

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

**YÖNETSEL YETKİNLİKLERİN GELİŞTİRİLMESİNDE E-
ÖĞRENMENİN BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER; KATILIM
BANKACILIĞI SEKTÖRÜNDE BİR DURUM ÇALIŞMASI**

DOKTORA TEZİ

Selçuk NAM

Enstitü Anabilim Dalı : İşletme

Enstitü Bilim Dalı : Yönetim ve Organizasyon

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan TUTAR

ARALIK – 2018

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
İŞLETME ENSTİTÜSÜ

YÖNETSEL YETKİNLİKLERİN GELİŞTİRİLMESİNDE E-
ÖĞRENMENİN BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER; KATILIM
BANKACILIĞI SEKTÖRÜNDE BİR DURUM ÇALIŞMASI

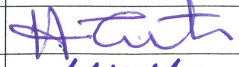
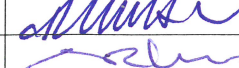
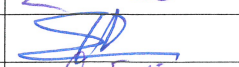


DOKTORA TEZİ

Selçuk NAM

Enstitü Anabilim Dalı : İşletme

Enstitü Bilim Dalı : Yönetim ve Organizasyon

“Bu tez ^{28/12/2018} tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / ~~Oyçokluğu~~ ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. Hasan TUTAR	Basarılı	
Prof. Dr. Muhsin Halis	Basarılı	
Prof. Dr. Ögün TÜRKTAY	Basarılı	
Prof. Dr. Ahmet KARADAL	Basarılı	
Prof. Dr. Sema NART	Basarılı	



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
İŞLETME ENSTİTÜSÜ
TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU

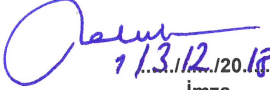
Sayfa : 1/1

Öğrencinin

Adı Soyadı	:	Selçuk NAM
Öğrenci Numarası	:	0660D04002
Enstitü Anabilim Dalı	:	İŞLETME
Enstitü Bilim Dalı	:	YÖNETİM VE ORGANİZASYON
Programı	:	<input type="checkbox"/> YÜKSEK LİSANS <input type="checkbox"/> DOKTORA
Tezin Başlığı	:	YÖNETSEL YETKİNLİKLERİN GELİŞTİRİLMESİNDE E-ÖĞRENMENİN BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER; KATILIM BANKACILIĞI SEKTÖRÜNDE BİR DURUM ÇALIŞMASI
Benzerlik Oranı	:	%..5

ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.


13.12.2018
İmza

Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere gsbtex@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

...../...../20.....
İmza

Uygundur

Danışman
Unvanı / Adı-Soyadı: Prof. Dr. Hasan TUTAR

Tarih: 13/12/2018

İmza: 

KABUL EDİLMİŞTİR

REDDEDİLMİŞTİR

EYK Tarih ve No:

Enstitü Birim Sorumlusu Onayı

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, beni tetikleyen, hızlandıran ve takip eden danışmanım sayın Prof. Dr. Hasan TUTAR başta olmak üzere doktora çalışması sürecinde bilgilerini benimle paylaşan ve yardımlarını esirgemeyen tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Erman COŞKUN ve Prof. Dr. Oğuz TÜRKAY hocalarıma ve Sakarya Üniversitesi' nin saygıdeğer öğretim üyelerine çalışmanın hazırlanmasında gösterdikleri yardımlardan dolayı teşekkürü borç bilirim. Her zaman yanımda ve destek olan aileme şükranlarımı sunarım.

Selçuk NAM
.../.../20..

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	vi
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ	viii
ÖZET	xi
SUMMARY	xii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM: YETKİNLİĞİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ VE YÖNETSEL YETKİNLİKLER	13
1.1. Yetkinlik Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	13
1.2. Yetkinlikle Benzer Kavramlar Arasındaki Farklılıklar	19
1.3. Yetkinlik Kavramının Yönetim Literatüründeki Evrimi.....	21
1.3.1. Stratejik Yönetim Alanında Yetkinlik Kavramı	21
1.3.2. İnsan Kaynakları Yönetimi Alanında Yetkinlik Kavramı	24
1.3.2.1. McClelland' ın Yetkinlik Araştırmaları	26
1.3.2.2. Boyatzis' in Yetkinlik Araştırmaları	30
1.3.2.3. Spencer ve Spencer' in Yetkinlik Araştırmaları.....	34
1.4. Amerikan ve İngiliz Perspektifinde Yetkinlik Yaklaşımları	39
1.5. Yetkinlik Türleri.....	45
1.5.1. Farklı Perspektiflerden Yetkinlik Türleri	45
1.5.2. Diğer Yetkinlik Türleri	46
1.6. Yetkinlik Düzey ve Bileşenleri	49
1.7. Yönetimsel Yetkinlikler	54
1.7.1. Yönetimsel Düzey, Rol ve Yetkinlikler	59
1.7.1.1. Üst Kademe Yönetim ve Yönetimsel Yetkinlikler	62

1.7.1.2. Orta Kademe Yönetim ve Yönetmel Yetkinlikler.....	64
1.7.1.3. Alt Kademe Yönetim ve Yönetmel Yetkinlikler.....	64
1.8. Yönetmel Yetkinliklerin Sınıflandırılması	65
1.8.1. Genel İtibarıyla Yönetmel Yetkinlik Sınıflandırması	68
1.8.2. Spencer ve Spencer' in Yönetmel Yetkinlik Sınıflandırması.....	72
1.8.2.1. Başkalarını Geliştirme Yetkinlikleri.....	73
1.8.2.2. Pozisyon Gücünün Kullanımı ve Direktif Verme Yetkinlikleri.....	74
1.8.2.3. Takım Çalışması ve Ortaklığı Yetkinlikleri	74
1.8.2.4. Takım Liderliği Yetkinliği	74
1.8.3. Boyatzis' in Yönetmel Yetkinlik Sınıflandırması	74
1.8.3.1. Amaç ve Eylem Yönetimi Kümesi.....	76
1.8.3.2. Liderlik Kümesi.....	77
1.8.3.3. İnsan Kaynakları Yönetimi Kümesi	77
1.8.3.4. Astlarını Yönlendirme Kümesi.....	78
1.8.3.5. Diğerleri Üzerine Odaklanma Kümesi	78
1.9. Yönetmel Yetkinliklerin Geliştirilmesi ve Öğrenme Kuramları	79
1.9.1. Yönetmel Yetkinliklerin Geliştirilmesi	79
1.9.2. Yönetmel Yetkinliklerin Geliştirilmesinde Etkinlik.....	84
1.9.3. Yönetmel Yetkinliklerin Geliştirilmesinde Öğrenme Kuramları	87
1.9.3.1. Pragmatik Kuram.....	89
1.9.3.2. Deneyimsel Öğrenme Kuramı	91
1.9.3.3. Yetişkin Öğrenme Kuramı (Androgoji)	94
İKİNCİ BÖLÜM: E-ÖĞRENME ve YÖNETSEL YETKİNLİKLERİN	
GELİŞTİRİLMESİNDE E-ÖĞRENMENİN KRİTİK BAŞARI FAKTÖRLERİ .	99
2.1. Teknoloji ve Öğrenme Ortamının Değişen Çevresi.....	99
2.2. E-öğrenme Kavramı.....	105

2.3. Kurumsal E-Öğrenmenin Önem ve Gerekliliği	107
2.4. Kurumsal E-Öğrenmenin Avantajları, Dezavantajları ve Sınırlılıkları	112
2.4.1. E-Öğrenmenin Avantajları	112
2.4.2. Kurumsal E-Öğrenmenin Dezavantajları ve Sınırlılıkları	113
2.5. Kurumsal E-Öğrenme Engelleri.....	114
2.6. E-öğrenmenin Değerlendirilmesinde Kritik Başarı Faktörleri.....	118
2.6.1. Kritik Başarı Faktörleri Kavramı	118
2.6.2 E-Öğrenmede Kritik Başarı Faktörleri.....	122
2.7. Yönetmeliklerin Geliştirilmesinde E-öğrenmenin Başarısını Etkileyen Faktörler	131
2.7.1. Beşeri Faktörler.....	135
2.7.1.1. Bilişim Teknolojileri Kullanım Özyeterliliği İnancı	135
2.7.1.2. E-öğrenmeye karşı amaç, hedef ve beklentiler.....	135
2.7.1.3. Zaman Kısıtları	137
2.7.1.4. Sosyal Öğrenme Algısı ve Özyeterlilik	139
2.7.1.5. Motivasyon	140
2.7.1.6. Öğrenme Tercih ve Stilleri	142
2.7.1.7. Önceki e-öğrenme tecrübesi	145
2.7.2. Teknolojik Faktörler	146
2.7.2.1. Ara yüz ve Ekran Tasarımı	146
2.7.2.2. Teknolojik altyapı.....	147
2.7.2.3. Kullanım Kolaylığı ve Kullanışlılık	148
2.7.2.4. Erişebilirlik ve Gezinme (Navigation) Kolaylığı	149
2.7.2.5. Etkileşim ve Tasarımı.....	150
2.7.3. Eğitsel Faktörler	153
2.7.3.1. İçerik.....	153

2.7.3.2 Öğrenim Yönetim Sistemleri (ÖYS).....	154
2.7.3.3. Öğretim Tasarımı.....	156
2.7.3.4. Öğrenme Oyunları, Benzetim (Simülasyon) ve Senaryo Temelli Yöntemler	158
2.7.3.5. Öğretim Materyalleri ve Kalitesi.....	160
2.7.3.6. Değerlendirme	162
2.7.4. Kurumsal Faktörler	163
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNETİCİ EĞİTİMİNDE E-ÖĞRENMENİN BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR UYGULAMA	171
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Tasarımı.....	171
3.1.1. Durum Çalışması Yöntemi	171
3.1.2. Yöntemin Önemi ve Seçilme Gerekçesi	174
3.2. Araştırmanın Operasyonelleştirilmesi.....	175
3.2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Yöntemi	175
3.2.2. Mülakat Sorularının Belirlenmesi.....	176
3.2.3. Çalışılacak Durumun Belirlenmesi	177
3.2.4. Verilerin Toplanması	180
3.3. Geçerlik ve Güvenirlik.....	182
3.4. Araştırmanın Analiz Süreci.....	184
3.4.1. Verilerin Deşifre Edilmesi ve Kodlanması	186
3.4.2. Temaların Belirlenmesi.....	188
3.5. Analizlerin Sunumu	189
3.5.1. Tekli Durum Çalışmasının Genel Değerlendirmesi.....	190
3.5.2. Kod ve Temalar Arasındaki İlişki ve Etkilerin Analizi	202
SONUÇ ve DEĞERLENDİRME.....	225
KAYNAKÇA	235

EKLER.....	251
ÖZGEÇMİŞ.....	255



KISALTMALAR

ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
ADDIE	:	Analysis, Desing, Development, Implementation, Evaluation
AMA	:	American Management Association
IBM	:	International Business Machines
IQ	:	Intelligence Quotient
İK	:	İnsan Kaynakları
İKY	:	İnsan Kaynakları Yönetimi
KBF	:	Kritik Başarı Faktörleri
LMS	:	Learning Management System
MCI	:	Management Charter Initiative
NCVQ	:	National Council for Vocational Qualifications
ÖYS	:	Öğrenim Yönetim Sistemleri
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TKM	:	Teknoloji Kabul Modeli
TY	:	Temel Yetkinlikler
USIA	:	United States Information Agency

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Yetkinlikle İlgili Literatürdeki Bazı Ortak Tanımlar.....	41
Tablo 2: Yetkinlik Tanımındaki Kıtasal Farklılıklar: İngiltere ve ABD Yaklaşımı	42
Tablo 3: Spencer ve Spencer' in Yetkinlik Sınıflaması.....	73
Tablo 4: Boyatzis' in Yönetmel Yetkinlik Kümesi.....	75
Tablo 5: Yöneticilerin Görev ve Kişisel Öğrenimleri.....	87
Tablo 6: E-öğrenmenin Başarı Belirleyicileri	127
Tablo 7: E-öğrenme Kalitesini Artırmada İlgili Faktörlerin Sınıflandırılması	129
Tablo 8: Kurumsal E-Öğrenmeyi Engellen ve Kolaylaştıran Faktörler.....	167
Tablo 9: Türkiye' deki Katılım Bankalarının Şube ve Personel Sayıları	179
Tablo 10: Nitel Araştırmaların İnanırcılığı İçin Kullanılan Yöntemler.....	183
Tablo 11: Kritik Başarı Faktörleri Kodlarının Tüm Kodlar İçindeki Dağılımı	225

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Rekabetin Kökleri.....	23
Şekil 2: Etkin İş Performansı.....	33
Şekil 3: Merkezi ve Yüzeysel Yetkinlikler.....	37
Şekil 4: Yetkinliğin Nedensel Akış Modeli.....	38
Şekil 5: Yetkinlik Kavramı.....	50
Şekil 6: İş Performansı Bileşenleri ile Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki Dinamik Etkileşim.....	53
Şekil 7: Yönetim ve Liderlikte Mükemmellik Faktörleri.....	55
Şekil 8: Yönetim ve Yönetici Düzeyleri.....	61
Şekil 9: Örgütsel Düzey Bağlamında Yönetimsel Beceriler.....	62
Şekil 10: Yönetici ve İlişkileri.....	66
Şekil 11: Örgütsel Buzdağı.....	67
Şekil 12: Yöneticinin Rollerini.....	67
Şekil 13: Yetkinlik Piramidi.....	70
Şekil 14: Yetişkin Öğrenme Tarzı.....	80
Şekil 15: Yönetim Geliştirmede Etkinlik Üçgeni.....	84
Şekil 16: Kısır Öğrenme Döngüsü.....	85
Şekil 17: Verimli Öğrenme Döngüsü.....	86
Şekil 18: Yeni Teknolojiler Eğitimi Nasıl Etkiler?.....	101
Şekil 19: Öğrenme İlkeleri.....	104
Şekil 20: Kurumsal E-öğrenme Sürecinde E-öğrenme Engelleri.....	117
Şekil 21: Web Temelli Öğrenmenin Etkinlik Öncülleri ve Boyutları.....	126
Şekil 22: E-öğrenmede Yetişkin Öğrenci Devamlılığı Modeli.....	138
Şekil 23: Kolb' un Dört Aşamalı Öğrenme Döngüsü.....	144

Şekil 24: Durum Çalışması Desenleri.....	173
Şekil 25: E-öğrenmenin Başarı Faktörlerine Dair Kod Bulutu	190
Şekil 26: Tüm Temaların Kod Dağılımları 1.....	191
Şekil 27: Tüm Temaların Kod Dağılımları 2.....	192
Şekil 28: Eğitsel Faktörler Teması Kod Dağılımı	193
Şekil 29: Beşeri Faktörler Teması Kod Dağılımı	198
Şekil 30: Teknolojik Faktörler Teması Kod Dağılımı.....	200
Şekil 31: Kurumsal Faktörler Teması Kod Dağılımı.....	201
Şekil 32: Kodlar Arası İlişki Tek Vaka Modeli.....	204
Şekil 33: Kod İlişkileri İçinde Ortam Sürekliliği ve Devamlılık Kodu Kesiti	205
Şekil 34: Kod İlişkileri İçinde İçerik Kalitesi Kodu Kesiti	213
Şekil 35: Kod İlişkileri İçinde İçeriklerin İlgi Çekiciliği Kodu Kesiti	216
Şekil 36: Kod İlişkileri İçinde Kurumsal İletişim ve Destek Kodu Kesiti	219
Şekil 37: Kod İlişkileri İçinde Amaç ve Beklenti Uyumu Kodu Kesiti	222

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1: Eğitsel Faktörler (Değerlendirme Süreci) Teması Kod Dağılımları Grafiği	194
Grafik 2: Eğitsel Faktörler (Eğitimlerin Niceliği) Teması Kod Dağılımları Grafiği...	195
Grafik 3: Eğitsel Faktörler (Kapsam) Teması Kod Dağılımları Grafiği.....	195
Grafik 4: Eğitsel Faktörler (Öğrenim Yönetim Sistemi) Teması Kod Dağılımları Grafiği	196
Grafik 5: Eğitsel Faktörler (Öğrenme Ortamı) Teması Kod Dağılımları Grafiği.....	196
Grafik 6: Eğitsel Faktörler (İçerik Niteliği) Teması Kod Dağılımları Grafiği	197
Grafik 7: Eğitsel Faktörler (İçeriklerin İlgi Çekiciliği) Teması Kod Dağılımları Grafiği	198
Grafik 8: Beşeri Faktörler Teması Kod Dağılımları Grafiği	199
Grafik 9: Teknolojik Faktörler Teması Kod Dağılımları Grafiği	200
Grafik 10: Kurumsal Faktörler Teması Kod Dağılımları Grafiği.....	202

