilir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde firmanın kendileri için bir harcama yaptığı düşüncesinden yola çıkarak daha istekli ve ilgili olduklarını dile getirmişlerdir. Bu söylemlerden ve eğitim içindeki çeşitli gözlemlerden yola çıkarak çalışanların kurumu benimsediği bütünüyle söylenebilir. Kurumsal vatandaşlık kavramı olarak tabir edebileceğimiz kuruma bağlılık grubun büyük bir çoğunda hakim konumdadır.

Eğitimler boyunca katılımcılardan gelen tepkiler eğitimin sadece mavi yakalı çalışanlara değil posta ve ustabaşlarına verilmesi gerekliliği yönündedir. Birçok kez çoğunluk ustabaşlarıyla ilgili sıkıntılarına dikkat çekmek istemiştir. Eğitim süresince eğitmen tarafından işyerindeki sıkıntılara yönelik sorguların cevaplarının ilk sırasında ustabaşlarıyla ilgili sorunlar yer almaktadır. Kendi görüşlerini üstlerine rahatlıkla dile getiremediklerini, bu davranış içinde olduklarında ters tepkiler aldıklarını açıklamışlardır. Özellikle kanımca kişiler arası iletişim problemi çalışanlar arasında çok yüksek düzeyde değildir. İzole edilmiş bir ortamda gözlem yapıldığından ve eğitim sırasında böyle çatışmaların yaşanmasına olanak sağlanmadığından bu düzeyde değişme olabileceği kanaatine varılmıştır. Diğer taraftan asıl sorunun kurumsal, örgütsel iletişimden kaynaklandığı kanısındayım. Aynı statü düzeyindeki çalışanların iletişim sorunları yüksek düzeyde değildir. Bir

başka açıdan amirle veya üstle iletişim sıkıntısı yaşandığı, yapılan görüşmelerden sonra çıkarımlar arasındadır. Bu nedenle iletişim eğitiminin genele yayılması gerekmektedir.

Genele yayılması gereken iletişim eğitimi özellikle empati, çatışma ve uyum/uygunluk konuları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Katılımcılar tarafından iletilen problemlerin statüden kaynaklanan iletişim sıkıntıları olduğu yönündedir.

Bu nedenle genele yayılan bir iletişim ve uyum eğitiminin daha sonra mavi yaka ve ustabaşıyla ortak bir katılım süreciyle aynı program içerisinde uygulanması faydalı olabilir. Usta başı takım çalışması eğitiminde yapılan görüşmelerde mavi yakalı çalışanların görüşlerinden ustabaşlarının bilgisi olmadığı gözlemlenmiştir. Ustabaşının bu konularda bilgilendirilmesi gerekmektedir. İki yöntem bu durumda izlenilebilir. Usta başlarının iletişim eğitimiyle birlikte çalışan görüşlerinin aktarılması bir yöntemdir. Eğitim manipüle edilerek ast pozisyonda çalışanların sıkıntıları ve görüşleri eğitim programında kurgulanabilir ve ustabaşlarına aktarılabilir. Diğer bir yöntem ise astlardan oluşan temsilcilerin periyodik dönemde usta başlarıyla görüştürülmesidir. Fakat ikinci yöntem çalışanın çekimsel davranabileceği olasılıyla, hiyerarşik yapının zedelenmemesi kuramıyla uygulama sonrası bazı problemlere yol açabilir. Makro bir çözüm olarak ise 360 derece performans değerlemelerinin kullanılmasıdır. 180 derecede istenilen etki 360 derece değerlendirmeye nazaran daha düşük çıkacaktır. Bu nedenle performans değerlendirme sisteminin bu hususları yetkinlik bazlı olmak üzere dikkate alınmalı ve 360 derece kapsam dahilinde olmalıdır.

Belirtilen önermeler dışında eğitim programının başarısı şüphe götürmeyecek bir gerçektir. Çalışanlarla yapılan görüşmeler esnasında kendilerinin artık davranışlarının hem işyerinde hem de evde değiştiğini dile getirmelerini eğitimin başarısını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde bu değişimleri ve doğru olan davranış stillerini iş arkadaşlarıyla paylaşmaları eğitimin etkileyici yönünün yüksekliğini ifade eder.