Tezin Başlığı: Yönetimsel Yetkinliklerin Geliştirilmesinde E-Öğrenmenin Başarısını Etkileyen Faktörler; Katılım Bankacılığı Sektöründe Bir Durum Çalışması	
Tezin Yazarı: Selçuk NAM	Danışman: Prof. Dr. Hasan TUTAR
Kabul Tarihi: 28.12.2018	Sayfa Sayısı: xii (ön kısım) + 250 (tez) + 4(ek)
Anabilimdalı: İşletme	Bilimdalı: Yönetim ve Organizasyon
<p>Bu tezin amacı, bankacılık sektöründe yönetici ve yönetici adaylarının mevcut ve potansiyel yönetimsel yetkinliklerinin geliştirilmesi sürecinde e-öğrenmenin başarısını doğrudan etkileyen kritik başarı faktörlerini keşfetmektir. Bu çalışma ile öğrenme amaç ve hedeflerine ulaşma sürecinde ortaya çıkan beşeri, teknolojik, eğitsel ve kurumsal nitelikteki e-öğrenme engellerinin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Başarılı bir e-öğrenme sürecinin tasarımı konu edinen bu çalışmanın temel sorusu; “Yönetimsel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını etkileyen kritik faktörler nelerdir?” olarak belirlenmiştir.</p> <p>Çalışmanın kapsamı, Kuveyt Türk Katılım Bankası A.Ş. (Kuveyt Türk) ile sınırlandırılmıştır. Kuveyt Türk A.Ş., Türkiye Katılım Bankaları Birliği 2017 yılı son çeyrek verilerine göre Türkiye’de hâlihazırda altı katılım bankası içinde toplam istihdamın % 38’ ini karşılamaktadır. Katılım bankalarının çeşitliliği ve sayılarının çokluğu, öngörülen çalışma süresi kısıtları altında, böyle bir sınırlandırmaya gidilmesini zorunlu kılmıştır. Araştırmanın örnekleme, Kuveyt Türk’ te e-öğrenme uygulamasında yönetimsel yetkinliklerin geliştirilmesi eğitimlerine katılan yöneticiler arasından ve amaçlı örneklem yöntemlerinden kritik durum örnekleme kullanılarak seçilmiş 8 birim yöneticisinden oluşmaktadır. Birinci bölümde yetkinlik ve yönetimsel yetkinlikle ilgili kavramsal çerçeve çizilmiş, yetkinlik kavramının yönetim literatüründeki evrimi, stratejik yönetim ve insan kaynakları yönetimi alanları bazında değerlendirilerek yönetimsel yetkinlik modelleri, yetkinlik tür ve düzeyleri sınıflandırılmıştır. İkinci bölüme ise teknoloji ve öğrenme ortamının değişen çevresi bağlamında e-öğrenme kavramı, e-öğrenmenin değerlendirilmesinde kritik başarı faktörleri yaklaşımı ve literatürde incelenen beşeri, teknolojik, eğitsel ve kurumsal faktörler değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde, bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılarak doğrudan mülakatlarla elde edilen veriler çözümlenerek e-öğrenme sürecinin etkinliğini belirleyen kritik başarı faktörleri ve sürece etkileri tespit edilmiştir.</p> <p>Derinlemesine görüşmelerle sağlanan verileri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmış ve veriler MAXQDA 2018 Nitel Analiz Programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılım bankacılığı sektöründe yönetimsel düzeyde çalışan işgörenlerin yetkinliklerinin geliştirilmesinde kullanılan e-öğrenme sürecinin başarısını etkileyen yedi kritik başarı faktörü boyutu tespit edilmiştir. Bu faktör boyutları; devamlılık, içerik niteliği, amaç ve beklentilerle uyum, erişebilirlik ve ulaşım kalitesi, içeriklerin ilgi çekiciliği, etkileşim, kurumsal iletişim ve destek faktörleridir. E-öğrenme sürecinin başarısında öne çıkan kritik başarı faktörü “Eğitsel Faktörler” dir. Eğitsel Faktörlerden sonra ikincil ağırlıktaki kritik başarı faktörü “Teknolojik Faktörler”dir. Bu boyutları sırasıyla “Beşeri Faktörler” ve Kurumsal Faktörler” takip etmektedir. Kritik Başarı Faktörleri boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ortam sürekliliği ve devamlılığın diğer kritik başarı faktörlerinden daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. E-öğrenmenin başarısında en kritik rolü oynayan ortam sürekliliği ve devamlılık faktörü, yönetici ve e-öğrenme ortamı arasındaki ilişkinin hassasiyetini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, içeriklerdeki ilgi çekicilik, içerik kalitesi, kurumsal iletişim ve destek, ara yüz ve ekran tasarımı, bireysel öğrenme amaç ve beklentileriyle uyum, içerik amaç-beklenti uyumu, üst yönetimin tavrı, tekrarlayan ve rutin içerikler, kurumun genel eğitim politikası ve öğrenme yönetim sistemi faktör boyutları arasında e-öğrenmenin süreçsel başarısında güçlü ilişki ve etkileşimler olduğu sonucuna varılmıştır.</p>	
Anahtar Kelimeler: Yetkinlik, Yönetimsel Yetkinlik, Yetkiliklerin Geliştirilmesi, E-öğrenme, Kurumsal E-öğrenme, E-öğrenmede Başarı Faktörleri	

Title of the Thesis: Factors Affecting the Success of E-Learning in Developing Managerial Competencies; A Case Study in Participation Banking Sector	
Author: Selçuk NAM	Supervisor: Professor Hasan TUTAR
Kabul Tarihi: 28.12.2018	Nu. Of Pages: xii (pre text)+250(main body)+4(App)
Department: Business Administration	Subfield: Management and Organization
<p>The aim of this thesis is to explore the critical success factors that directly affect the success of e-learning in the process of developing the current and potential managerial competencies of the executives and executive candidates in the banking sector. In this study, it is aimed to determine the human, technological, educational and institutional e-learning barriers that emerged in the process of reaching learning goals and objectives. The main question of this study is the design of a successful e-learning process; it is identified as "<i>What are the critical factors that affect the success of e-learning in developing managerial competencies</i>".</p> <p>Scope of the study is limited to Kuveyt Türk Katılım Bankası A.Ş. (Kuveyt Türk). According to the data of the last quarter of 2017, Kuveyt Türk currently covers 38% of total employment in six participation banks in Turkey. The diversity and number of participation banks necessitated such a limitation under the prescribed working time restrictions. The sample of the study consists of 8 managers selected using critical case sampling from the purpose sampling methods and among managers participating in training on developing managerial competencies in e-learning practice in Kuwait Turk. In the first part, conceptual framework of competence and managerial competencies was drawn, the evolution of competence concept in management literature, strategic management and Human Resources Management Areas were evaluated and managerial competence models, competency types and levels were categorized. In the second part, the concept of e-learning, critical success factors approach in evaluating e-learning and human, technological, educational and institutional factors examined in the literature were evaluated in the context of the changing environment of technology and learning environment. In the third part, critical factors determining the effectiveness of the e-learning process and the effects of the process were determined by analyzing the data obtained through direct interviews using the integrated single case study pattern.</p> <p>Content analysis method was used to analyze data provided through in-depth interviews and data were analyzed using the MAXQDA 2018 Qualitative Analysis Program. According to the results of the research, the seven critical success factor dimensions that affect the success of e-learning process were determined to improve the competencies of the employees working at managerial level in the participation banking sector. These factors include continuity, content quality, compliance with goals and expectations, accessibility and transportation quality, attractiveness of content, interaction, corporate communication and support. The critical success factor in the success of e-learning process is "educational factors". After educational factors, the critical success factor in secondary weight is "technological factors". These dimensions are followed by "human factors" and "institutional factors" respectively; when critical success factors are evaluated separately, it is observed that media continuity and continuity are more important than other critical success factors. The most critical role in e-learning success is the continuity and continuity factor, which demonstrates the sensitivity of the relationship between the manager and the e-learning environment. However, it has been concluded that there are strong relationships and interactions between the content attractiveness, content quality, corporate communication and support, interface and screen design, adaptation to individual learning goals and expectations, content purpose-anticipation compliance, attitude of senior management, recurrent and routine content, institution's general education policy and learning management system factor dimensions.</p>	
Anahtar Kelimeler: Competency, Managerial Competency, Development of Competencies, Corporate E-learning, Success Factors in E-learning	

GİRİŞ

Rekabet ortamının dinamik doğası, strateji oluşturmada kapsayıcılığa olan vurgu ve örgütsel çıkarların yakınlaşmasını sağlama ihtiyacı gibi birçok zorluktan dolayı örgütsel performansı sürekli olarak iyileştirme ihtiyacı, geçmiş dönemlere nazaran daha fazla ön plana çıkmaktadır. İnsan kaynakları stratejilerinin bu zorluklarla başa çıkmak için yerinde olmasını sağlamak, başarı için giderek daha kritik olarak kabul edilmektedir. Yeni insan kaynakları teması, yetkinliklerin ve örgütlerin değişen çevre ile başa çıkmalarına yardımcı olmalarındaki rolleriyle birlikte insan kaynakları ve iş stratejilerini bütünleştirme gereği olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynaklara dayalı yaklaşımın rekabet üstünlüğü sağlamayı değer, enderlik, taklit ve ikame edilemezlik merkezinde değerlendirmesi, dikkatleri işgörenlerin stratejik değeri ve öğrenme üzerine çekmektedir. Kaynaklara dayalı yaklaşıma göre işgörenlerin işyerinde müşterek öğrenmeleri, farklı yetkinlik düzey bileşenlerine sahip işgörenlerin eşgüdümü ve farklı bilgi ve iletişim teknolojilerinin bütünleşmesi önemli bir stratejik değer yaratmaktadır.

İşi bizzat ifa edeni karar alıcı pozisyona taşıyan, onu güçlendiren, inisiyatif almayı ve proaktif davranışı özendiren bir örgüt kültürünün oluşturulması rakiplerden farklı ve taklit edilmesi zor bir öz yeterliliğe sahip örgüt ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında çalışma yaşamında bireysel farklılıklarla birlikte işgörenlerin ne yapabildiklerinden ziyade ne yapabileceklerinin sorgulandığı iş ortamlarının öne çıkması ve eğitim ve öğrenme alanındaki paradigma değişimi; insan kaynakları yönetiminin önemli bir fonksiyonu olan eğitim ve geliştirmeye farklı bir bakış kazandırmıştır.

Peter Drucker' e göre, yeni bilginin teknoloji ve uygulama şekline geçmesi, her zaman için uzun bir süre gerektirdiğinden, öğrenme konusundaki bilgi, formel eğitim ortamlarının bugüne kadar uygulamaya koyduklarını bir hayli aşmaktadır. Artık, öğrenmeyle ilgili yeni bilgilerin uygulamaya dönüşmekte olduğu bir noktada bulunmaktadır. Her şeyden önce farklı kimselerin farklı biçimde öğrendikleri bilinmekte ve öğrenme işleminin parmak izleri kadar kişiye özgü olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır (Taşkın, 2001: 36).

Araştırmanın Konusu ve Sorunsalı

Yetkinlik temelli yönetim yaklaşımı, rekabetçi üstünlüğünün temelinde bireysel yetkinliklerin bulunduğunu ileri sürmektedir. İşgören yetkinlikleri örgütün yapılabirliklerini belirleyen entelektüel sermayenin temel unsurlarından biridir. Entelektüel sermaye, yetkinlik ve adanmışlığın etkileşiminden oluşmaktadır. Örgütlerin misyonlarını başarmaları, yetkinliklerin stratejilerle uyumlu olmasına bağlıdır. Yetkinlikler olmaksızın oldukça iyi kavramlaştırılmış ve konumlandırılmış stratejiler bile başarılı bir şekilde uygulanamaz ve gerçekleştirilemez (Ünal, 2012: 185). Bu yönüyle yetkinlikler ve bunların geliştirilmesi, günümüz iş yaşamında uyum ve rekabet üstünlüğü sağlama açısından öne çıkmaktadır.

Yetkinliklerin geliştirilmesi, temel itibariyle sahip olunan yetkinlik tür ve düzeylerini artıracak eylemleri kapsamaktadır (Ünal, 2013a: 132). Geliştirilme yönünde planlanan eylemler; hem bireysel hem de örgütsel düzeydeki yetkinliklerin sürekli geliştirilmesini hedeflemektedir. Ancak, yetkinliğin kavramsallaştırmasında İngiliz yaklaşımına (sonuç-iş-çıkıtı odaklı) kıyasla Amerikan yaklaşımının dayanağı olan birey (davranış) odaklılık, sürekli geliştirme hedefine ulaşmada bir takım zorlukların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu zorlukların birincisi, Amerikan yaklaşımının temsilcisi olarak değerlendirilen Boyatzis (1982) ve Spencer'lerin (1993); yetkinlikte, üstün performansla nedensel ilişki içinde olan belirleyici temel karakteristiklere ve bireylerin işe getirdiği değişkenlere odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Onlara göre yetkinlikler, öncelikle davranışsaldır ve bir kişinin iş yapmak için kullanacağı becerileri veya yetenekleri belirtmektedir. Bu yönüyle ilgili yazarlar yetkinlik kavramı ile - düzey, işlev veya bağlama göre farklı oranlarda olsa da - yüksek performans gösteren kişilerin çalışma yaşamında gösterebilecekleri davranışları mümkün olduğunca özlü olarak açıklamaya çalışmaktadır.

Boyatzis (1982) ve Spencer'lerin (1993) yetkinlik kategorizasyonunda işaret ettikleri yetkinlik buzdağının altında yer alan ve ayırt edici performans sağlayıcı benlik algısı, kişisel özellikler, tutum ve davranışlardaki farklılıklar, yetkinliklerin geliştirilmesinde önemli diğer bir sorunsaldır. Odak (davranış-iş) ve düzey (yüzeysel-zımnı) farklılıklarıyla birlikte yetkinliklerin geliştirilmeleri yönüyle ilgili olan sorunsal, yetkinlik alanına yönetsel rol ve pozisyonların dahil olmasıyla farklı bir nitelik kazanmaktadır. Boyatzis (2008); sınıflamasında yetkinlikleri, “*eşik yetkinlikler*” ve

“ayırt edici yetkinlikler” olmak üzere iki grupta değerlendirmektedir. *Eşik yetkinlikler*, mevcut yönetsel rol ve görevlerin yürütümünde, üstün iş performansı ile arasında nedensel bir bağlantı olmayan daha ziyade yüzeysel yetkinliklerdir. Bunun yanında Boyatzis (1982), üstün yönetsel performansı ortalama olandan farklılaştıran *ayırt edici yönetsel yetkinlikleri*; sistemsel düşünme gibi *bilişsel yetkinlikler*, öz farkındalık ve özdenetim gibi benlik bilinci ve öz-yönetim yeterliklerini içeren *duygusal zeka yetkinlikleri*, duygudaşlık, ekip çalışması, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi yetkinliklerini içeren *sosyal zeka yetkinlikleri* olarak belirlemiştir. Boyatzis’ in üstün yönetsel performansta ayırt edici yetkinlikler olarak belirlediği temel yönetsel yetkinliklerin (benlik bilinci, duygusal ve sosyal zeka) geliştirilmesi, Spencer’ lerin buzdağının altında yer alan merkezi yetkinlikler betimlemesinde olduğu gibi oldukça zordur.

Yetkinliklerin (özellikle yönetsel) geliştirilmesindeki zorluk ve ortaya çıkan problem, disiplinlere has kuramların (öğrenme, yönetim ve psikoloji) disiplinler üstü eşgüdümüleri ile çözümlenebilecek bir alanda yer almaktadır. Yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesi amacına ancak yönetim pratiği ile birlikte yönetim ve öğrenme kuramlarından gelen akışın uyumlu bir entegrasyonu ile ulaşılabilir. Yönetim kuramları, temel itibariyle yönetim pratiğinin dayandığı temel yapılardır. Ancak, yönetsel yönüyle yetkinliklerin geliştirilmesi sürecinde, öğrenmenin katkısı üzerinde herhangi bir rehberlikleri söz konusu değildir. Bu sebeple, yöneticilerin mevcut yetkinliklerini tespit etme, geliştirme, örgütsel faaliyetlere yansıtma ve yönetsel rolleri bağlamında öğrenme kuram ve ilkelerini öne çıkarmaktadır.

Kurumsal düzeyde öğrenmenin temel amacı, işyeri davranış ve performansında olumlu değişimler yaratarak örgütsel ve bireysel düzeydeki hedeflere ulaşmaktır. Bu hedefe ulaşmada, hedef kitlenin neyi, ne zaman, nasıl ve hangi ortam ve araçlarla öğrenebileceğine yönelik olarak geliştirilen öğrenme kuramları, davranış değişikliğinde içsel, çevresel, bilişsel ve duyuşsal alanlara farklı oranlarda vurgu yapmaktadır. Yetkinliklerin geliştirilmesinde temel kriter olan davranış değişikliğinin istenen yön ve miktarda olması, kurumsal öğrenme ortamlarında yetişkin öğrenme kuramının temel ilkelerine uyulmasının bir sonucudur. Yöneticilerin öğrenme süreçlerinde, bilme gereksinimi, benlik algısı, yaşantılarının rolü, öğrenmeye hazır olma ve güdülenme gibi özelliklerinin nazara alınması, yetkinliklerinin geliştirilmesine önemli rol oynamaktadır.

Bunun yanında yetişkin öğrenme ilkeleriyle birlikte öğrenmenin başarısında öğrenme ortam ve tasarımı da önemli bir faktördür.

Örgütsel düzeyde yetkinliklerin geliştirilmesi yönündeki baskı ve ihtiyaç, özellikle hızlı teknolojik değişimlerin yaşandığı hizmet sektöründe kendini daha yoğun hissettirmektedir. Örgütsel açıdan ortaya çıkan geliştirme ihtiyacını karşılamak için yetkinlik temelli eğitim ve geliştirme fonksiyonuna ağırlık verilmelidir. Eğitim ve geliştirme sürecinde öğrenme ortam ve eylemleri, bireylerin mevcut yetkinliklerinin geliştirilmesi yönünde düzenlendiğinde, örgütler çalışanlarını yetkin kılabilmekte ve bunu uzun vadeli benzersiz bir kaynak kazanımı odağında gerçekleştirebilmektedir (Akyol ve Budak, 2013: 160-161).

Yetkinliklerin geliştirilmesinde kullanılan geleneksel ve adapte edici öğrenme ortamları, bazı durumlarda, dinamik özelliklere sahip yetkinliklerin geliştirilmesi için yetersiz kalabilmektedir. Geleneksel öğrenme ortamlarının, kurumsal ve bireysel düzeyde geliştirilecek yönetsel yetkinliklerin geniş çevresi ve geliştirilme sürecinde hızlı öğrenme ve tepki verme baskısına cevap veremediği durumlarla karşılaşabilmektedir. Geleneksel öğrenme ortamları, farklı seviye, içerik, dağıtım vb. dinamiklerle değişen eğitim ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalabildiğinde bu boşluğu dolduran metotlar ortaya çıkmaktadır. Bilginin eskime hızı, eğitime erişim ihtiyacı, eğitim ihtiyacının düşük maliyetle karşılanması, yetkinlik açıkları, hayat boyu öğrenmeye esnek erişim ihtiyaçlarının minimum süre ve maliyette karşılanmasını sağlayan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilik ve olanaklar, bu boşluğu doldurabilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişim hızı öncülüyle, öğrenme ihtiyacının karşılanmasında; zaman, mekân, içerik, tasarım ve erişim boyutlarında farklılaşma beraberinde alternatif eğitim programlarının ortaya çıkışını kolaylaştırmıştır.