Bununla birlikte mavi yaka kişisel gelişim eğitimlerinde özellikle özel yaşam örnekleriyle eğitimin etkililiği ve kalıcılığı arttırılmıştır. Bu örneklerin

katılımcıların hafızalarında yer ettiği gözlemlenmiştir. Ev yaşamıyla ilgili görüşlerin değişmesi eğitim sonunda düşüncelerin davranışa yönelimini mümkün kılmaktadır. Bu nedenle eğitim programları özel yaşama, sosyal etkileşime yönelik kurgulanmalıdır. Kurumsal örneklerden kaçınılmalıdır. İki eğitim programında öğretmenlerin özellikle kendi hayatlarından örnekler vermesi eğitimin etki düzeyini artırmıştır.

İletişim eğitimi programında mutlak suretle psikodrama tekniğinin kullanılması gerekmektedir. Psikodrama öfkenin boşaltımı ve empati açısından etki düzeyi yüksek bir eğitsel araçtır.

Takım çalışması eğitiminde kültürümüze adaptasyon çalışması yapılmalıdır. Özellikle takım çalışması eğitimleri yurtdışı menşeli eğitimler olarak ülkemizde uygulanmaktadır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta takım çalışmasında bireysellik faktörünün etkisidir. Ülkeler arası bireysellik ve kolektivistlik düzey farklılıkları mevcuttur. Hofstede araştırmasına bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri bireyselci toplumlar sıralamasından ilk sırada yer alırken Türkiye bu çalışmada kırkıncı sırada yer almaktadır. Yüksek bireyselci toplum özelliği gösteren toplumlarda takım çalışması eğitimleri bu düzey dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Bireyselci bir topluma yönelik eğitim programlarında birlikte çalışmaya yönelik tutum ve davranışları geliştirici bölümlerin ağırlığı görülmektedir. Diğer taraftan kolektivist toplumlarda bu program zaman kaybından başka bir sonuç vermeyecektir. Kolektivist özellik gösteren Türk toplumunu ele aldığımızda tarihsel süreç içerisinde işbirliğini geliştirici birçok toplumsal kurumlar meydana getirdiğini gözlemleyebiliriz. Ahi teşkilatları ve köylerdeki imece usulü çalışma bu kurumlara örnektir. Toplumsal olarak birlikte çalışma özelliğine sahip toplumların bireysel toplumlar için hazırlanmış eğitim programlarına tabi tutulması fayda maliyet analizi bakımından olumsuz sonuçlar ortaya koyacaktır. Aynen bu durum lise seviyesindeki bir öğrenciye ilköğretim düzeyinde eğitim verilmesi sonucunda elde edilecek faydanın düzeyine işaret eder.

Yapılan bu açıklamalar ışığında kendi toplumumuza özgü bir takım çalışması eğitimi hazırlanmalıdır. Bu eğitim programında kolektivist

toplumlarda düşük düzeyde olan takım çalışmasında planlama ve programa konularına ağırlık verilmelidir. Eğitimler sırasında uygulamalar esnasından çalışanların plan ve program hazırlayabilme düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle takım çalışması eğitim programlarında özellikle problem çözme, çözüm üretme ve planlama konularına daha geniş yer verilmelidir. Bu konularla birlikte kültürümüze yönelik takım çalışması eğitim programlarından takım rolleri işlenmelidir. Kolektivist toplumlarda herkes her işi yapar anlayışının etkin olması takımların başarısız olması sonucuyla bağıntılıdır.

Tez çalışmasına konu alan araştırmasında gözlemlenmiştir ki insan kaynakları kişisel gelişimi örgütün niteliklerine ve yapısına göre yapılandırılmış gelişim programlarıyla mümkündür. Araştırmada gelişim istatistiki olarak kanıtlanmıştır. Öğrenen bir örgüt olma yolunda ilerleyen sistemler mutlak suretle gelişim programlarını kendine özgü süreçler içerisinde tesis etmek zorundadırlar. Eğitim ve gelişim yaklaşımıyla örgüt değişimi yaratabilen ve bilgiyi yönetebilen olacaktır.