İnternet erişilebilirliği ve teknolojik altyapılardaki hızlı gelişme, öğrenme ortam ve materyallerini ağ sistemleri üzerine taşımaktadır. Öğrenme ortamlarının ağı yapılaraya entegrasyonu sonucu, e-öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. E-öğrenme; öğrenme materyallerine erişmek, içerik, eğitmen ve diğer öğrenenlerle etkileşim kurmak, bilgi edinmek, kişisel anlam oluşturmak ve öğrenme deneyimini geliştirmede öğrenme sürecinde destek almak için internet ağının kullanıldığı öğrenme sürecidir. E-öğrenme kavramını “e” ekindeki elektronik boyutuyla değerlendirmek, baskın olarak e-

öğrenmenin teknolojik yönüne vurgu yapılmasına neden olmaktadır. Teknoloji baskın bakış, e-öğrenmenin sistemsel düzeyde kalmasını, değerlendirmelerin sistemsel ve teknik boyutta ve daha mikro seviyede gerçekleştirilmesine sebep olmaktadır. Ancak e-öğrenme, teknik yönüyle birlikte bireysel gelişmeye odaklandığı için sosyal özellikler taşıyan bir kavramdır. E-öğrenme sürecinin asıl gelişim odağı birey olduğundan, öğrenmenin sosyal yönü de hesaba katılmalıdır. Bireyin öğrenme amaç ve hedefleri, hissettiği zaman-iş-görev baskısı, motivasyon, öğrenme tercih ve tecrübeleri gibi dinamikler e-öğrenme sürecinin sosyal nitelik arz eden yönleridir.

Aynı zamanda e-öğrenme; içerik, öğretim tasarımı, etkileşim, öğretim materyalleri ve gelişmenin değerlendirmesi gibi boyutlarıyla eğitsel dinamikleri de içeren bir kavramdır. Bunun yanında, e-öğrenme sürecinin cereyan ettiği ortamın yapısı, özellikle kurumsal öğrenmenin gerçekleştiği alanlarda kendini daha fazla hissettirmektedir. Kurumsal düzeyde öğrenme, salt amacı öğrenme olan öğrencilerden ziyade bir takım görev ve sorumlulukları gerçekleştirmekle birlikte kendinden öğrenme eylemi beklenen çalışanları da içermektedir. Birer çalışan olarak öğrenenler, farklı amaç, hedef, beklenti ve motive olmaları yönüyle de farklı özelliklere sahip heterojen bir grup oluşturmaktadır. Öğrenme ortamındaki bu heterojen yapının yönetilmesi farklı eğitim politikaları ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu durum; e-öğrenmenin sistemsel ve mikro boyutta değerlendirmesinden ziyade süreç temelli değerlendirilmesini ve her bir boyuta gerekli ağırlığın verildiği daha makro bir bakışı gerektirmektedir.

E-öğrenmede yetişkin bireyin zihnine ve düşünsel yapısına uygun, diğer katılımcılarla etkileşim kurabilmesine, ortak çalışabilmesine olanak sağlanan bir ortam yaratılmalıdır. Bunun yanında, e-öğrenme süreci, e-öğrenenlerin öğrenme üzerinde kontrole sahip olabilmeye ihtiyaçlarını nazara alarak kurgulanmalı ve uygulanmalıdır. Bireyin öğrenme üzerinde kontrolünün yetersizliği, farklı ve daha önemli önceliklere sahip öğrenen profili, öğrenci-içerik-öğretmen etkileşiminin zayıflığı, motivasyon sağlamada eğitimcinin yokluğu, aktif katılımı desteklemeyen öğretim tasarımı, bilişim uzmanları tarafından teoriden yoksun olarak tasarlanmış e-öğrenme ortamlarının mevcudiyeti bazı problemleri alanların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

E-öğrenmeye süreçsel boyutta yaklaşılmadığında, e-öğrenenler tarafından yüksek izolasyon hissi, düşük kabul oranları, yüksek devamsızlık oranları ve dolayısıyla

başarısızlık da beraberinde gelmektedir. Yetkinliklerin geliştirilmesine dayalı e-öğrenmenin temel sorunsalının, yetişkin eğitimi teorisinden uzak, etkileşimi desteklemeyen, aktif katılıma olanak tanımayan ve öğrenmeyi arttıran başarılı metotları birleştiremeyen e-öğrenme programlarının tasarlanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu yönüyle araştırmanın temel problem cümlesi; *“Yönetmel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını etkileyen kritik faktörler nelerdir?”* olarak belirlenmiştir.

Bu temel problem ifadesini destekleyici teorik ve araçsal nitelikteki alt problemler, aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

1. E-öğrenme çevresi içinde kritik faktörler e-öğrenmenin başarısını nasıl etkilemektedir?
2. E-öğrenmede sürecin başarısını etkileyen e-öğrenme engelleri neden ortaya çıkmaktadır?
3. E-öğrenmede sürecin başarısını etkileyen e-öğrenme engellerinin ortaya çıkması nasıl önlenebilir?
4. Kurumsal ve yönetmel düzeyde gelişme sağlayacak ideal bir e-öğrenme sürecinin tasarım ve uygulamasında dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?

Araştırmanın Amacı ve Hedefleri

Araştırmanın temel amacı, bankacılık alanında yöneticilerin mevcut ve potansiyel yetkinliklerinin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını doğrudan etkileyen kritik başarı faktörlerinin keşfedilmesidir.

Çalışmada, yönetmel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ile ilgili olarak ulaşılması beklenen hedefler;

1. Bireysel düzeyde; teknoloji kullanım yetkinliği, öğrenme amaç, hedef ve beklentileri, zaman kısıtları, motivasyon, öğrenme stilleri ve öğrenme tecrübesi faktörlerinin e-öğrenmenin başarısı üzerindeki etkisini belirlemek.
2. Ara yüz ve ekran tasarımı, teknolojik altyapı, kullanım kolaylığı, erişebilirlik ve gezinme (navigation) kolaylığı, etkileşim ve tasarımı faktörlerinin e-öğrenmenin başarısı üzerindeki etkisini belirlemek.

3. İçerik, öğretim tasarımı, eğitsel oyun, benzetim (simülasyon) ve senaryo temelli yöntemler, öğretim materyalleri ve kalitesi, ölçme-değerlendirme faktörlerinin e-öğrenmenin başarısı üzerindeki etkisini belirlemek.
4. Kurumsal düzeyde farkındalık, cesaretlendirme, üst yönetimin destek ve yaklaşımı, problem çözme, iletişim, destek ve motivasyonun e-öğrenmenin başarısı üzerindeki etkisini belirlemek.
5. Öğrenme sürecinde direnç ve devamsızlığın ortaya çıkması ve önlenmesinde etkili olan faktörlerin ağırlıkları ve etkilerini belirlemek.
6. E-öğrenme sürecinde etkileşimin başarı üzerindeki etkisini ortaya koymak.
7. E-öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek öğrenme engellerini belirlemek.
8. E-öğrenme sürecinde beşeri, teknolojik, eğitsel ve kurumsal faktörlerin ve alt boyutlarının başarı üzerindeki ağırlıklarını tespit etmek.
9. E-öğrenmenin yöneticiler tarafından algılanan üstün ve zayıf yönlerini tespit etmek

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, dört nedenden dolayı önem arz etmektedir. İlk olarak, bu çalışma gerçek çalışan girdilerine dayalı e-öğrenme ortamları için temel başarı faktörlerinin genel çerçevesini sunmaktadır. Literatürde e-öğrenmenin başarı faktörleri üzerine yapılan çalışmalar, genel itibariyle pedagojik yönüyle çocuk ve genç öğrenenler üzerine odaklanmış olmakla birlikte yönetsel düzeyde çalışan ve yetişkin öğrenmesi konusuna yeteri kadar eğilinmemiştir. Bu sebeple, çalışma; müfredat anlamında aktarıma dayalı e-öğrenme programlarından ziyade dinamik yetkinliklerin geliştirilmesi temelli e-öğrenme uygulamalarının kurumsal düzeyde değerlendirilmesi boşluğunu doldurmaktadır.

İkincisi, çalışmanın e-öğrenme ortamının kurumsal ve bireysel düzeyde değerlendirilebilmesi için süreç yaklaşımı önermesidir. Geleneksel ve uyarlamacı öğrenme ilkelerinin öğrenme ortam ve uygulamalarına aktarımı nihayetine e-öğrenmede, teknolojik yönlerin ön plana çıkmasına sebep olmaktadır. Bu durum, e-öğrenmenin teknolojik odaklı ve sistemsel bir bakışla değerlendirilmesine neden olmaktadır. Ancak e-öğrenme ortamı, birey, çevre, kurum, eğitim ve teknoloji gibi dinamiklerden oluşan bir ekosistemdir. Bu ekosistemin başarısı, kendini oluşturan

dinamiklerin etkileşime bağlı olarak değişmektedir. Bu etkileşim, dinamiklerin göreceli ağırlıkları nazara alınarak daha makro bir perspektiften değerlendirilmelidir. Bu çalışma, e-öğrenmeye süreç bazlı yaklaşarak, başarı değerlendirmesine daha makro bir bakış kazandırmaktadır.

Üçüncü olarak elde edilen veriler, kurumların çalışanların e-öğrenmeye aktif katılımlarını ve e-öğrenmeden beklenen faydanın ortaya çıkmasını engelleyen temel unsurları, anlamasına olanak sağlayacaktır. Böylece kurumlar ilgili engellerin ortadan kaldırılması veya azaltılmasına daha spesifik bir alana odaklanabilecektir. Elde edilen veri ve başarı faktörlerinin kategoriler halinde özetlenmesi temel başarı kaynaklarının tanımlanmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda, derinlemesine analiz için her başarı faktörüne ilişkin ayrıntılı veriler bulunacaktır. Özetlenen veriler, günümüzün hızlı iş ortamında kritik rolü ile yönetime, daha hızlı ve kolay bir şekilde iletilebilecektir. Bunun yanında, verilerin kategoriler halinde özetlenmesi, e-öğrenme ortamlarıyla ilgili olarak çalışacak araştırmacıların çeşitli kategoriler seçebilmelerine olanak sağlayarak, gelecekteki çalışmalarda araştırma aracının daha etkin kullanılmasına olanak sağlayacaktır.

Dördüncü ve son olarak, yöneticilerin algıladığı kritik başarı faktörlerine odaklanmanın kurumsal düzeydeki e-öğrenme girişimlerinin gelişimini, daha etkili bir şekilde yönlendirebileceği söylenebilir. Sonuç olarak hem organizasyonlar hem de çalışanlar; zaman, para ve emek tasarrufu boyutuyla e-öğrenmenin öngörümlediği faydaları deneyimleyebileceklerdir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Herhangi bir araştırma, sınırlı bir alan dahilinde değerlendirildiğinde anlamlı sonuçlar vermektedir. Sonuçların anlamlılığı bağlamında bu araştırma; veri toplama ve çözümlemede kullanılan yöntem ve elde edilecek bulguların niteliğine göre birtakım sınırlılıklara sahiptir. Bu yönüyle ilgili sınırlılıklar;

1. Eğitim ve performans değerlendirme sonuçlarına ulaşamadığı için yönetsel yetkinliklerdeki varsayılan gelişme yöneticilerin gelişme algıları ile sınırlıdır.
2. Üstün ve ayırt edici performans sağlayan yetkinlikler; bulunulan sektör, kurum tarafından seçilen yetkinlik modeli ve yönetsel rollere göre farklı tür ve

düzeylemektedir. Çalışmada, yönetsel yetkinlikler sadece bankacılık sektöründe ve ilgili kurumdaki yetkinlik modeline göre belirlenmiştir.

3. E-öğrenme ortamının değerlendirilmesiyle ilgili veriler, kurum tarafından e-öğrenmeyi içselleştirmiş ve e-öğrenmeye katılımında ortalamanın üstünde performans gösteren yöneticilerden toplanmıştır. Katılımda ortalamanın altında performans gösteren yöneticilerden veri toplanmamıştır.
4. Araştırmaya katılan yöneticilerin cevaplarını etkileyen benzersiz değer ve inançları söz konusudur.
5. Yöneticiler, e-öğrenmenin başarısını etkileyen tüm faktörlerin farkında olmayabilirler. Bu nedenle, tüm olası başarı faktörleri, bu çalışma tarafından keşfedilemeyebilir.
6. Araştırmanın bulguları sadece araştırma örneğine genellenebilir.
7. Geleneksel öğrenmeye kıyasla, e-öğrenmenin görece olarak teknoloji destekli ve yeni bir kavram olması, e-öğrenmeyi açıklamada kuramsal düzeyde bir açıklama yaratmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Genel itibarıyla bir araştırma sürecinde kullanılacak metodolojinin seçiminde belirleyici olan unsurlar, araştırmanın temel sorunsalı ve literatürde var olan boşluktan kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada nitel bir bilimsel araştırma yöntemi tercih edilmekle birlikte çalışmanın araştırma stratejisi, Yin' in (2003), araştırma deseni sınıflandırmasına göre *bütüncül tek durum çalışması* olarak belirlenmiştir. Böylesi bir araştırma deseninin tercihinde, araştırmanın odağında yer alan yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını etkileyen faktörlerin henüz literatürde derinlemesine ele alınmamış olması ve kendine özgü bir durumun bulunduğu bağlam içinde değerlendirilmesi amacı rol oynamıştır. Bunun yanı sıra, ilgili başarı faktörlerinin neler olduğu ve başarıyı nasıl etkilediğini derinlemesine anlama çabası, böylesi bir yöntemin seçimini gerekli kılmıştır.

Naturalistik Araştırma çerçevesi içinde gelişen durum çalışmasında; araştırılacak konu, olay ya da olgu bulunduğu bağlamda, kontrol ve manipüle edilmeden incelenebilmektedir. Durum çalışmasında, yaşanan ve iletilen içsel anlamların daha derinlemesine incelenebilmesi için görece az kişiden bilgi edinilmeye çalışılmaktadır.

(Aytaçlı, 2012: 2). Yin (2003), gerçek yaşamda karşılaşılabilecek farklı düzeydeki pek çok sosyal olgunun, durum çalışması yöntemi yardımıyla bütüncül şekilde ele alınabileceğini ifade etmektedir. Sosyal olgular karmaşık fenomenler olduğundan, durum çalışması yöntemi gibi araştırma desenleri bu fenomenlerin derinlikli şekilde ele alınması ihtiyacını karşılamaktadır (Dil, 2013: 75). Durum çalışmalarında tek bir vaka seçimi, *gerçek* hakkında olabildiğince anlamlı ve derinlemesine bilgi verebilmektedir (Vural ve Cenkseven, 2014: 127). Durum çalışması, bütüncül ve derinlemesine inceleme gerektiği durumlarda, sağlam bir yol gösterici olabilmekte ve kompleks konuların anlaşılması ve keşfedilmesine olanak tanımaktadır. Durum çalışmalarında, çıktılardan ziyade sürece, olguyu etkilemekte olan unsurlardan ziyade bütüne ve doğrulamaktan ziyade keşfetmeye odaklanılmaktadır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017: 371).

Öğrenmeyle sonuçlanması hedeflenen eğitim süreci, dinamik özellikler taşımaktadır. Eğitim sistemini oluşturan alt sistemlerin birbirini etkilemesi ile öğrenme sürecinde birtakım değişimler meydana gelmektedir. Eğitim ve sonuçlarına yön veren unsurlar, dinamik, bağımsız, özgün ve girift bir yapıya sahiptir. Bu unsurların bağlamından bağımsız ve kesin hatlarıyla ayrılması, detaylandırılması, ayırt edilmesi ve ölçümü mümkün olamamaktadır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017: 379).

Eğitim araştırmalarındaki durum çalışması deseni, bu unsurların gerçek ortamlarında incelenebilmesini sağlamaktadır. Eğitimi etkileyen unsurlar bağlamdan bağlama değişebilmekte ve aktörler ilgili unsurları etkileyebilmektedir. Eğitim sistemlerinin bağlamları dışında incelenmesi mümkün değildir. Bu yönüyle öğrenme ortamlarında yürütülen durum çalışması, eğitimi etkileyen unsurların gerçek ortamlarında incelenmesi gereğini vurgulamaktadır. Durum çalışmaları, olguyu anlamada olası öneme sahip çoklu değişkenlerden oluşan kompleks sosyal yapıların incelenmesine olanak tanımaktadır. Durum çalışması, özellikle “niçin” ve “nasıl” sorularına odaklanan bir araştırma desendir. Eğitim alanındaki araştırmacılar, durum çalışmasına göre desenledikleri araştırmalarla, bağlama bağlı olarak eğitimin niteliğini, öğrenmeyi, karşılaşılan sorunları ve sebeplerini neden ve nasıl çerçevesinde değerlendirebilmektedirler. Öğrenme bağlamında operasyonelleştirilen durum çalışmalarında, eğitsel anlamdaki problemler, kendi gerçek bağlamında incelenerek altta

yatan sebepler ve ilgili problemlerle nasıl başa çıkılabileceği incelenebilmektedir (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017: 379).