## KAYNAKÇA

- BALTAŞ, Acar; **Ekip Çalışması**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2. Baskı, 2004
- BARUTÇUGİL, İsmet; **Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul, Kariyer Yayıncılık, 2004
- BENNETT, Roger; "The effective trainer checklist", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.194 – 203
- BERNARDIN, H. John; **Human Resource Management.**, London, McGraw - Hill, Third Edition, 2003
- BİNGÖL, Dursun; **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul, Beta Basım, 5. Baskı, 2003
- BRAHAM, Barbara J; **Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak**, İstanbul, Rota Yayınları, 1998
- CANARY, Daniel J., CODY Michael J.; **Interpersonal communication : a goals-based approach**, New York St. Martin Press, 1994
- CARNALL, Colin A.; **Managing Change In Organizations**, Harlow, Prentice Hall - Pearson, 4. Edition, 2003
- CASCIO, Wayne F.; **Managing Human Resources Productivity, Quality of Work Life, Profits**, Boston, McGraw – Hill, 5. Edition, 1998
- COLE, Gerald; **Personnel And Human Resource Management**, London, Continuum, 5. Edition, 2002
- CRITCHLEY, Bill, CASEY, David; "**Team-building**", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.478 – 490
- CROSS, Robert L. ISRAELIT, Sam, B.; **Strategic Learning in a Knowledge Economy: Individual, Collective and Orgazinal learning process**, London, Elsevier Publishing, 2000
- CUPACH, William R., SPITZBERG, Brian H.; **The Dark Side of Interpersonal Communication**, 1994, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994

- DALZIEL, Stuart; "Organization training needs", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.145 – 154
- DÖKMEN, Üstün; **İletişim Çatışmaları ve Empati**, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 33. Basım, 2005
- DESIMONE, Randy L., HARRIS, David M.; **Human Resource Development**, Philadelphia, 2002
- DESSLER, Gary; **A Framework For Human Resource Management**, New Jersey, Prentice Hall – Pearson, 3. Edition, 2004
- DESSLER, Gary; **Human Resource Management**, New Jersey, Prentice Hall – Pearson, 9. Edition, 2003
- EASTERBY-SMITH, Mark, LYLES, Marjorie A.; **The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**, Boston, Blackwell Publishing, 2003
- EASTERBY-SMITH Mark, ARAUJO, Luis; **Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in theory and practice**, New York, Sage, 1999
- EREN, Erol; **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, İstanbul, Beta Basım, 7. Baskı, 2001
- FIOL, C. Marlene, LYLES, Marjorie A.; "Organizational Learning", **The Academy of Management Review Vol. 10, No. 4**, New York, s.803-813
- GARRATT, Bob. **The Learning Organization And The Need For Directors Who Think**, London, Fontana/Collins, 1987
- GARRAT, B., "The Learning Organisation 15 years on: Some personal reflections", **The Learning Organizations**, Vol:6, No:5, 1999, s.202-206.
- GARVIN, D.A., "Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak", **Bilgi Yönetimi**, Çev:Gündüz Bulut, Mess Yayınları, İstanbul, 1999, s.55-72
- GIBB, Stephen; **Learning and Development Processes, Practices and Perspectives At Work**, Bristol, Palgrave Macmillan Ltd, 2002
- GREENE, John O., BURLESON; **Handbook Of Communication and Social Interaction Skills**, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003



- HAMMOND, Valerie, WILLE, Edgar; "The learning organization", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.89 - 100
- HEATH, Robert L, BRYANT, Jennings; **Human Communication Theory and Research: Concepts, Context and Challenges**, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000
- HONEY, Peter; "Preffered learning styles", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.274 – 285
- KIRKBRIDE S. Paul; **Human Resource Management In Europe – Perspectives For The 1990s**, London, Routledge, , 1994 s: 59
- KALAYCI, Şeref; **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Ankara, Asil Yayıncılık, 2005
- KULAKSIZOĞLU, Adnan; **Kişisel Gelişim Uygulamaları**, İstanbul, Nobel Yayıncılık, 2003
- KOÇEL, T.; **İşletme Yöneticiliği**, İstanbul, Beta Basım Yayım A.Ş., 9. Baskı, 2003
- KNAPP, L. Mark, VANGELISTI, Anita L.; **Interpersonal Communication and Human Relationships**, Boston, Pearson Education, 5. Edition, 2005
- LAW, Carol; "Individual and group learning", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.285 – 304
- MARSHALL, Keith, WALLACE, David; "Training records", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.243 – 259
- ÖZEN, Kutan, Rana; "Öğrenen Organizasyonlar", **Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim**, İstanbul, Beta Basım, 2002
- PRIOR, John; **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994
- RAE, Leslie; "Job training needs", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.154 – 169