Öğrenme kavramının temel bileşeni, sistematik ve döngüsel seyre sahip olan bir süreç olmasıdır. Öğrenme üzerine yapılan araştırmalarında genel itibariyle sürecin ve bu süreçte bağlamı oluşturan unsurların nasıl etkilendiğine dair bilgiler yer alır. Durum çalışmaları, araştırma probleminin süreç ile ilgili olduğu zamanlar kullanılmakta ve süreci bağlama bağlı olarak analiz edebilmeyi sağlamaktadır. Çevresel ve kurumsal bağlam içinde sosyal süreci anlamada kullanılan durum çalışması, öğrenmede etkililiğin keşfedebilmesi, süreç etkililiğinin olması ya da olmamasında olası sebeplerin değerlendirilmesini sağlamaktadır. Durum çalışması, bütünü onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla bir anlam içerdiği gerçeğinden hareket etmektedir. Araştırma konusu, bütüncül bir yaklaşımla belirlenmekte ve toplanan veriler bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmektedir. Eğitim ortamlarındaki durum çalışmaları, öğrenme problemlerini tanımlamada öğrencilere bireysel olarak odaklanabildiği gibi uygulamaya da odaklanabilmektedir. Durum çalışması, betimleyici ya da açıklayıcı sorular üzerine oluşturulan ya da insan ve durumlarla ilgili ilk elden bilgi üretme amacıyla olan araştırmalarda en iyi desendir. Durum çalışması, ele alınan durumla ilgili nedenselliğe dair bütüncül bakış açısının geliştirilmesiyle birlikte, seçilen durumun sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmayı kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle, eğitsel yenilik araştırması ve program değerlendirmesinde durum çalışmasının gerekli ve yeterli bir yöntem olduğu söylenebilir (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017: 380).

Altunışık ve diğerleri (2004), örgütlerdeki süreçlerin anlaşılmasında diğer yöntemlere kıyasla durum çalışması deseninin daha başarılı olduğunu belirtir. Çünkü araştırmacı çeşitli veri kaynaklarından yararlanarak belirli bir süre boyunca bilgi toplayabilir. Bu bilgi örgütlerde meydana gelen değişiklikleri derinlemesine anlamak için bir fırsattır. Bu çalışmada, durum çalışması deseninin bu güçlü yanı, yöntemin tercihinde etkili olan bir başka unsurdur. Öte yandan, birden fazla değişkeni veri olarak kullanılabilen, üçleme (triangulation) tekniğiyle, bu verilerin güvenilirliğini sağlayan ve bu verilerin analizinde öncül çalışmaların rehberliğinden yararlanan durum çalışmaları, araştırmanın bilimsel meşruiyetinin sağlanması noktasında da bir dayanak olmuştur (Dil, 2013: 77).

Kurumsal öğrenme alanında e-öğrenme sürecinin yönetsel yetkinlikler boyutuyla değerlendirildiği bu çalışma, daha önce çalışılmamış bir durumu ortaya koyması, sonuçların sonraki çalışmalar için temel teşkil etmesi ve yol gösterici olması düşüncesi ile kendine özgü bir durumun çalışılmasını içermektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM: YETKİNLİĞİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ VE YÖNETSEL YETKİNLİKLER

1.1. Yetkinlik Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Günümüz iş ortamı, bilgi, beceri ve yetenek gibi iş gerekleri yönüyle geçmişe nazaran farklılaşan unsurlar içermektedir. Bugün özellikle hizmet sektöründe, geçmişin rutin ve fazla değişmeyen işlerin yerini, oldukça farklılaşan ve zor görevler almaktadır. Yeni çalışma süreçleri, pek çok yeni bilgi, beceri, düşünme, analiz etme, problem çözme vb. yetkinlik unsurlarının sürekli geliştirilmesini zorunlu kılan kompleks görevlerden oluşmaktadır. Bu ortamda örgütsel performansı etkileyen temel unsur, fiziksel varlıklarından ziyade beşeri sermayedir. Örgütsel düzeyde yaratıcılık ve yenilik, beşeri sermayenin yetkinliklerinin geliştirilmesine bağlıdır.

Farklı disiplinlerin kendi paradigmaları çerçevesinde tanımladıkları yetkinlik terimi, yönetim yazını alanına indirgenerek açıklamaya çalışılacağından araştırma süreci çerçevesinde problemin teşhis ve tanımının doğru gerçekleştirilebilmesi için öncelikle yetkinlik teriminin tanımı ve sınırlarının doğru çizilmesi gerekmektedir. Yönetim ve diğer disiplinlerde kavramsal anlamda yetkinliğin sınırlarının netleştirilmesi ve yönetim disiplini yönünde genel bir çerçeve çizmek için öncelikle yetkinliğin tür, düzey, gelişim ve anlamsal farklılıkları değerlendirilecektir.

Yetkinlik kavramı ile ilgili olarak literatürde tutarlı bir teoriyi tanımlamak ya da kavramın kullanıldığı tüm farklı şekilleri barındırabilir ve uzlaştırmaya muktedir bir tanıma ulaşmayı imkânsızlaştıran bir karışıklık ve tartışma söz konusudur. Yetkinlik kavramının tam olarak anlaşılammış olmasının temelinde, pratik-teorik karışıklık içinde, kavramı kesin olarak tanımlama isteği ve onu operasyonel hale getirme gereği yatmaktadır (Delamare ve Winterton, 2007: 27).

Literatürde yetkinlik terimi, birkaç farklı bakış açısı ile tanımlanmıştır. İlk olarak eğitim alanında, stajyer öğretmen davranışlarını tanımlamak için kullanılan yetkinlik terimi herhangi bir disiplin tarafından tam olarak sahiplenilememiş bir kavramdır. Yetkinlik kavramı gelişim süreci içinde her biri kendi gündemlerine sahip olan çeşitli disiplinler paydaş tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre (Hoffmann, 1999: 280);

- Psikologlar yetkinlik kavramıyla bir yetenek ölçüsü olarak ilgilenmişler ve yetkinliği, bir kişinin gözlemlenebilir performansının temel özelliklerinin ya da kapasitesinin temsili yönünde değerlendirmişlerdir.
- Yönetim teorisyenleri, örgütsel hedeflerin daha iyi bireysel performansla en iyi şekilde nasıl sağlanacağını tanımlamak için işlevsel bir analiz uygulamışlardır.
- İK yöneticileri yetkinliği; işe alım, yerleştirme, eğitim ve geliştirme, değerlendirme, tanıtım, ödüllendirme sistemleri ve personel planlaması fonksiyonları yoluyla örgütsel stratejiyi uygulamak için teknik bir araç olarak görmüşlerdir.
- Eğitim bilimciler, yetkinlik kavramıyla iş hazırlığı ve mesleki anlamda tanınma fikrini geniş bir eğitimle ilişkilendirmeye çalışmışlardır.
- İşçi sendikaları, işveren grupları ve siyasi partiler gibi siyasi sürece dahil olan politikacılar, kavramı; işgücü piyasasının verimliliğini arttırmanın bir aracı olarak kullanmışlardır.

Yetkinlik kavramının etimolojik kökenine baktığımızda, isim haliyle yetkinlik (competency) kavramının Latince birlikte toplanma, anlaşma ve uyum anlamına gelen “competentia” kavramından geldiği görülmektedir (Online Etymology Dictionary). Oxford dictionary ise sıfat haliyle yetkin kavramını “*bir şeyi başarıyla yapmak için gerekli yetenek, bilgi veya beceriye sahip olmak*” olarak tanımlanırken yetkinlik; “*bir şeyi başarılı ve etkin bir şekilde yapabilme yeteneği*” olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionaries). Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*gerekli olgunluğa erişmiş, olgun, kâmil, mükemmel*” olarak sıfat haliyle tanımlanan yetkin kavramının isim hali olan yetkinlik; “*yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet*” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü). Yine farklı bir sözlüğe göre yetkin kavramı; “*uygun, münasip, gerekli ya da yeterli kabiliyete ya da niteliklere sahip olmak*” olarak tanımlanmaktadır (Merriam-Webster).

Yetkinlik, bir alan veya konu hakkında ehil olma özellikleri olarak ifade edilmektedir. Yetkin birey; sahip olunan özellikleriyle ortaya çıkan başarılı sonuç veya bu sonuca sağladığı katkıyla sunduğu değer nispetinde *usta* kişidir. Yetkinlik sözlük anlamıyla “*yeterli olma*” veya “*ustalık*” performansına işaret etmekteyken, insan kaynakları

yönetimi boyutuyla “etkili” ve “üstün” performansı vurgulamaktadır (Arat, 2008: 14-16).

Yeterlik (competence) ve yetkinlik (competency) kavramları anlamları itibariyle genel kabul görmüş ayrımlara rağmen, farklı insanlara farklı şeyler ifade etmeleriyle ikame edilebilir şekilde kullanılmaktadır. Bu iki terim arasındaki temel fark; yetkinlik, bir davranışın tanımıyken, yeterlik; iş görevleri veya çıktılarının tanımıdır (Vazirani, 2010: 125).

Alan araştırması yapanların yanı sıra, uygulayıcıların da yetkinlik yaklaşımını çalışmalarına uygulamak için gösterdikleri çaba, odaklanılan farklı anlamların gelişmesine ve yetkinlik teriminin yaygın kabul gören tek bir tanıma sahip olamamasına neden olmuştur. Bu durum, yetkinlikler (competencies) olarak adlandırılan çok yönlü bir kavramın türemesini sağlamıştır. Yetkinliklerin kullanımı mantığının terime yüklenen anlamı tanımlayacağı iddia edilmektedir. Terim için ayrı anlamlar ve yeni etiketler yakın zamanda yaygın kullanım yoluyla gelişmiştir. Örneğin, Birleşik Krallık' taki uzman gruplar, yetkinlik teriminin iki farklı anlam düzeyinde geliştirildiğini öne sürmektedirler. Yetkinlikler (competencies) bireyin göstermesi gereken davranışlar ya da performansın asgari standartlarıdır. Yetkinlik (competency) kavramı, davranışsal anlamı belirtmek için kullanılırken yeterlilik (competence) terimi, standart (mesleki) olarak ifade edilen anlamı vurgulamak için kullanılmaktadır. Özel organizasyonlar bir yetkinlik (davranış) modeli kullanmaya eğilim gösterirken, kamu sektöründe olanlar yeterlik (standart) modelini referans almaktadırlar. Literatürde yetkinlik teriminin tanımlanmasına yönelik üç temel boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar (Hoffmann, 1999: 282);

Gözlemlenebilir performans: Odak noktası çıktı veya görevlerin tamamlanması olup, iş ve yapılması gereken görevler üzerine kuruludur. Bir kişinin performansı üzerine odaklanma, yazılı mesleki standartlarda açıklandığı gibi yetkin olup olmadığını göstermektedir.

Kişinin performansının standardı veya kalitesi: Yetkinliği bir standart ya da sonuç kalitesi olarak görmektedir. İşyerinde etkinlik veya verimlilik kazanımı için kullanılmaktadır.

Kişinin temel nitelikleri: Bir kişinin bilgi, beceri veya yetenekleri gibi temel özelliklerini ifade etmektedir. Bireylerin yetkin performans sergilemesi için gerekli girdileri üzerinde odaklanmaktadır. Bu boyut, bireylerin çıktılarının bir ölçüsü olarak görülen yetkinlik yaklaşımının ilk iki tanımından farklı olarak mevcut bilgi, beceri veya tutum gibi girdi özelliklerine vurgu yapmaktadır.

Basit işler için çıktıları performans ve standart olarak tanımlamak daha kolaydır. Bir makine operatörünün iş çıktıları, pazarlama departmanı yöneticisinin çıktılarından daha kolay tanımlanır. İşlerin daha karmaşık olduğu durumlarda, çıktıları tanımlama çok daha zordur. Bunun nedeni, yetkin performansı göstermek için uygun görülen geniş çıktı aralığı, bazı görevlerin karmaşıklığı ve işi nasıl yapacağını bilmek ve bunu gerçekten iyi yapmak arasındaki belirsiz ilişkiden kaynaklanmaktadır. Bir pazarlama departmanı yöneticisinin işi, bir dizi temel bilgi ve beceri gerektirir. Pazarlama bilgi ve becerilerinin içeriğinden başka, yetkin bir performans elde etmek için yönetici olarak bir dizi yeteneğe de sahip olmayı gerektirir. Yetkinlik tanımlarının geliştirilmesine yönelik görev, daha karmaşık işlerde belirsiz çıktılar yerine belirli girdilere bakıldığında daha kolay olmaktadır.

Yetkinlik Kavramının Tarihsel Gelişimi

Günümüzde daha spesifik alanlara odaklanan ve sistematik bir yaklaşım sergileyen yetkinlik kavramının tarihsel gelişimine yön veren temel dinamiklerin sanayi devrimi, kitle üretimi ve yaşanan dünya savaşları olduğu söylenebilir.

Sanayi devriminin getirdiği toplu çalışma kültürü, tarihsel devrim içinde gelişerek kullanılan birçok sistemin oluşumuna kaynaklık etmiştir. İş yaşamında sınav kullanımının başlaması, halkın üretime hazırlanması için oluşturulan meslek okullarının ortaya çıkışı, beceri analizleri, mesleki ve yeterlilik değerlendirmeleri vb. kavramların çalışma yaşamına girişi Sanayi Devrimi ve bunu takip eden sürece rastlamaktadır (Arat, 2008: 16-18).

Dünya savaşlarında, savaşan ülkeler birbirlerine karşı üstünlük sağlayabilmek için çeşitli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. ABD ve İngiltere ordularının gücünü artırabilmek için psikolojik ve zekâ testlerinden yararlanarak yetenek düzeyinde görevlendirmeler yapmışlardır. Orduda görev alan bireylerin sınıflandırılmasında

kullanılan psikoteknik testler, ilerleyen süreçte sanayide kalifiye personel bulmak için kullanılmıştır. Kullanılan zekâ testleri (*IQ - intelligence quotient*) ilerleyen yıllarda; duygusal, sosyal ve çoklu zeka gibi kavramların gelişimine olanak sağlamıştır. II. Dünya Savaşı' nı takip eden süreçte, psikoteknik alanı, çalışan yeteneklerini ortaya çıkarmak ve kullandıkları araç ve gereçlerin yetenekleriyle uyumunu kolaylaştırmak amacıyla bir bilim dalı olarak gelişmiştir. Bunun yanında tarihsel süreç içinde, Fordist döneme denk gelen çalışanın “*teknik*” yönünün keşfini “*sosyal*” insanın keşfi takip etmiştir. Zaman içinde gelişen sosyal insana dair teoriler, yetkinliklerin davranış boyutunda değerlendirilmesini sağlamıştır (Arat, 2008: 16-18).

Tarihsel süreç içinde incelendiğinde farklı disiplinlerdeki araştırma ve gelişmelerin yetkinlik kavramının yönetim yazınındaki şeklini almasına önyak olduğu söylenebilir. Bu gelişmeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Shippmann, 2000: 707-713);

Bireysel farklılıklar ve eğitim psikolojisi: Psikoloji alanında insan performansının kavramsallaştırılmasında iki temel yaklaşım belirgindir. McLagan, bu yaklaşımları farklı bireylerin (veya grupların) davranışları arasındaki farklılıklara odaklanan diferansiyel psikoloji yaklaşımı ile eğitimsel/davranışsal yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Diferansiyel psikoloji yaklaşımı, nispeten kalıcı olan ve erken tezahür eden özelliklere odaklanmaktadır. 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında insanın yetenek ve özelliklerini ölçmek için nesnel tekniklerin geliştirilmesine yönelik çabalar, zekâyı ölçme vasıtasına ve özellikle zihinsel zekanın altındaki belirli duyu ve psikomotor yeteneklerin belirlenmesine odaklanmıştır. 1950'ler ve sonrası ortaya çıkan bireysel farklılıklar bilimi, fiziksel, entelektüel, bilgi işleme, motivasyon, kişilik, değerler ve daha yakın zamanlarda duygusal özellikler olmak üzere birden fazla ve bazen çakışan araştırma alanlarına doğru hızla genişlemiştir. Bireysel farklılıklar yaklaşımı temel olarak doğuştan gelen yeteneklere odaklansa da eğitim psikolojisi perspektifindeki başlıca vurgu, performans sonuçları ve bunları şekillendirme davranışları üzerine kuruludur.

Liderlik araştırması ve değerlendirme merkezleri: Başarılı yönetim performansı ve liderlik davranışının temelini oluşturan özelliklerin belirlenme ve değerlendirilmesinin zengin ve çeşitli bir geçmişi vardır. Bu bağlamda, değerlendirme merkezi yaklaşımı, yöneticilerin ve liderlerin seçiminde iş dünyasının ve endüstrinin çıkarlarını ve

gereksinimlerini karşılamak için geliştirilen birçok prosedürden biridir. Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarında kullanılan askeri değerlendirme programları, erken kişilik araştırması ve liderlik/denetim iş analizi araştırmaları, yönetim değerlendirme merkezinin geliştirilmesi için temel oluşturmuştur.

İş analizi: İş analizi, çalışanların neyi, nasıl, neden ve hangi bilgi ve becerilerle yaptığının araştırılması sürecidir (Kaynak ve diğ., 1998: 53). İş analizleriyle işlerin doğru ve etkin değerlendirilmesi için, her iş nitelik, nicelik, gerek, sorumluluk ve çalışma koşulları bakımından değerlendirilmekte ve işi yapacak kişinin taşıması gereken nitelikler saptanmaktadır (Bingöl, 2003: 75). İş analizleriyle işi yapan kişiler arasında farklılaşan performans düzeylerini tespit etmeye olanak sağlayan girdiler belirlenebilmektedir. İş analizleri; doğru kişiyi doğru işle buluşturmaya destek olmakla birlikte çalışanların süreçlerdeki katkı ve performanslarını öngörümleyen bilgi, beceri ve yetenek gibi iş gereklerini de ihtiva etmektedir.

Çoklu zeka kavramı: Bireysel zekanın temel göstergeleri; problem çözme, mantık kullanımı ve eleştirel düşünme yetisidir. Geleneksel eğitim yaklaşımında eğitim ortamlarının oluşturulması, bireysel yeterliklerinin tanınması ve buna göre sınıflara ayrılması esasına dayanmaktadır. Alfred Binet' in geliştirdiği IQ testinde öğrenciler, düşük veya yüksek zekâ ölçütüne göre sınıflanmaktadır. Bu ölçüte göre üstün yetenek taşıyanlardan oluşan özel eğitim sınıfları oluşturulmaktadır. IQ testi matematik, gramer, kavrama ve kelime bilgisi vb. temel yetenekleri ölçerek öğrencinin yüksek eğitime devam edebilmesi için gerekli vasıfları ne derece taşıdığını gösteren bir belge olarak kullanılmaktadır. Eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle, bireylerin “*ne yapabildiğinden*” ziyade, “*ne yapabileceği*” noktasına odaklanılmaktadır. Eğitim alanındaki gelişmelerle birlikte, IQ testlerinin öğrencinin değerlendirilmesinde yeterli olamayacağı, bunun yerine potansiyel yeteneklerin meydana çıkarılması gereği sorgulanmaya başlanmıştır (Nilay, 1999: 164).

Bireysel düşünme tarzlarındaki farklılıklar, farklı bireysel özellikler için farklı öğretim yöntemleri gerektirmektedir. Howard Gardner bireysel farklılıkları, *Çoklu Zekâ Kuramıyla (Multiple Intelligence)* açıklamaktadır. Gardner, zekânın biyolojik ve kültürel boyutlarıyla birlikte birden fazla bileşenden oluştuğunu savunmaktadır. Kurama göre, farklı öğrenme türleri beynin farklı bölgelerinde gerçekleşmektedir. Biyolojik

etkenlere ilaveten zekâ gelişimi kültürle ilişkilendirilmekte ve kültürün değer verdiği zekâ türleri ve davranış biçimleri daha çok gelişmektedir. Gardner' e göre bir özelliğin zekâ niteliği taşımasında dört ölçüt öne çıkmaktadır. Bu ölçütler; sembollerin mevcudiyeti, kültür tarafından verilen değer, üretime aracılık ve problem çözebilmedir. Gardner'in modeli, zekâ kavramının muhtevisyatını genişletmiştir. Gardner' göre geleneksel zekâ yaklaşımı, öğrenciyi değerlendirmede ortak bir ölçüt kullandığı için kullanım kolaylığı açısından avantajlıdır, ancak öğrencide güçlü ve zayıf noktaları ortaya çıkarmada yararlı olmamaktadır. Gardner' in modeli, zekânın birbirinden bağımsız çalışan sekiz bileşenden müteşekkil olduğunu ve bir etkinlik için birkaç zekâ bileşenin birlikte çalıştığını ileri sürmektedir. İlgili bileşenler; sözel/dil, mantık/matematikselsel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müzik/ritim, sosyal, öze dönük ve doğa zekâsıdır (Başaran, 2004: 8).

Prahalad and Hamel: Strateji kavramının iş dünyasındaki açılımı, 1960'larla başlayan erken dönemde, amaçlar ile araçlar arasındaki ilişkiye dayalı planlamacı bir çerçeve sunmaktadır. 1980'lerle devam eden ikinci dönemde, rekabet ortamında ana güçlere karşı pozisyon geliştirme ve savunma eylemleri ile rekabetçi bir anlayış olarak yorumlanmıştır. Günümüze kadar gelen üçüncü dönemde strateji, rakiplere kıyasla işletmeyi farklı ve üstün kılan *temel yetkinliklerin* (kaynak ve kabiliyetler) belirlenmesi ve geliştirilmesi olarak değerlendirilmektedir (Barca, 2009: 46). Temel yetkinlikler, örgütte toplu öğrenme, özellikle de çeşitli üretim becerilerini koordine etme ve birden çok teknolojiyi entegre etme yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Prahalad ve Hamel, 1990: 81). Prahalad ve Hamel' in temel yetkinlik kavramı; örgütsel seviyede, yeni ve değişen pazarlara tepki olarak, bir kuruluşun hızla değişip yenilenebileceği temel ve benzersiz bilgi, beceri, tutum ve diğer karakteristiklerin tanımlanmasını yansıtmaktadır (Shippmann, 2000: 709). Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi "*Yetkinlik Kavramının Yönetim Literatüründeki Evrimi*" başlığı altında verilecektir.

1.2. Yetkinlikle Benzer Kavramlar Arasındaki Farklılıklar

Yetenek, yeterlilik, beceri ve yetkinlik gibi kavramlar, benzeşim gösteren özellik ve alanlarda birbirleri yerine sıkça kullanılan kavramlar olmakla birlikte, teorik anlamda bu kavramlar arasında önemli farklar bulunmaktadır. Bu kavramlar; kapsam, hiyerarşi, edinim ve geliştirilebilme gibi temel ölçütlerle birbirlerinden ayrılmaktadırlar.

Literatürde ilgili kavramların birbirleri yerine sıkça kullanılmasının yarattığı karışıklık İngilizce'de *yetenek*, *beceri*, *yeterlilik* kavramlarına karşılık gelen ve Türkçeye bu karşılıkla çevrilen "*aptitude*, *ability*, *capability*, *skill* ve *competence*" kavramlarının ikame kullanımından doğmaktadır. Ancak "*competence*" kavramı diğerlerinden daha farklı bir anlam ve özellik taşımaktadır. Çünkü İngilizcede yetenek "*aptitude*" ile ifade edilmekte ve doğuştan gelen zekâ, kişilik ve yönelimlerle ilişkili özelliklere vurgu yapmaktadır. Bu özellikler, insanın ne yapabileceğiyle ilgili kabiliyet/istidat (*abilities*), şahsiyet (*personality*) ve varoluşsal yönelim/eğilimlerdir. "*Capability*" kavramı da benzer olarak sadece doğuştan gelen donanımları ifade etmektedir. "*Skill*" kavramı, daha ziyade beceri anlamında kullanılmakta ve yeteneklerin kullanımı sonucu elde edilen özellik, yeterlilik ve birikimlere karşılık gelmektedir (Doğan, 2004: 135). Beceri, eğitim ya da deneyimle kazanılan kabiliyetler, öğrenilmiş görevlerdir. Örneğin temel beceriler, iletişim becerileri, sosyal beceriler gibi beceriler, öğrenilmiş görevlerdir. Beceri yeteneğin gelişmesini kolaylaştıran, yardım eden yapılardır. Becerinin yetenekten temel farkı, öğrenme ile edinilmesidir (Akar, 2015: 20).

Yetenek kavramı; insanın anlama veya yapabilme niteliğine, bir veya birden çok konuda veya belirli bir alanda sahip olduğu doğal niteliklere vurgu yapmaktadır. Yetenek; algılamaya, öğrenmeye ve üretmeye kaynak sağlayan potansiyeldir. Bu potansiyel, yüksek performansla dönüştüğünde, yetenek; üstünlük (*giftedness*) olarak değerlendirilmektedir. Yeteneğin potansiyelliği, sadece geleceğe dönük neyin yapılabiliyor yapılamayacağını değil, hangi düzeyde yapıldığını da belirlemektedir. Yetenek aynı zamanda, eylemlerin diğerlerinden daha başarılı sonuçlandırmasını da sağlamaktadır (Akar, 2015: 17-18). Yetenek, mesleksi olarak belirlenmiş standardize eylemleri gerçekleştirebilmeyi sağlayan niteliklerken yetkinlik, yetkin performansın davranışsal boyutuna referans veren kişiyle alakalı alana vurgu yapmaktadır (Çetinkaya, 2009: 38).

Yeterlilik (*competence*) kavramı da beceri (*skill*) gibi yeteneklerin kullanılması sonucu sahip olunan yetkinlikleri ifade etmektedir (Doğan, 2004: 135). Yeterlilik, iş başarımı için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar bileşkesidir. Bir kişinin geliştirilmiş beceri repertuarı olup, özellikle belli bir görev ya da görev setine yöneliktir. Yeterliliğin iki özelliği, yetenekten farkını ortaya koymaktadır. Birincisi, yeterlik sonradan edinilen bilgi ve beceri ile kazanılır. İkincisi belli bir görev, görev seti ya da problem durumu ile

baş etmeye yöneliktir. Bir kişinin yeterli olması, yetenekli olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak yetenekli kişi uygun öğrenme ortamı sonucunda edindiği bilgi ve beceri ile yeterli olabilir. Belli bir işi yapabilir olmak, bir rolü yürütebilmek, bir sorunu çözmeye muktedir olmak, üstesinden gelmek için gereken bilgi, beceri ve tutuma sahip olma anlamı taşımaktadır. Oysa yetkinlik, bir işi yapabilir olmakla birlikte o işin yüksek düzeyde bir başarı ile yapılabilmesinin derecesini belirlemektedir (Akar, 2015: 20).

Yetkinlik teriminin, eğitim ve geliştirme alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanması kavramın daha geniş bir perspektifte değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu gelişmelerle yetkinlik; “*gösterge davranış*” ya da “*performansın minimum standardı*” şeklinde tanımlanıp davranış odaklı değerlendirilirken, yeterlilikler (competence), standartlar (mesleğe dair) olarak ifade edilmektedir. Yetkinlik daha ziyade sahip olunan davranış ya da üst seviye performans başarımı için gereken girdiler odağında tanımlanmaktadır. Yeterlilik ise çıktı temelli ve beklenen standartları karşılayıcı performans olarak değerlendirilmektedir (Çetinkaya, 2009: 38).

1.3. Yetkinlik Kavramının Yönetim Literatüründeki Evrimi

Yetkinlik kavramının tanımlanmasında karışıklığa sebep olan *disiplinel* (yönetim, eğitim, siyaset ve psikoloji) ve *kıtasal* (Amerika Birleşik Devletleri ve Kıta Avrupası) paradigmaların bu karışıklıktaki etkisinin ortaya koyulması için yönetim ve örgüt yazınındaki evrimi incelemek gerekmektedir. Bu anlamda, yetkinlik kavramının öncelikle işletme ve stratejik yönetim alanındaki kullanımı ve akabinde insan kaynakları yönetimi alanındaki entegrasyonu incelenecektir.

1.3.1. Stratejik Yönetim Alanında Yetkinlik Kavramı

Örgüt kuramında aynı olgunun farklı perspektif ve boyutlardan incelendiği farklı okullar bulunmaktadır. Belirlenimci ve stratejik seçim boyutunda gerçekleşen incelemelerde ilk boyut analiz düzeyi, ikincisiyse insani eylemin doğasına ilişkin deterministik hipotezlere karşı iradeci hipotezlere temayül gösterme seviyesidir. Deterministik yaklaşım, aktörden ziyade, içinde hareket edilen bağlamın unsurlarına odaklanmaktadır. Aktör tarafından gerçekleştirilen eylemler, çevresel koşullar tarafından belirlenmektedir. Aktör dış çevreye tepki olarak sadece, kısıtlı ve denetlenmiş eylem gösterebilmektedir. İradeci yaklaşım ise, aktörün bizzat kendisine

odaklanmakta ve eylemsel yönüyle özgün bilme ve becerileri vurgulamaktadır. Aktör, çevreye karşı özerktir ve yaratıcı şekilde kendi eylemlerine karar verebilmektedir (Sargut ve diğerleri, 2007).

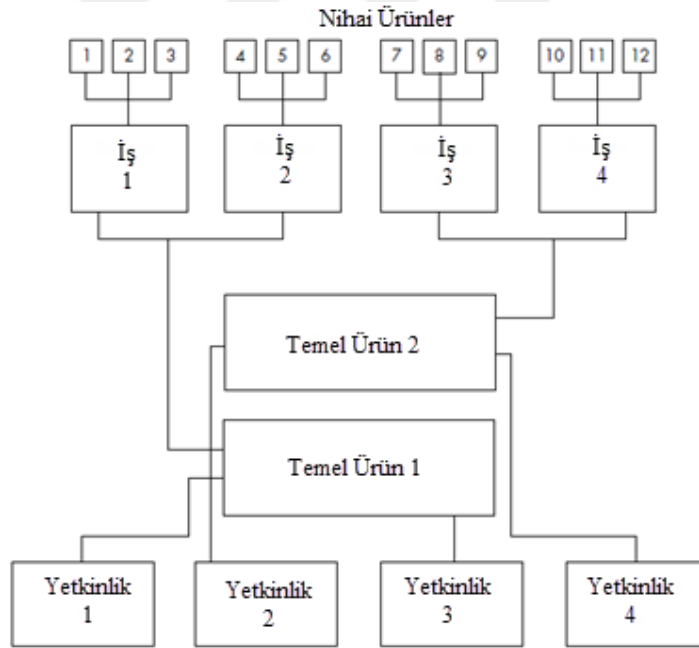
İKY alanındaki gelişmeler incelendiğinde, iradi ya da deterministik özellik gösteren kuramların açık veya kapalı şekilde, İKY alanındaki araştırmalara temel oluşturduğu söylenebilmektedir (Üsdiken ve Wasti, 2002: 37). Wernerfelt ve Barney'in araştırmalarıyla yönetim alanına dahil olan kaynaklara dayalı kuramda rekabetçi üstünlük, geleneksel stratejik yönetim literatüründekinden farklı değerlendirilmektedir. Kaynaklara dayalı kuramda rekabetçi üstünlük, strateji ve örgütün iç kaynakları ile ilişkilendirilmekte ve kullanılan anahtar kavram; örgütsel yetkinlik olmaktadır. Geleneksel olarak stratejik analiz, endüstri-çevre odaklıyken (Sayılar, 2008: 230) kaynaklara dayalı kuram odağını, örgüte ve dâhili süreçlerine çevirmiştir. Sonuç olarak kuram, insan kaynağının örgütün stratejik başarısında önemli bir kaynak oluşturduğunu vurgulamaktadır. İKY'ye dair çalışmaların çoğu, kaynaklara dayalı kuramın "rekabetçi üstünlükte örgütsel kaynak olarak insan kaynağı" savından hareket etmektedir. Sürdürülebilir rekabet üstünlüğü, farklılık, bütüncül olma ve İKY fonksiyonunun kurmay yapıdan stratejik yapıya bütünleşik konumu, örgütsel başarıya ya da performansın finansal göstergeler haricinde inovasyon ve öngörü gibi farklı performans kriterlerini de ortaya çıkarmıştır.

Yetkinlik kavramının yönetim literatüründe yerini alması Selznick'e kadar uzanmaktadır. Selznick, organizasyonların ayırt edici rekabeti sağlayarak, rakiplerinden daha üstün performans sağlayacaklarını öne sürmüştür (Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001: 135). 1980'lerle başlayan rekabetçi bakış açısı devam etmekle birlikte rekabet stratejisinin şekillendiği temellerde bir farklılaşma gerçekleşmiştir (Barca, 2009: 34-52). Pozisyon okulunun rekabetçi stratejiler karşısında örgütün kendisini savunabileceği bir (dışsal) pazar pozisyonunu geliştirmesine karşın son dönemde stratejinin üzerine inşa edileceği zeminsel yapıda, temel yetkinlikler (TY) ön plana çıkmaktadır (Barca, 2009: 34-52).

Betis Wernerfelt'in "*A Resource based View of the Firm*" makalesi kaynaklara dayalı okulun başlangıç noktasıdır. Temel yetkinliğe dayalı strateji anlayışı başlangıç noktasını sektörel güçler yerine, işletmeye özgü kaynak ve kabiliyetler olarak belirlemektedir.

TY anlayışı, dış çevre güçlerinin işletmenin başarısı üzerindeki etkisini yadsımamakla birlikte temel belirleyici faktörler örgüt içinde geliştirilen ve nihayetinde örgüte özgü beşeri, finansal, teknolojik vb. kaynakların bütünleşmesinden meydana geldiğini ileri sürmektedir. Bu yönüyle, stratejik kararlarda nazara alınması gereken, örgütü rakiplerinden üstün ve farklı kılan temel yetkinliklerdir. TY, örgütün rakiplerine kıyasla daha iyi yaptığı, paydaşlarca takdir edilen, taklidi zor ve uzun süre alan becerilerdir (Barca, 2009: 34-52).

Prahalad ve Hamel' a göre rekabet gücü sağlayan temel yetkinlikler işletmenin kökleridir ve çeşitlendirilmiş yapısıyla işletme büyük bir ağaçtır. Gövde ve ana uzuvlar temel ürünler, daha küçük dallar iş birimleri, yapraklar, çiçekler ve meyveler nihai ürünlerdir. Beslenme, besin ve istikrar sağlayan kök sistem temel yetkinliktir. Temel ürünler yetkinlikler tarafından beslenmektedir (Prahalad ve Hamel, 1990: 81).



Şekil 1: Rekabetin Kökleri

Kaynak: (Prahalad ve Hamel, 1990: 81)

Hamel (1994) “temel yetkinlikler” (core competence) olarak belirlediği stratejik nitelikteki kaynakların özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Barca, 2002: 37-38):

TY, bütünleşik yeteneklerdir: TY tek bir bağımsız yetenek ve teknoloji olmayıp, yetenek ve teknolojiler tarafından oluşturulan sentezdir. Örneğin, bir kargo

şirketinde temel yetkinlik, haberleşme ve ulaşım ağı, hızlılığı ile ortaya çıkan yetkinliktir.

TY, bir varlıktan daha fazlasıdır: TY örgütün aktifleri arasına yer alan bir “varlık” değildir. Yetkinlik, katı ve cansız bir şey olmayıp düzensiz öğrenmenin toplam sonucudur. Yetkinlikler gizli (tacit) bilgi yanında açık (explicit) bilgiyi de içerirler.

TY, müşteriye algısına dayalı önemli “fayda” sağlamalıdır: Yetkinlikler, ürün veya hizmetlerin paydaşlara “fayda” sunumunu mümkün kılmalıdır.

TY, örgütün rakiplerinden farklılaşmasını sağlamalıdır: Bir yeteneğin yetkinlik olabilmesi için yeteneğe herkes tarafından sahip olunmaması gereklidir. Yetkinlik her tarafta bulunmamalı ve rakipler tarafından kolayca taklit edilmemelidir.

TY, yeni pazarlara açılabilmede geçit görevi görmelidir: Bir örgütün TY’ leri, kolayca farklı endüstrilere geçebilmesinde köprü olarak kullanılabilir. Örneğin, Marlboro’ nun sigara markasına ait yetkinliği, tekstil markası yönetiminde uyguladığı gibi.

Yetkinlik bazlı yönetim yaklaşımının odağında, örgütün rekabet üstünlüğü sağlama ve onu rakiplerinden farklı kılmada, çalışanlar tarafından geliştirilen yetkinlikler bulunmaktadır (Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007: 234). TY, üretim becerisi ve fiziksel kaynaklar arasındaki koordinasyon ve bütünleşmenin sağlanmasıyla ilgili öğrenimlere karşılık gelmektedir. TY, örgütün stratejik mimarisine uygun olarak geliştirildiğinde, rakiplerinden farklı bir performans düzeyi sağlamaktadır (Prahalad ve Hamel, 1990).