- REID, Margaret Anne; "Approaches and strategies", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.100 – 111
- REECE, L. Barry, BRANDT, Rhonda; **Effective Human Relations: Personal and Organizational Applications**, Boston, Houghton Mifflin Company, 9. Edition, 2005
- SCHULER, Randall S.; **Managing Human Resources**, Boston, South - Western College Publishing, Sixth Edition, 1998
- SENEMOĞLU, Nuray; **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Ankara, Gazi Kitabevi, 12. Baskı, 2005
- SENGE, Peter M., **Beşinci Disiplin**, çev. İldeniz Ayşegül, Doğukan Ahmet, , İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 9. Basım, 1993
- SIBTHORPE, Rob; "The benefits of training and development", **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishing Company, 1994, s.12 – 21
- SPITZBERG, Brian H.; "Methods of interpersonal skill assessment", **Handbook Of Communication and Social Interaction Skills**, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003, s.93 – 135
- SPITZBERG, Brian H., CUPACH, William R.; **The Darkside Of Interpersonal Communication**, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994
- ŞENCAN, Hüner; **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik**, Ankara, Seçkin Yayıncılık Sanayi Ticaret AŞ, 2005
- YAZICI, Selim; **Öğrenen Organizasyonlar**, İstanbul, Alfa Yayıncılık, 2001
- WIEMANN, John M., HUMMERT Mary Lee, NUSSBAUM Jon F.; **Interpersonal communication in older adulthood : interdisciplinary theory and research**, Thousand Oaks California, Sage Publications, 1994
- WIEMANN, John M.; "Explication And Test Of A Model Of Communicative Competence", **Human Communication Research**, Harvard Press, Volume 3, Issue 3, 1977, s.195-213
- WILSON, Steven R.; SABEE, Christina M.; "Explicating communicative competence as theoretical term", **Handbook Of Communication and Social**

**Interaction Skills**, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003, s.03 – 51

WYNNE, Bernard, CLUTTERBUCK, David; “Using evaluation techniques”, **Gower Handbook Of Training and Development**, Hampshire, Gower Publishi

**Ekler:**

**EK – 1**

## **TAKIM ÇALIŞMASINA YATKINLIK ÖLÇEĞİ**

**Değerli çalışan,**

Bu ölçek Gazi Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Yüksek Lisans programında yapılmakta olan tez çalışmasına kaynak oluşturmak için hazırlanmıştır.

Bu ölçeğin amacı iletişim becerileri ve takım çalışmasına yatkınlık ile ilgili bilgi elde etmektir.

Bu araştırmanın sonuçları yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Lütfen, aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyarak, bu cümledeki fikre ne oranda katıldığınızı, altında belirtilen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Her cümle için yalnızca bir seçenek işaretleyiniz.

Lütfen, seçenekler arasından olması gereken değil size en uygun seçeneği işaretleyin. Çünkü cümlelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur uzun uzun düşünmeden içinizden geldiği gibi cevaplayınız.

Ayıracağınız zaman ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

**Örnek:**

***Başkalarını mutlu etmek için çaba harcarım.***

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	(✓)	( )	( )	( )

## Takım Çalışmasına Yatkinlık

**1. Ne istediğimi ve istediklerime nasıl ulaşacağımı çok iyi biliyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**2. Beklenmedik problemler karşısında soğukkanlı davranabiliyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**3. Hatalarımın sorumluluğunu üstlenmekten çekinmem.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**4. İnsanların ekip çalışmasıyla daha başarılı sonuçlar alacağına inanıyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**5. Düzenli olarak gazete okumuyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**6. Diğer insanların benimle çalışmayı sevip sevmediklerinden endişem var.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**7. İnsanları ikna etmekte çok başarılı olduğum söylenemez.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**8. Kendimden başka kimseye güvenemiyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**9. Problemin nedeni önemli değildir, önemli olan onun nasıl çözüleceğidir.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**10. Bazı zamanlarda sorumluluk almaktan çekiniyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**11. Ekip içerisinde farklı kişilere tahammül edemediğim zamanlar oluyor.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**12. İnsanlara kendi alanımla ilgili öğretici bilgiler vermeyi seviyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**13. İşlerimin planladığım gibi gitmemesi çalışma isteğimi azaltır.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**14. Fikirlerimi ve düşüncelerimi etkili bir biçimde, çekinmeden açıklayabiliyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**15. Çevremdekiler kısa zamanda güvenimi kazanabilirler.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**16. Bir problemin çözümünde yer almak isterim.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**17. Çalışma hayatında, "Her koyun kendi bacağından asılır."**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**18. Kuyrukta beklemek beni çok rahatsız etmez.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**19. Zorunda olmasam herhangi bir eğitim programına katılmak istemezdim.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**20. Fıkra anlatmayı çok seviyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**21. Grup projelerinde lider olmak pek ilgilimi çekmez.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**22. Arkadaşlarımın bana yeteri kadar güvenmediğini düşünüyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**23. Bir sorun çıktığında aklıma gelen ilk çözümü uyguladım.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )



**24. Görevler ve yükümlülükler için birçok kez gönüllü olmuşumdur.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**25. Başkalarından yardım istemekten çekiniyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**26. Çoğu zaman yeni bir şeyler öğrenmeye çalışırım.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**27. Yaşadığım hayal kırıklıklarından kısa zamanda kurtulabiliyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**28. Bir çalışma ekibinden rahatlıkla ayrılamam.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**EK – 2****İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ****Değerli çalışan,**

Bu ölçek Gazi Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Yüksek Lisans programında yapılmakta olan tez çalışmasına kaynak oluşturmak için hazırlanmıştır.

Bu ölçeğin amacı iletişim becerileri ve takım çalışmasına yatkınlık ile ilgili bilgi elde etmektir.

Bu araştırmanın sonuçları yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Lütfen, aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyarak, bu cümledeki fikre ne oranda katıldığınızı, altında belirtilen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Her cümle için yalnızca bir seçenek işaretleyiniz.

Lütfen, seçenekler arasından olması gereken değil size en uygun seçeneği işaretleyin. Çünkü cümlelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur uzun uzun düşünmeden içinizden geldiği gibi cevaplayınız.

Ayıracağınız zaman ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

**Örnek:**

***Başkalarını mutlu etmek için çaba harcarım.***

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( ✓ )	( )	( )	( )

## Kişiler Arası İletişim Becerileri

**1. Tartışmalarda konu hakkında bir fikrim olduğunda her zaman söz alıp düşüncemi söylerim.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**2. Kendim ile ilgili şeyleri/konuları başkalarına anlatmaktan çekinmem.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**3. Karşımdaki kırılacaksa bile ben yine sözümü söylerim.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**4. Biriyle konuşurken kendimi onun yerine koymaya çalışırım.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**5. Ne demek istediğimi herkese rahatlıkla anlatabiliyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**6. Konuşurken bazen kendimi kaybediyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**7. Hatalarımı ve yanlışlarımı kabul etmekten hiçbir zaman çekinmem.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**8. Konuşurken anlamadığım bir noktayı mutlaka sorarım.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**9. Gelenekçi bir insanım, kolay kolay fikrimi değiştirmem.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**10. Bazı zamanlar insanları kırdığımın farkında bile olmuyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**11. Beklentilerimi kolaylıkla ifade ederim.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**12. Her zaman ölçülü ve uygun davranırım.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**13. Diğerlerinin hedefleri beni çok ilgilendirmez.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**14. Sorulara verdiğim cevaplar herkes tarafından rahatlıkla anlaşılır.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**15. Konuşurken ipler her zaman benim elimdedir.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**16. İnsanlar onlara yardım ettiğimin farkında olmuyorlar.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**17. Bazen konuşmalarımın amacına ulaşmadığını fark ediyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**18. Bazı insanlara nasıl davranacağımı bilemiyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**19. Duygu ve düşüncelerimi açıklarken çok uzun konuşmak zorunda kalıyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**20. Eğer bir sorunun cevabını biliyorsam, sorunun bitmesini beklemem.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**21. Konuşmalarım amaçlarımın dışına çıkmaz.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**22. Yaptığım iş konusunda, konuşulanlar ne kadar teknik olursa olsun anlarım.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**23. Amaçlarımı anlatmakta zorluk çekiyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**24. Ne zaman ve nasıl konuşacağımı çok iyi bilirim.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**25. Fikirlerimi tam olarak doğru bir şekilde anlatamıyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**26. Konuya ilgisiz olsam da dinliyormuş gibi yaparım.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**27. Her türlü duruma rahatlıkla uyum sağlarım.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**28. Bazı zamanlarda insanların davranışlarına anlam veremiyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**29. Çevremdekileri rahatlıkla etkileyebilirim**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**30. Nedenini bilmiyorum ama bazı hareketlerimin insanlar tarafından hoş karşılanmadığını düşünüyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**31. Arkadaşlarım tartışma vb. durumlarda yatıştırıcı/uzlaştırıcı olduğumu söylerler.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**32. Beni eleştirenlerin beni anlamadıklarını düşünüyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**33. Bence bir kişiyi kırmadan ona "hayır" demek mümkün.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**34. Çevremdekilerle zevklerimiz uyuşur.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**35. İsteklerimi rahatlıkla ve etkili bir biçimde karşımdakine aktaramıyorum.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