1.3.2. İnsan Kaynakları Yönetimi Alanında Yetkinlik Kavramı

İnsan Kaynakları Yönetim sistemi, örgüte insan kaynağı sağlama, onu geliştirme ve koruma yönünde tasarlanan, farklı fakat karşılıklı ilişkiler gösteren alt sistemlerden oluşmaktadır. Bu sistemin tasarımı ve işletiminde, temelde bireysel yaratımlara dayalı örgütsel yetkinliklerin geliştirilmesi kritik bir özellik taşımaktadır. İnsan Kaynakları Yönetimi stratejisi, örgütsel ve bireysel yetkinlik uyumunu sağlayacak biçimde formüle edilmeli ve uygulanmalıdır. Örgütler, hammadde, teknoloji, araç gereç vb. gibi somut

kaynakları ile beşeri nitelik gösteren soyut kaynakları arasında bir ayrıma gitmelidir. Bireysel bilgi seviye ve türleriyle örgütsel kaynaklarla sağlanan hizmet seviyeleri arasında açık bir ilişki söz konusudur. Bu yönüyle örgütsel yetkinlik, birey tarafından üretilen bilgi temelinde tartışılmaktadır. Epistemoloji temelli gerçekleştirilen çözümler, iş ve kişinin doğasına dair bilgi üreten, örgütsel içyapı, zaman ve davranışların disipline edilmesine yönelik farklı teknik, görev ve ilişkileri sınıflandırıp ölçümleyerek etkinlik sağlamaya çalışan İKY'nin bakış açısındaki farklılaşma gereğine işaret etmektedir. İKY, yalnızca düzen ve disiplin sağlayıcı olarak değil, bireyin sosyal bağlamıyla beraber değerlendirildiği, faaliyetlerin ilişkisel ve göreceli özelliklerini nazara alan bir sistem olarak işlemelidir. Güncel gelişmeler, İKY'nin iş odaklılıktan birey ve yetkinlik odaklılığa geçmesindeki gereklilikleri ortaya çıkarmaktadır. Bireyin belirli bir alanda tanımlı işin bileşenlerinden biri olarak görülmesi yerine, örgütsel ortamda çalışan birey olarak kavramlaştırılması bakış açısına çoğulculuk kazandırma açısından gereklilik göstermektedir (Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007: 239).

İnsan kaynakları yönetim alanında temel olarak yetkinliklerin kullanılması, kuruluşlardaki küçülmenin devam etmesi, kâr marjlarının düşmesi, birçok sektörde piyasa oynaklığının artması ve davranışa dayalı araştırmanın giderek kabul görmesinden kaynaklanmaktadır. Eğitim ve gelişim profesyonelleri, insan performansının iyileştirilmesini göz önünde bulundurularak, kuruluşa özgü yetkinlikleri tanımlamak için yetkinlik modelleri kullanmaktadırlar. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yetkinlik programları teorik olarak davranışsal psikolojiye dayanmaktadır. Mevcut yetkinlik programları, D. McClelland, J. Flanagan, P. McLagan, R. White, L. ve S. Spencer, R. Boyatzis, C. K. Prahalad ve G. Hamel ve D. Ulrich'in çalışmalarına dayanmaktadır (Rothwell ve Lindholm, 1999: 95).

İKY alanında son yıllarda yapılan çalışmalarda dikkat çeken nokta, yetkinlik kavramının esas itibarıyla yüksek performansla bağlantılandırılması ve güdü, kişilik özellikleri, bilgi, beceri, tutum ve davranış gibi unsurlar içermesidir. Örgütte ortak dil kullanımı sağlama ve sürdürülebilir rekabet avantajı yaratmada öncül rol taşıyan yetkinlikler, küresel seviyede kanıksanan yaklaşımlar için temel oluşturabilmektedir. Bu yönüyle yetkinlikler, örgütler tarafından farklı İKY fonksiyonlarını geliştirmek için kullanılmaktadır (Akyol ve Budak, 2013: 156).

İnsan Kaynakları Yönetimi alanında yetkinlik çalışmalarında kullanılan temel metodolojinin öncüsü John Flanagan, 1954'te yayınladığı dönüm noktası olan makalesinde Kritik Olay Tekniğini (The Critical Incident Technique) geliştirmiştir. Flanagan'ın makalesi, Amerika Birleşik Devletleri Hava Kuvvetleri Havacılık Psikolojisi Programı tarafından 1941 ve 1946 yılları arasında yürütülen bir dizi çalışmayı sunmaktadır. Bu çalışmalar, iyi bir savaş pilotunun performansıyla ilgili uçuş trafiğinin öğrenilmesinde ve bombalama görevlerindeki başarısının nedenlerine odaklanmaktadır. Flanagan bu çalışmalardan, iş analizi prosedürlerinin asıl amacının kritik gereklerin belirlenmesi olduğu sonucuna varmıştır. Flagan, bu gerekliliklerin, önemli sayıdaki örnekte, verilen bir işin önemli bir bölümünü yerine getirmekte başarı ile başarısızlık arasındaki temel farkı ortaya koyduğunu kanıtlamıştır (Flanagan, 1954: 329). Flanagan'ın ilerleyen çalışmaları, başarı ya da başarısızlığın altında yatan dinamikleri yetenek, yeterlilik ve mizaçla tanımlaması, yetkinlikler açısından davranışsal olayların incelenmesi yönüyle yeni bir yaklaşımın temelini atmıştır (Rothwell ve Lindholm, 1999: 90-105)

Patricia McLagan, yetkinlik modelinin İKY alanındaki kullanımıyla ilgili önemli bir isimdir. McLagan, bir işi gerçekleştirmede ihtiyaç duyulan anahtar yeterlikleri tanımlamada karar verme aracı olarak işlev gören yetkinlik modellerinin, seçme ve yerleştirme, değerlendirme, eğitim ve geliştirme, kariyer yönetimi vb. temel İK işlevlerinde kullanılabilirliğine işaret etmektedir (Akyol, 2011: 23).

1.3.2.1. McClelland'ın Yetkinlik Araştırmaları

Psikoloji alanında yetkinlik hareketini başlatan David McClelland, yetkinliği ilk defa performansın temel farklılaştırıcısı olarak önermekte ve insan kaynakları alanında yeni bir nitel teknik olarak uygulanmasını literatüre dâhil etmiştir. (Keçecioğlu ve Kurtuluş, 2014: 18). Yüksek düzeyli okul başarısının kişinin çalışma yaşamında da başarı göstereceğinin öncülü olarak değerlendirilmesi, ABD' de zekâ ve yetenek testlerinin eğitim kurumları ve işletmeler tarafından yaygın kullanımına neden olmuştur (Akyol, 2011: 17). Ancak McClelland ilgili çalışmasında (*Testing for Competence Rather Than Intelligence*), zeka ve yetenek testlerinin, çalışma yaşamında iş performansı ve başarısını öngörümleyemediğini ve azınlıklara, kadınlara ve daha düşük sosyo-ekonomik tabakalardan kişilere karşı çoğunlukla önyargılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular McClelland' ı iş performansını öngörebilen ve ırk, cinsiyet veya sosyo-

ekonomik faktörlere göre önyargılı olmayan yetkinlik değişkenlerini belirleyecek yöntemleri aramaya yönlendirmiştir (McClelland, 1973: 7-13). Bu yöntemlerin en önemlileri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Spencer ve Spencer, 1993: 3-4);

Ölçüt Örneklerinin Kullanımı: Bu yöntem açıkça başarılı işler yapmış veya ilginç bir hayat geçiren kişileri, başarıyla ilişkili özelliklerini tanımlamak için daha az başarılı olanlarla karşılaştırır.

Nihai olarak Başarılı Çıktılara İlişkin Operant Düşünce ve Davranışların Belirlenmesi: Dikkatle yapılandırılmış yetkinlik önlemleri, bireyin kendi kendini raporlama ve çoktan seçmeli testler gibi "cevaplayıcı" önlemlerden farklı olarak, bir dizi doğru tanımlanmış alternatif yanıtlardan birini seçmesini gerektiren açık uçlu durumları içermelidir. Gerçek hayat ve iş durumları, bunun gibi test koşullarını nadiren ortaya koymaktadır. Daha ziyade, bir kişinin yapabileceği şeyin en iyi öngörüsü, yapılandırılmamış bir durumda kendiliğinden düşündüğü ve yaptığı veya benzeri geçmiş durumlardaki eylemleridir.

McClelland'ın araştırmasını yürüttüğü Amerik Birleşik Devletleri Enformasyon Dairesi (USIA), McClelland'ın yöntemini uygulayarak, personel seçme işlemlerinde yaşadığı problemleri alanlarda çözüm sağlamıştır. Zenci ve diğer azınlıklara mensup çalışanların kültürel misyonlarını dikkate almayan uygulamalar ve başlangıçta kullanılan seçme yöntemleri değiştirilmeksizin ortadan kaldırmıştır. İlgili testler, işlerin daha iyi yapılmasının tespiti yönünde ölçüt sağlamaması nedeniyle yetersiz kalmıştır. USIA'nın personel ve bazı üst düzey yöneticilerine sorular sorularak, en üst performansta çalışanlarla işlerine bağlı fakat üstün performanslı olmayan çalışanların kimler olduğu listelenmiş ve iki grup arasındaki farklılıklar aranmıştır. Listelerdeki isimlerle yapılan görüşmelerde, üstün davranış gösterilen ve kötü hissedilen alanlarla ilgili üçer gösterge tanımlanmıştır. McClelland, çalışanların söylediği, yaptığı ve kendini tamamen gösterebildiği yer/zaman vb. alanların tanımıyla ilgili detaylı sorular sormuştur. Detaylı tanımlar arasından yapılan seçim ve analizlerle, diğerlerince yapılamayan ve üstün performans gösterenlerin yetkinliğini meydana çıkaran bir model geliştirilmiştir (Çetinkaya, 2009: 38)

McClelland, üstün performansa sahip olanların yetkinliklerini ortaya çıkaracak test ve değerlendirmelerin önemli hususlarını şu şekilde belirlemiştir (McClelland, 1973: 7-13);

En iyi test, ölçüt örneklemesidir: Ölçüt örnekleme yöntemi, başarıyla ilişkili özelliklerini tanımlamak için açıkça başarılı işler yapmış veya ilginç bir hayat geçiren kişilerle daha az başarılı olanları karşılaştırma zemini üzerine oturmaktadır. Ölçüt örnekleme, deney yapılan kişilerin ofislerinden çıkıp performanslarının temel bileşenlerinin gerçekten analiz edildiği alana girilmek zorunda kalındığı anlamına gelmektedir. Örneğin iyi bir polisin kim olduğu belirlenmek istendiğinde, polise kalem ve kâğıdın kullanıldığı testler sunmaktansa polisin etkinlikleri izlenmeli ve faaliyetleri listelenmelidir. Eğer ideal öğretmenin kim olduğu belirlenmek isteniyorsa, sınıflarda video kaydı alınarak iyi ve kötü öğretmen arasındaki fark davranışsal göstergeler ile ortaya koyulabilir. Bu yönüyle, hem teori hem de uygulamayı içinde barındıran ölçüt örnekleme, geleneksel testler içinde olmayan davranışsal analizlere doğru yönelmeye işaret etmektedir.

Testler, bireyin öğrendiği değişiklikleri yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır: İmkânsız olmasa da, eğitim veya deneyim yoluyla değiştirilemeyen bir insan karakteristiği bulmak zordur. Kişilerin tecrübe, bilgelik ve önceden deneyimlediği çeşitli görevlerde etkin bir şekilde yetişirken büyüdükçe puanlarının değiştiği anlamına gelen yetkinlik testlerini seçmek daha akıllıca görünmektedir. Yaşam-sonuç davranış örnekleri, test örnekleri olarak kullanılmaya başlanırsa, o testlerin geçerli olup olmadığını belirlemenin bir yolu, kişinin yaşam-sonuç davranışındaki yetkinliği arttıkça, bunları gerçekleştirme kabiliyetinin arttığını gözlemlemektir.

Test edilen karakteristiğin iyileştirilmesi kamuya açık ve net yapılmalıdır: Böyle bir ilke, psikologların birçoğunun testlerine verdikleri cevapları gizli tutmak için insanları pratik yapmalarına veya onlara daha iyi performans sergilemeleri veya yüksek puanlar vermelerini öğrenmelerini sağlamaya çalıştıkları mevcut uygulamayla keskin bir şekilde çelişmektedir. Ölçüt örnekleme kullanıldığında; okumak, yazmak ya da araba sürmek için yapılan testlerde olduğu gibi, yüksek skorla puan almak imkânsızdır. Ancak, hem kuramsal hem de pratik olarak öğrenciye ölçüt davranışının test edileceğini açıklamak oldukça basittir. Test edilecek davranışın açık hale getirilmesi, testi

uygulayan ve test uygulanan tarafların performansa yönelik skorların geliştirmesi bakımından açık bir işbirliğine olanak tanımaktadır.

Testler, yaşam tecrübelerini içeren yetkinlikleri değerlendirmelidir:

Değerlendirme sürecinde iş analizine dayanan ölçüt örneklemesine geçildiğinde, testlerin ilgili kritere son derece özel hale gelme tehlikesi bulunmaktadır. Bazı amaçlar için, sadece mesleki sonuçları değil, aynı zamanda liderlik, kişiler arası beceriler gibi toplumsal değerler de dahil olmak üzere, yaşam sonuçlarının kümelenmesinde daha yararlı olan yetkinlikleri değerlendirmek arzu edilebilir. Bu sebeple, yetkinlik değerlendirmesinde, sadece o işle ilgili alana sınırlı kalmayıp, sosyal alanda da yararlı ve birbirleriyle ilişkili olan yetkinliklerin aynı küme dahilinde gruplandırılması gereklidir.

Testler, tepkisel davranışın yanı sıra edimsel davranışı da içermelidir:

Geleneksel anlamda kullanılan tüm mevcut testlerin en zayıf yönlerinden biri, koşulları önceden yapılandırmış ve testi yapanlardan belirli bir türden bir yanıt talep etmeleridir. Geleneksel testler sadece açıkça tanımlanmış sorun bildirimlerine yanıt vermekle kalmaz, aynı zamanda gerçek hayatta olan durumların çoğu durumda iyi yapılandırılmadığı için belirsiz talimatlara dayanmakla yükümlüdürler. Gerçek hayat basitçe yapılandırılmadığı ve önceden tanımlanmış cevaplar arasında seçim yapmaya izin vermediği için etkin testler problem alanı ile ilgili olarak farklı çözümler ve işi yapanların cevaplarıyla tasarlanmalıdır.

McClelland' ın yetkinlik yaklaşımı, bireysel performansın tahmin ve ölçümünde zekâ ve kişisel özellik yaklaşımına seçenек sunmaktadır. McClelland' ın yaklaşımı, eğitsel başarının testinde uygulamış, birçok eğitim amaçlı ve işe dönük uygulamada kullanılmaya başlanmıştır. Yetkinlik yaklaşımıyla gelen avantajlar ve sahadaki geniş kullanımın nedenleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (etinkaya, 2009: 41-42):

- Performansı anlamak için zekâ ya da kişisel özelliklerin yanı sıra bireyin başarılı olmak için ne yaptığını gözlemlemek ve yetkinliklere esas olan insan uygulamalarına yönelmek gereklidir.
- Doğuştan gelen yetenek ve özellikler karşısında, yetkinlikler geliştirilebilir.

- Kişisel niteliklerle ilgili gizli özelliklerin keşfedilip geliştirilmesine kıyasla yetkinlikler, performansın anlaşılıp geliştirilebilmesi için daha kolay görülüp ulaşılabilir.
- Yetkinlikler, psikolog ya da uzmanların alanına sıkıştırılıp belirli bir kesim tarafından anlaşılmak yerine bireylerin gerçekleştirebilecekleri gerçek yaşamlarına indirgenmelidir.

McClelland'ın çalışmaları; bireyin formel okul yaşamında performansının, yaşamının diğer alanlarındaki başarısı ile ilişkisinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Herhangi bir yükseköğrenim programını bitirmek, üst seviye işlere kabul edilmek için bir anahtardır. Fakat düşük ya da yüksek not ile mezun olmak, ilgili işlerde başarı açısından iki öğrenci arasında fark yaratmamaktadır. Özetle, McClelland'ın çalışmaları, zekâ ve yetenek testlerindeki geçerliliği septik anlamda gözden geçirmeye tabi tutmuştur. Yapılan incelemelerle, test yöntemlerinin ileride alabileceği yeni formlar hakkında sonuçlar çıkarılmıştır (Akyol, 2011: 17).

1.3.2.2. Boyatzis' in Yetkinlik Araştırmaları

1970'lerde, McBer ve Company ve Amerikan Yönetim Derneği (AMA) ilk büyük ölçekli yetkinlik program ve araştırmasını başlatmıştır. Araştırma, temel bir soruya cevap vermeye odaklanmıştır: *“Başarılı bir yönetici başarısız bir yöneticinin sergilemediği hangi yetkinlikleri sergilemektedir?”* AMA' nın çalışması, beş yıllık süre zarfında 1.800'den fazla yöneticiyi kapsayan ve mükemmel performans sergileyenlerin özelliklerini tam olarak başarılı performans gösterenlerle karşılaştırarak, spesifik bir odaklanma ile iş yetkinliklerini tanımlayan ilk çalışmadır. AMA, bir yetkinliği “bir işte üstün performansa nedensel olarak bağlı, bir kişinin genel bilgi, güdü, karakteristik, benlik imgesi, sosyal rolü ve becerisi” olarak tanımlamaktadır. Çalışma sonuçları, yöneticilerin iş başarısı için gerekli olan beş önemli yetkinlik belirlemiştir. Bunlar; uzmanlaşmış bilgi, entelektüel olgunluk, girişimci olgunluk, kişilerarası olgunluk ve iş başında olgunluktur (Rothwell ve Lindholm, 1999: 92-93). McBer-AMA ortak çalışması sonucunda, yetkinlik programları, örgütsel hedefler ve insan performansı iyileştirme müdahalelerinin birleştirilmesi için bir araç olarak dikkat çekmeye başlamıştır.

McLagan, insan kaynakları yönetim sistemlerinin tüm yönlerini planlamak, organize etmek, bütünleştirmek ve iyileştirmek için yetkinlik modellerini bir odak noktası olarak belirtmektedir. McLagan bir yetkinlik modelini, bir işi gerçekleştirmek için gerekli olan temel yetenekleri tanımlayan bir karar aracı olarak tanımlamaktadır. Uygulayıcıların uzmanlık müdahalelerine odaklanan McLagan, bir kurumun karar vericilerinin bir yetkinlik modelinin geliştirilmesine başlamadan önce sorması gereken bir dizi soru önermektedir. Bu sorular (McLagan, 1980: 24);

- Bir uzmanlık modeli ne tür bir kaldıraç sağlayacaktır?
- Modeli geliştirirken hangi bilgiler kullanılacak?
- Model ne içerecek?
- Bir yetkinlik nasıl tanımlanmalıdır?
- Kimler katılmalıdır?

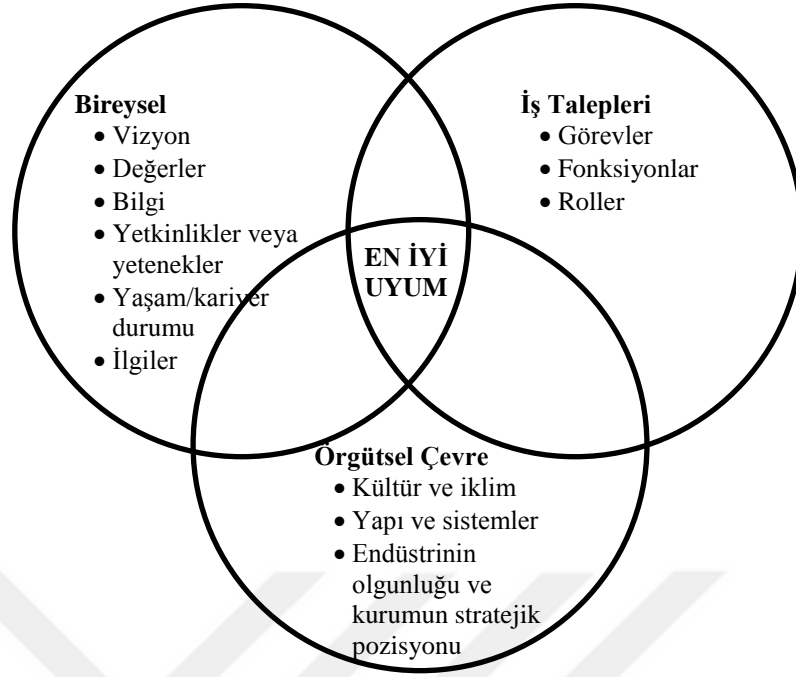
Patricia McLagan'ın çalışmaları, Richard Boyatzis' in (1982) *Yetkin Yönetici: Etkin Performans İçin Bir Model* adlı kitabı ile ileri taşınmıştır. Boyatzis ve McLagan birlikte eğitim ve geliştirme süreçlerinde yetkinlik müdahalelerini, bir organizasyonun benzersiz kurumsal kültürüne uygun ve iş gruplarına özel olarak yönlendirmişlerdir (Rothwell ve Lindholm, 1999: 92-93). Nitekim Boyatzis yetkinlik kavramıyla, bulunduğu bağlam içinde ve örgütsel amaçlara ulaşmada, örgütle nedensel, bireyle etkin iş performansı ilişkileri içinde olan temel özelliklere vurgu yapmaktadır (Arat, 2008: 40). Yönetimsel yetkinlikleri merkez alan Boyatzis, McClelland'ın başlangıç noktasından hareket ederek üstün performans gösterenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye odaklanmıştır (Akyol, 2011:20)

Boyatzis' in çalışmasının amacı; üstün yönetimsel performansı öngörümlemekten ziyade, bir örgütte yönetimsel işlerdeki etkin performansla ilgili yöneticilerin temel karakteristiklerini belirlemektir. Boyatzis' in çalışmasının özgünlüğü özellikle belirli yetkinliklerin sonucu olarak belirli bir iş ve organizasyonda meydana gelen (zayıfa karşı ortalamama ve ona karşı üstün) performansın genel ve niteliksel ayırt edici özelliklerdeki bazı farklılıkları açıklamasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte Boyatzis' in çalışmasını yetkinlik konusunda özgün kılan unsurlardan biri de yetkinliklerin birbirlerini nasıl etkilediklerini ve yönetim işlerinin diğer yönleriyle nasıl bir ilişkisi olduğunun taslağını ortaya koymasıdır (Boyatzis, 1982: 8-9). Boyatzis' in

açık bir şekilde tanımlamış olduğu yetkinlik kavramında yetkinliğin spesifik bir davranışa ve açıkça tanımlanmış performans sonuçlarına yansımaları öne çıkmaktadır. Önemli olan nokta, spesifik eylemlerin belirtilen sonuçlara yol açmasıdır. Kişinin belirli özellikleri ya da yetkinlikleri, kendisine uygun belirli eylemleri göstermesini sağlamaktadır. Bu tanımlamaya göre yetkinlik, bireyin çalışma ortamına getirdiği kişisel yeteneklere referans vermektedir (Boyatzis, 1982: 12).

Boyatzis' e göre, bireyin bir işte etkin performansının ortaya çıkması için sadece sahip olduğu yetkinlikler yeterli görülmemektedir. Etkin performans, ancak yetkinliklerle birlikte, bireyden ne beklediği ve işini gerçekleştirdiği örgütsel ortam ve çevre nazara alındığında ortaya çıkmaktadır. Boyatzis'in yetkinlik kavramının temelinde performans teorisi yatmaktadır. Boyatzis performans üzerine üç etkiyi (bireysel yetkinlik, iş talepleri ve örgütsel çevre) birleştirerek yetkinlik modelinin çerçevesini genişletmiştir (Rothwell ve Lindholm, 1999: 92-93).

Boyatzis' e göre üstün performans, kişinin kabiliyeti veya yeteneği, iş taleplerinin ve örgütsel çevrenin ihtiyaçlarıyla tutarlı olduğunda ortaya çıkmaktadır. Üstün performansın kişisel boyutunda, bireyin değer, vizyon, felsefe, bilgi, yetenek, kariyer çıkarı ve ilgisi bulunmaktadır. İş talepleri, yerine getirilmesi gerekli olan görev ve sorumluluklarla açıklanabilir. Yetkinliklerin gösterimi ve/veya görevlerin tasarımında bir rol oynadığı öngörülen örgütsel çevrenin alanı; örgüt kültürü ve iklimi, örgütsel yapı, sistemler, endüstri olgunluğu, stratejik konumlama ve örgütü çevreleyen sosyo-ekonomik unsurlardır (Boyatzis, 2008: 6).



Şekil 2: Etkin İş Performansı

Kaynak: (Boyatzis, 2008: 6)

Etkin iş performansı, işin gerektirdiği belirli sonuçlar ve belirli eylemler gerçekleştiğinde meydana gelmektedir. Önemli olan nokta spesifik eylemlerin spesifik sonuçlara önderlik etmesidir. Sıradan olaylar ya da müdahaleler aracılığıyla elde edilen sonuçlar bir işteki etkin performansın kanıtı olarak dikkate alınmaz. Boyatzis' in yetkinlik modelinde, spesifik sonuçlara önderlik edecek spesifik eylemleri göstermede bireyi etkinleştiren ve spesifik eylemleri göstermesine imkan veren karakteristik ya da yetenekler yetkinlik olarak adlandırılmaktadır (Boyatzis, 1982: 12-16)

Etkin iş performansı sürecinde örgütsel çevre ve iş talepleri ile uyumlu spesifik eylemlerin gerçekleştirilebilmesini sağlayan bireysel yetkinlik daha önce de vurgulandığı gibi bir işte etkili ve/veya üstün performansla neden olan kişinin altında yatan özellikleridir. Bir iş yetkinliği; bir güdü, karakteristik, beceri, kişinin kendine özgü imajı (benlik saygısı) veya sosyal rolü ya da kullandığı bir bilgi olabileceği için kişinin altında yatan bir niteliği de olabilmektedir. Bir yetkinliğin tanımlanabilmesi için eylemlerin neler olduğu, bir sistemdeki yeri, davranış sırası, sonuç veya etkilerinin neler olduğu, eylem ve sonuçların niyet ve anlamlarının ne olduğu belirlenmelidir (Boyatzis, 1982: 15-39).

Boyatzis' in (1982) yetkinlik modelinin etkin iş performansını oluşturan boyutları yanında ikinci boyutu üç temel seviyeye sahiptir. (1) güdü ve nitelik seviyesi, (2) benlik ve sosyal rol seviyesi ve (3) beceri düzeyidir. Bu kategoriler bir yetkinliğin yetkinlik tanımında görünen bileşenlerini yansıtmaktadırlar. Her yetkinlik bileşeni, bilinçdışı seviyede var olan güdüler, bilinçli seviyede benlik imgesi ve davranışsal düzeyde beceriler olmak üzere bireyde çeşitli seviyelerde olabilir. Örneğin, planlama yetkinliği muhtemelen birden çok düzeyde bulunur. Güdü seviyesinde, yetkinlik, kişinin performansını iyileştirmenin bir yansıması olarak hedeflere ulaşmak için bir arzu olarak görünebilir. Yetenek seviyesinde, yetkinlik bir hedef belirleme, hedefe ulaşılmasına neden olacak eylem dizisini listeleme ve bu eylem planını kullanmanın maliyet ve yararlarını belirleme becerisi olarak görünebilir. Planlama yeterliliğinin motivasyon seviyesine sahip bir kişinin, bu seviyedeki yeterliliğe sahip olmayan birinden daha sık düşünme ve hedefleri algılama olasılığı daha yüksektir. Planlama yeterliliğinin beceri düzeyine sahip bir kişi, bir hedef belirlendiğinde bir eylem planı geliştirir ve ilgili riskleri değerlendirir. Bu şekilde, yetkinliklerin farklı seviyesi, bu yönleri aynı insan davranışı tipi ile ilişkili olmasına rağmen, bir işte belirli bir yetkinliğin uygulanmasıyla ilgili kişinin farklı yönlerini etkileyecektir.

1.3.2.3. Spencer ve Spencer' in Yetkinlik Araştırmaları

Lyle ve Signe Spencer' in 1993 yılında yayımladıkları İş Yetkinliği: Üstün Performans İçin Modeller kitabı; Flanagan, McClelland, Boyatzis ve McBer ve Associates tarafından geliştirilen yetkinlik araştırmaları üzerine kurulmuş olmakla birlikte, bir örgütte hedeflenen bir yetkinlik modelinin nasıl geliştirileceğine teorik bir arkaplan sağlamaktadır. Yazarlar çalışmalarında, bir yetkinlik modeli ve sözlüğünün nasıl geliştirebileceğini ve yetkinlik modellerinin kurumun insan kaynakları çabalarının temeli olarak nasıl kullanılabilirliğini tarif etmektedir. Spencer' lerin yetkinlik modeli geliştirme süreci, örgütle ilişkili olarak yüksek değere sahip olan işlerin belirlenmesiyle başlamaktadır (Rothwell ve Lindholm, 1999:95). İş seçildikten sonra, başarılı performans gösterenlerden bir örnek seçilir, bilgi toplanır, iş görevleri organize edilir, örnek ve tam başarılı performans gösterenlerin karşılaştırmaları yapılır ve taslak yeterlilik modeli geçerlilik kazanır. Spencer' ler, Boyatzis' in yetkinlik tanımındaki unsurları daha ayrıntılı değerlendirerek, yetkinliği, bireyin herhangi bir iş ya da durumda ortaya koyduğu etkin ve/veya üstün performansla nedensel ilişki içinde olan

temel karakteristikler şeklinde tanımlamaktadır. Spencer ve Spencer, temel karakteristikleri, gerçek dünyada anlamlı bir şey öngörmedikleri sürece yetkinlik olarak değerlendirmemektedirler (Spencer ve Spencer, 1993:9)

Spencer ve Spencer tarafından bireyin bir iş ya da durum karşısında bir ölçüte bağlı etkin ve/veya üstün performans göstermesiyle nedensel ilişki içinde olan temel özellikler olarak değerlendirilen yetkinliğin üç temel boyutu bulunmaktadır. Buna göre yetkinlik kavramını oluşturan boyutlar (Spencer ve Spencer, 1993: 10);

- a. **Temel özellik:** Yetkinliğin, bireyin kişiliğinin devamlı bir parçası ve oldukça derinde olan ve farklı görev ve durumlarda davranışı öngörülebilir kılan özellikler anlamında kullanılmaktadır
- b. **Nedensel ilişki:** Yetkinliğin davranış ve performansın nedeni olduğu ve bunları öngörülebilir kıldığı anlamında kullanılmaktadır
- c. **Referans kriteri:** Yetkinliğin bir şeyi kimin spesifik kriterler ya da standartlarla ölçülen şekilde yeterli ya da yetersiz yaptığını öngördüğünü ifade etmektedir

Temel Özellikler

Yetkinlikler uzun süre devam eden ve belirli durumlar karşısında bireyin muhakeme, düşünme ve davranış biçimlerini gösteren beş tür özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki gibi açıklanabilir;

Güdüler: Bir kişinin sürekli bir şekilde düşündüğü ve eyleme geçmesine neden olan isteklerdir. Güdüler belirli eylem ve amaçlar doğrultusunda davranışı seçer, yönlendirir ve sürdürür. Örneğin başarı motivasyonu yüksek insanlar, sürekli olarak kendileri için iddialı amaçlar kurgular, kendilerini gerçekleştirmek için sorumluluk alır ve daha iyiyi yapmak için geri besleme kullanırlar.

Kişisel nitelikler: Durum, olay ya da bilgiye tutarlı yanıtlar sağlayan kişisel niteliklerdir. Örneğin reaksiyon zamanı ve iyi görme gücü, savaş pilotlarının kişisel özellik yetkinlikleridir. Duygusal öz denetim ve inisiyatif, olaylara tutarlı cevap vermekten daha karmaşıktır. Bazı insanlar baskı altında problem çözerken diğerlerine öfkelenmeden, görev gereği yapılması gerekenleri yaparlar.

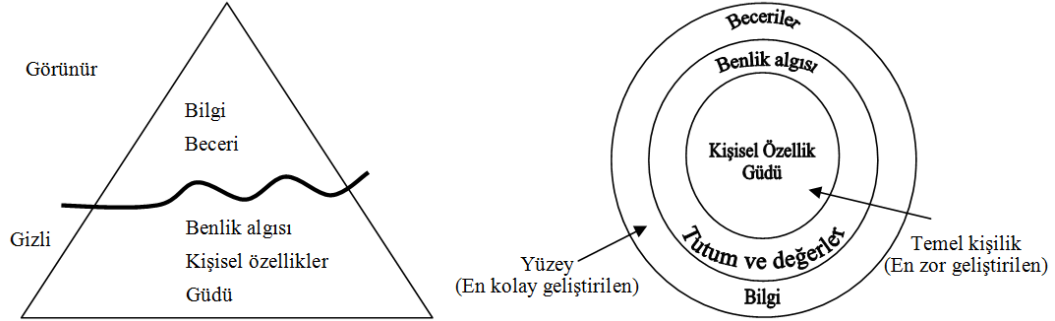
Benlik algısı: Bireye ait tutum, değer ve benlik saygısıdır. Kendine güven duyan bireyin birçok durumda etkili olacağına dair taşıdığı inanç, bireyin benlik algısının bir parçasıdır. Bir kişinin değerleri, kısa vadede ve başkalarının sorumlu olduğu durumlarda ne yapacağını öngören yanıtlayıcı veya tepkili güdüleridir.

Bilgi Birikimi: Kişinin belirli bir alanda sahip olduğu malumdur. Cerrahın insan vücudunda yer alan sinir ve kaslar hakkında taşıdığı bilgi buna örnek gösterilebilir. Bilgi, kompleks bir etkinliktir. Bilgiyi ölçen testlerdeki sonuçlar, genellikle performansı öngörmeye başarısız olurlar. Çünkü bilgi testleri gerçekten iş yaparken kullanılmakta olan bilgi ve becerileri ölçmede başarısızdır. Birçok bilgi testi ezber hafızayı veya belleği ölçer, gerçekten önemli olan ise bilgiye ulaşma yeteneğidir. Bilgi testleri, testi alanların çeşitli seçenekler için doğru olanı seçme yeteneğini ölçmeyle birlikte bir kişinin bilgi temelinde hareket edip etmediğini ölçmezler. Örneğin beş maddeden hangisinin etkili bir argüman olduğunu belirleme yeteneği, bir çatışma durumunda savunmada kalma ya da ikna edici bir şekilde tartışma kabiliyetinden çok farklıdır. Sonuç olarak bilgi, bir kişinin ne yapabileceğini değil ne yapabildiğini göstermektedir.

Beceri: Fiziksel veya zihni bir görevi ifa edebilme yeteneğidir. Örneğin, diş hekiminin sinire zarar vermeksizin dişe dolgu yapmada ki fiziksel becerisi ya da bir bilgisayar programcısının mantıksal ardışık sırada 50.000 satırlık konu organize etme yeteneği gibi. Zihni veya bilişsel beceriler, çözümleyici (veriyi işleme, sebep ve sonuçları belirleme ve veri düzenleme) ve kavramsal düşünmeyi (karmaşık verilerdeki kalıpları tanıma) kapsamaktadır.

Bir yetkinliğin düzey veya tipi insan kaynaklarının planlanmasında pratik sonuçlar doğurmaktadır. Şekil 3' te görüldüğü gibi bilgi ve beceri yetkinlikleri gözle görülür, nispeten yüzeysel ve bireyin karakteristiği olma eğilimindedir. Benlik algıları, kişisel nitelikler ve güdüler, kişilik merkezinde ve daha derindedir. Yüzeysel bilgi ve beceri yetkinliklerinin geliştirilmesi daha kolaydır ve bu çalışanların yeteneklerini korumanın en uygun yoludur. Kişilik buzdağının temelindeki temel güdü ve kişilik özelliklerini

değerlendirmek ve geliştirmek oldukça zordur. Bu özelliklere sahip olanları seçmek en uygun maliyetli yoldur.