**36. Her zaman ölçülü konuşmaya özen gösteririm.**

Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
( )	( )	( )	( )	( )

## ÖZET

[TUNCER, Uğur Çağrı]. [İnsan Kaynaklarının Psiko-Sosyal Bakımdan Geliştirilmesi Amacıyla Hazırlanan Gelişim Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma: MAN Türkiye A.Ş. Örneği], Ankara, [2008]

Örgütü oluşturan, amaçları belirleyen ve bu amaçlara hangi yollarla ulaşılabileceğini ortaya koyan ve örgüt üretiminin nihai tüketicisi insandır. Dolayısıyla örgüt “insan odaklı” olmak zorundadır. Bu anlayış çerçevesinde insan kaynağı örgütün amacı konumuna gelmekte ve aynı zamanda bu amaca ulaşmak için bir araç görevini üstlenmektedir. Bu nedenle örgütler sahip olduğu insan kaynaklarını yani başka bir deyişle sahip olduğu asli değeri korumalı ve geliştirmeye çalışmalıdırlar.

Örgütlerde eğitim ve geliştirme yaklaşımı bireysel öğrenme düzeylerinin, kolektif ve sistematik bir biçimde yapılandırılan örgütsel öğrenme sistemleriyle sağlanabilmektedir. Bu bağlamda anılan yaklaşım doğrultusunda öğrenen örgüt, değişim olgusunu algılayabilecek, yönetebilecek ve nihai olarak değişimi yaratabilme yeteneğine haiz olacaktır. Farkındalık düzeyi yüksek ve çevresiyle sürekli etkileşim halinde sosyal bir yapı olarak öğrenen bir örgüt olacaktır.

Öğrenen örgütler sürekli ve sistematik öğrenme süreçlerini “İnsan Kaynakları Gelişim Programları”nı, misyon ve vizyonu doğrultusunda bilimsel yöntemler ışığında yapılandırma zarureti içerisindedir. Bu bağlamda gelişim programlarının örgüt kültürü, insan kaynaklarının davranış ve tutumları hedef odaklı yapılandırılması gerekmektedir. Anılan açıklamalar doğrultusunda tezin konusu olarak örgütün en üst düzeyde verimliliğinin sağlanması hedefine ve tam rekabet koşullarında etkin üretim süreçlerine sahip olması amacıyla ihtiyaç duyulan insan kaynakları gelişim programlarının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak belirlenmiş tez çalışmasına konu kuramlar ve yaklaşımlar MAN Türkiye A.Ş. fabrikasında uygulanmıştır. Tez çalışmasında “İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)” ve “Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği (TÇYÖ)” olmak üzere iki ölçme aracı geliştirilmiştir. İBÖ’e ait



Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,81'dir. TÇYÖ'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 79 olarak hesaplanmıştır. Tez çalışması süresince iletişim becerileri ve takım çalışması eğitimi olmak üzere iki ayrı alanda eğitimler deney grubuna uygulanmış, kontrol ve deney gruplarına ön test – son test uygulanarak eğitimlere ilişkin değerlendirmeye esas veriler toplanmıştır. Eğitimler sonucunda deney grubunda istatistikî açıdan anlamlı değişim gözlemlenirken, kontrol grubunda istatistikî anlamda herhangi bir değişim gözlemlenmemiştir.

Tezin birinci bölümü, giriş bölümünde, araştırmanın amacı, önemi, kuramsal çerçevesi açıklanmıştır. İkinci bölümde alan araştırmasına konu tanımlamalara ve kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bu bölümde örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları, insan kaynakları gelişim programlarının tarihsel gelişimi, yapılandırılması ve değerlendirilmesi detaylı bir biçimde incelenmiştir. Ardından tez çalışmasına konu kişisel gelişim alanlarına ilişkin eğitim programlarına ve ölçme aracı olarak tarafımızca geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeğine” ilişkin temel nitelik arz teorilere ve kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Tezin son bölümü üçüncü bölümünde ise MAN Türkiye A.Ş.'de gerçekleştirilen teze konu alan uygulaması aktarılmıştır. Bu bölümde “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği”nin oluşturulma süreci ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin detaylı açıklar yer almaktadır. Diğer taraftan iletişim becerileri ve takım çalışması eğitimi program içerikleri ve uygulama süreci bölüm içerisinde aktarılmıştır. Son olarak ölçeklerin deney ve kontrol gruplarına uygulanmasıyla elde edilen araştırmaya konu veriler değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler:

- 1 – İletişim Becerileri
- 2 – Takım Çalışması
- 3 – Gelişim Programları
- 4 – Öğrenen Örgüt
- 5 - İnsan Kaynakları Yönetimi

## **ABSTRACT**

[TUNCER, Uğur Çağrı]. (A Research About The Evaluation Of Development Programs Prepared In Respect to Psycho-Social Development Of Human Resources: Example of MAN Türkiye A.Ş.), Ankara, [2008]

A person is the founder of an organization, whom sets the goals and the ways to reach these goals and the final consumer of the organization production. Therefore, the organization should be “human-focused”. In this framework, human resource becomes the aim of the organization and more over, undertakes to be the instrument in order to reach these goals. Thus, the organizations should protect and continue to develop their human resource, in other words their primitive value.

The education and development approaches in organizations can be provided by organizational learning system that is configured collectively and systematically by their individual learning levels. In this context, the organization, which is learning in accordance with the aforementioned approaches, can perceive and manage the conversion factor and finally will have the ability to create the exchange. Consequently, it will be an organization, which will be learning as a social structure interacting with its environment with a high level of awareness.

The learning organizations are in the necessity of structuring their continuous and systematic learning processes, their “ Human Resources Development Programs”, in the light of scientific methods in respect to their mission and vision. In this context, the organization cultures and behaviors and attitudes of human resources of the development programs should be configured as target-focused. In respect of the aforementioned descriptions, the necessity of design, application and evaluation of human resources development programs in order to provide the high level productivity and to have efficient production processes under the competitive conditions and the theories and approaches mentioned in the thesis are applied in the factory of MAN Turkey A.Ş. During this study, two separate measurement instrument s

have been developed as: “Communication Skills Scale (CSS)” and “ Team Work Susceptibility Scale (TWSS)”.

Cronbach Alpha reliability co efficiency of the CSS is 81. Cronbach Alpha reliability co efficiency of the TWSS is calculated as 79. During the thesis, communication skills and teamwork trainings are applied to the experiment group and with the first and the final test applications, the evaluation data about the educations is gathered. At the end of the trainings, it has been observed that there is a significant change statistically in the experiment group, and there were not any change statistically in control group.

In the first and the development part of the thesis, the goal and the importance of the research has been explained. In the second part, the field survey, subject definitions and theory explanations are cited. In this part, organizational learning, organization concepts, the historical development, structuring and the evaluation of the human resources development programs are analyzed in detail. Afterwards, the educational programs in respect to personal development fields and the theories and theoretical explanations about the “Communication Skills Scale” and “ Team Work Susceptibility Scale”, which are developed as a measurement instrument, are mentioned. The third part is the final part of the thesis. The applications in MAN Türkiye A.Ş., which is the subject of the thesis, are explained through this part. In addition to this, detailed explanations about the “Communication Skills Scale” and “Team Work Susceptibility Scale” structuring process and reliability studies are specified. On the other hand, educational program content and application processes of communication skills and teamwork studies are cited through this part. Finally, the data gathered by the scale applications applied to experiment and control groups are evaluated.

Key Words:

- 1 – Communication Skills
- 2 – Teamwork
- 3 – Development Programs

4 – Learning Organization

5 – Human Resources Management