Şekil 3: Merkezi ve Yüzeysel Yetkinlikler

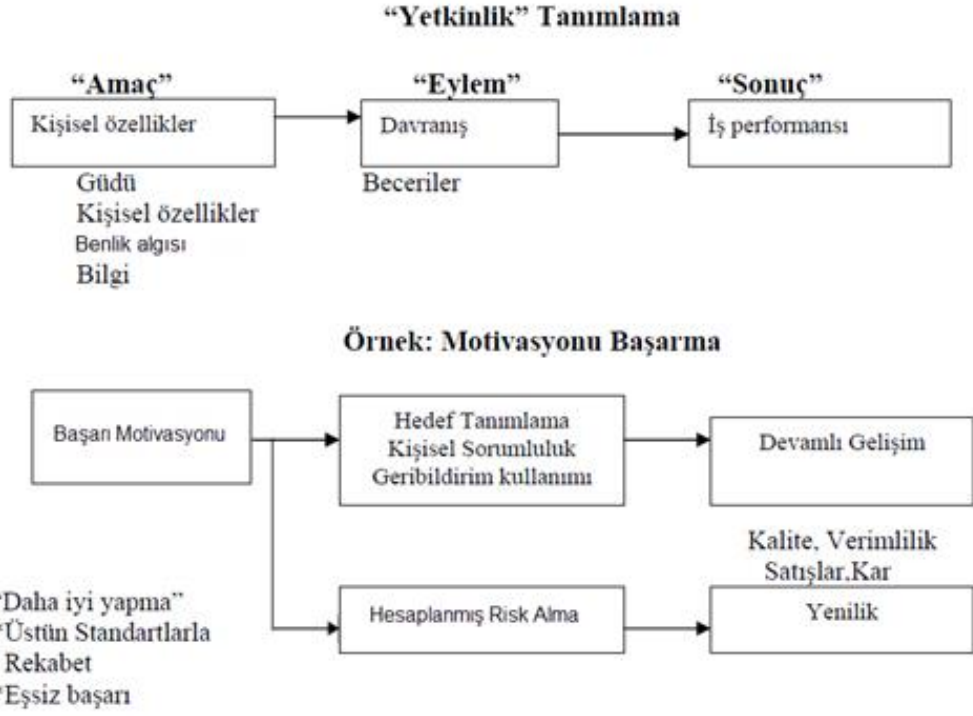
Kaynak: (Spencer ve Spencer, 1993: 11)

Benlik algısı yüzeydeki bilgi/beceri yetkinlikleri ile temel kişilik yetkinlikleri arasında yer almaktadır. Kendine güven gibi tutum ve değerler (birinin kendini teknik/mesleki operasyonel pozisyon yerine yönetici olarak görmesi) eğitimle, psikoterapiyle ve/veya olumlu gelişim deneyimleri ile daha fazla zor ve zaman alıcı olsa da değiştirilebilir. Birçok organizasyon yüzeysel bilgi ve beceri yetkinlikleri temelinde (iyi bir üniversite derecesine sahip olanları seçmek gibi) seçim yapmakta veya yeni çalışanların temel güdü ve kişisel özellik yetkinliklerine sahip olduklarını ya da iyi bir yönetimle bunların öğretilebileceğini varsayımlarıdır.

Karmaşık işlerdeki yetkinlikler, görevsel beceri, zeka ve sertifikalardan ziyade üstün performansı tahmin etmede daha önemlidir. Karmaşık işlerde üstün performans sergileyenleri ayıran; motivasyon, kişilerarası beceriler, politik beceriler ve yetkinliklerin tümüdür. Sonuç olarak yetkinlik çalışmaları, bu süreçleri uygulamada en uygun yoldur.

Nedensel İlişkiler

Güdü, kişisel özellikler ve benlik algısı yetkinlikleri, Şekil 4' te gösterilen güdü/kişisel özellikler → davranış → iş performansı nedensel akış modelinde olduğu gibi sırasıyla iş performansı çıktılarını sağlayan beceri ve davranış eylemlerini öngörmektedir.



Şekil 4: Yetkinliğin Nedensel Akış Modeli

Kaynak: (Spencer ve Spencer, 1993: 11)

Yetkinlikler, her zaman bir sonuca doğru eyleme neden olan güdü ve kişisel özellik gücü olan amaçları içermektedir. Örneğin bilgi ve beceri yetkinlikleri, sürekli olarak kullanılacak bilgi ve beceri için dürtü ve enerji sağlayan benlik algısı, kişisel özellik ya da güdü içermektedir. Niyet içermeyen bir davranış bir yetkinliği tanımlamamaktadır. Örneğin yöneticilerin herhangi bir amaç olmaksızın kurumda dolaşarak çalışanları kontrol etmesi, yetkinlik referansı olmayan bir davranıştır. Şekil 4’ te görülen nedensel okları takip eden çalışanların başarı motivasyonunu harekete geçir(e)meyen ve onları geliştire(meyen bir örgüt, finansal çıktılarda, verimlilikte, kalitede ve yeni ürün ve hizmetlerdeki gelişmelerde daha azını beklemelidir.

Referans Kriteri (Ölçüt Bağlılığı)

Referans kriteri, yetkinlik tanımı için kritik bir öneme sahiptir. Bir karakteristik gerçek dünyada anlamlı bir şeyi öngörmedikçe yetkinlik değildir. Performansta farklılık yaratmayan bir ehliyet ya da karakteristik yetkinlik olarak görülmediğinden, bireysel değerlendirmelerde kullanılamazlar. Yetkinliklerin belirlenmesinde sık kullanılan ölçütler şunlardır;

Üstün performans: İstatistiksel olarak ortalama performansın üzerindeki standart sapma olarak tanımlanır. Belli bir çalışmada kabaca 10 kişi yerine bir kişiyle başarıyı sağlamak gibi.

Etkin performans: Bu genellikle minimum düzeyde kabul edilebilir bir çalışma seviyesi anlamına gelir ve iş yapmak için çalışanın yetkin sayılmayacağı alt kesim noktasıdır.

Spencer ve Spencer' lere göre yetkinlikler, performans kriteri esasıyla “eşik” ve “ayırt edici” olmak üzere iki sınıfa ayrılmaktadır. *Eşik yetkinlikler;* işte üstün performans göstereni ortalamadan ayırmayan fakat minimal seviyede etkinlik için ihtiyaç duyulan temel karakteristiklerdir. Örneğin, bir satış personeli için eşik yetkinlik, fatura doldurma ya da ürün bilgisidir. *Ayırt edici yetkinlikler* ise üstün performans göstereni ortalama performans gösterenden ayıran yetkinliklerdir. Örneğin bir kişinin organizasyonun gerektirdiği düzeyden daha yüksek bir hedef belirlemede başarı oryantasyonu, üstün ve ortalama satış görevlisini birbirinden ayıran bir yetkinliktir.

1.4. Amerikan ve İngiliz Perspektifinde Yetkinlik Yaklaşımları

Literatürde, yetkinlik bazlı çalışmalarda kıtasal farklılaşmaya neden olan, bu yönüyle kavramsallaştırma, yaklaşım ve süreç itibarı ile birbirinden farklı alanlara odaklanan iki temel (Amerika ve İngiltere) yaklaşım bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da yetkinlik olgusunun *özellik* (ayırt edici, birleştirici), *boyut* (mikro-makro), *performansla neden-sonuç ilişkisi* (girdi-çıkıtı), *analiz düzeyi* (fonksiyonel-davranışsal) ve *kavramsallaştırma* (yetkinlik-yeterlilik) gibi dinamiklerde farklı değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Yetkinlikler, örgütsel boyutta değerlendirilen Amerikan yaklaşımında “*farklılaştırıcı*” ulusal seviyede değerlendirilen İngiltere ve Avrupa yaklaşımındaysa “*birleştirici*” niteliklere odaklanmaktadır. Serbest piyasa ekonomisi kurallarının hakim olduğu ekonomilerde dahi örgütler, tekelci rekabet anlayışıyla rakiplerine karşı kendilerini farklı ve üstün kılan özelliklerle hareket etmektedir. Örgütsel yetkinliklerle birlikte bireysel yetkinlik boyutuyla çalışanlar, gösterdikleri performans düzeyiyle birbirlerinden ayırt edilmelidirler. Aynı mesleği icra eden çalışanlara ait özellikleri belirlemek ve istihdam yapısını düzenlemek için kullanılan meslek standartları, ulusal düzeyde, “birleştirici” özellikler olarak değerlendirilmektedir (Arat, 2008: 91).

İngiliz ve Amerikan perspektifleri, yetkinliğin kavramsallaştırılmasına da farklı çerçevelerden yaklaşmaktadır. Amerikalı yazar ve akademisyenler, yetkinlik için competency/competencies kavramlarını kullanmaktadır. Buna karşılık İngiliz literatüründe yeterlilik kavramına daha yakın olan competence/competences kavramları ön plana çıkmaktadır. Amerikan perspektifinde yetkinlikler (competencies) ortalama performans yerine üstün performans sağlayan davranış ve işlevsel becerilere kaynaklık ederken; İngiliz perspektifinde competences (yeterlilikler), gözlenebilen becerilerle ilişkili onaylanabilir performans düzeyini vurgulamaktadır.

En genel anlamıyla Amerikan yaklaşımı, belirli bir iş veya rolü gerçekleştirmek için bilgi ve beceriye sahip olup olmamasıyla ilgili olarak bireye odaklanmaktadır. İngiltere yaklaşımı daha geniş bir alanda, sadece iş sahiplerinin nitelikleriyle değil, aynı zamanda bir işi yapmak için gerekli olan çeşitli yönergelere ve kişisel etkinlik konularına atıfta bulunmaktadır. İngiltere yaklaşımı içinde yeterlilikler, mesleki işlevler ve meslekler için gerekli standartlar olarak görülürken, Amerikan yaklaşımında yetkinlik, mükemmel performans gösterenlerin davranışları ilgili yetkinlik testlerinin geliştirilmesi için temel olarak değerlendirilmektedir. İngiltere ve Amerika yaklaşımları temel olarak pedagojik bakış açısı ve öğrenme süreciyle ilgili varsayımlarda da farklılık göstermektedir. Amerika yaklaşımı, öğrenmenin bilişsel perspektifine vurgu yaparken, İngiltere ve Avrupa ülkeleri, öğrenmenin yapılandırmacı bir bakış açısına vurgu yapmaktadır. Her iki yaklaşım yetkinlik bağlamında, işle etkileşimleriyle ve ölçümleriyle ilgili alternatif açıklamalar sunmaktadır. Bilişsel yaklaşımlar, objektif ölçüme büyük önem verirken, yapılandırmacı yaklaşımlar yetkinliğin öznel ve motivasyon boyutlarına vurgu yapmaktadır (Garavan ve McGuire, 2001: 149).

Amerikan ve İngiliz yetkinlik literatüründe tanımlar odaklandıkları alanlar (birey-iş) itibarı ile de farklılaşmaktadır. Daha ziyade birey odaklı yapılan tanımlar Amerikan yaklaşımına referans verirken, iş odaklı tanımlar İngiltere yaklaşımını vurgulamaktadır. Tablo 1, literatürde yetkinliğin sıklıkla vurgulanan bazı tanımlarını sunmaktadır.

Tablo 1:
Yetkinlikle İlgili Literatürdeki Bazı Ortak Tanımlar

Birey odaklı tanımlar

(1) Yetkinlik; bireyin bir işte etkin ve/veya üstün performansı ile nedensel ilişkisi olan davranışsal özelliklerdir. Bu, bireyin ilgili karakteristiğe sahip olduğunun, işte etkili ve/veya üstün performansa neden olduğunu gösteren delil olduğu anlamına gelmektedir (Boyatzis, 1982).

(2) Bir iş ya da durumda referans ölçütlü etkin ve/veya üstün performansla nedensel ilişki içinde olan bireyin altta yatan nitelikleridir. (Spencer ve Spencer, 1993).

(3) Yüksek bir performans ya da yetkinlik, daha kompleks bir organizasyonel çevrede üstün çalışma performansı gösteren nispeten kalıcı davranış kümesidir (Schroder, 1989).

İş odaklı tanımlar

(4) Mesleki yeterlik (ler) ... bir meslekte veya işle ilgili faaliyetleri istihdamda beklenen performans seviyesine kadar yerine getirebilme becerisidir (Management Charter Initiative 1990).

(5) Bir meslek içinde faaliyet yapabilme becerisidir (Nordhaug ve Gronhaug, 1994).

(6) Kişinin göstermesi gereken bir eylem, davranış ya da sonuçtur (Training Standards Agency, 2000).

Çok boyutlu tanımlar

(7) İstihdamda istenen standartlarda etkili performansı sağlamak için bilgi, kavrama, pratik ve düşünme becerilerini uygulayabilme becerisidir. Bu, problemleri çözmeyi ve değişen talepleri karşılayacak nispete esnek olmayı içerir (NCVQ, 1997).

(8) Belirli bir bağlam, durum ya da rol bakımından etkin idari performansa neden olan beceri, bilgi, anlayış, yetenek ve nitelikler, değerler, inanç ve tutum setleridir (Woodall ve Winstanley, 1998).

Kaynak: Garavan ve McGuire, 2001: 149

Tablo 2:
Yetkinlik Tanımındaki Kıtasal Farklılıklar: İngiltere ve ABD Yaklaşımı

Farkın temeli	İngiltere Yaklaşımı	Amerikan Yaklaşımı
Amaç	Çalışanların değerlendirilmesi ve belgelendirilmesi	Performansı artırmak için yetkinliklerin geliştirilmesi
Odak	İşe/bireysel özelliklere ve beceri birikimine odaklanma	Bireysel davranış ve niteliklere odaklanma
Geliştirme yöntemi	İş fonksiyonları ve meslekleri için performans standartları üretmek	Standartları tanımlamak için mükemmel davranış ve niteliklerin tanımlarını üretmek
Örgütsel bağlamın rolü	Bağlam profesyonel alan ve belirli iş olanakları kadar önemli değildir	Bağlam, gerekli davranışları ve nitelikleri tanımlar
İş/birey kavramsallaştırması	Çalışmanın özellikleri çıkış noktalarıdır	Belli görevlerden ziyade birey üzerinde daha fazla vurgu yapılır
Metodolojik yaklaşım	Multi-metod ve nicel yöntemler	Akılcı ve pozitivist
Alan	Yetkinlikler mesleklere ve çalışma işlevlerine özeldir	Yetkinlikler kuruluşlara özgüdür
Ölçüm	İş faaliyetleri ve deneyimlerine ilişkin belgelerin dokümantasyonu, yeterlik belgesini gösterir	Niceliksel ölçme ve niteliklere sahip olma ile iş performansı arasındaki korelasyonun belirlenmesi
Desteklenen öğrenme perspektifi	Yapılandırmacı bakış açısı	Bilişsel bakış açısı

Kaynak: Garavan ve McGuire, 2001: 149

Amerikan yaklaşımının temel özelliklerini yansıtan Boyatzis (1982) ve Spencer'lerin yetkinlik kavramsallaştırmaları, üstün performansa neden olan belirleyici olarak temel karakteristiklere ve bireylerin işe getirdiği değişkenlerle odaklandıkları için birey merkezlidir. Her iki yazarın çalışmalarının nihai amacı, bireysel özelliklerin ölçülmesi, kilit davranış ve beceri göstergelerine doğru davranış ölçmektir. Birey odaklı tanımlar genelde Amerikan yaklaşımı ve Amerikan akademisyenleriyle ilişkilendirilir. Amerikan yaklaşımına göre yetkinlikler öncelikle davranışsaldır ve bir kişinin iş yapmak için kullanacağı becerileri veya nitelikleri belirtmektedir. Amerikan yaklaşımı; düzeylere, işlevlere veya bağlamlara göre farklı oranlarda olsa da yüksek performans gösteren kişilerin gösterebileceği davranışları mümkün olduğunca özlü olarak açıklamaya çalışan genel bir yaklaşımdır. Buna karşın İngiltere yaklaşımının kavramsallaştırmasını

özetleyen Management Charter Initiative (MCI), yetkinlik kavramının çıktı temelli ya da iş odaklı olması gerektiğini ve sonuçların etkili performans ile ilişkili olduğunu değerlendirmektedir. Bu yönüyle, MCI işi çıkış noktası olarak almakta, mesleki alan veya faaliyetlere odaklanmaktadır (Garavan ve McGuire, 2001: 150-151).

İngiliz yaklaşımının başlangıç noktası, bir işteki yetkin performansın akreditasyonunu akademik ortamdan çalışma ortamına taşımak için algılanan ihtiyaçtır. Yetkinlik, işte gösterilip değerlendirilebilecek olan eylem olmak yerine, daha ziyade akademik bir ortamda kazanılan ve değerlendirilen yazılı testler veya sınavlara dayanmaktadır. İngiltere yaklaşımının odaklandığı çıktı tabanlı yaklaşım, yetkinliği bir bireyin yapabilecek olduğu şeyleri göstermektedir. Öğrenme programları, belirli performans çıktılarını ve performans standartlarını kullanarak bu yaklaşım etrafında tasarlanabilir. Çıktıları hem öğrenen hem de değerlendiriciye açık hale getirmek, yetkin performansların değerlendirmesini geliştirebilir. Amerikan yaklaşımı, yetkin bireylerin performanslarını, performanslarına hangi temel niteliklerin katkı sağladığını belirlemek için değerlendirmektir. Bu yaklaşım, bir kişinin neler yapabileceğini değil, bilmesi gereken şeyleri ya da üstün performansın hangi beceri ya da nitelikleri gerektiğini keşfetmeyi amaçlamaktadır (Hoffmann, 1999: 278).

Amerika’ da yetkinlik algısı ve değerlendirilmesi konusunda geliştirilen yaklaşımlar ile İngiltere’ de benimsenen yaklaşımlar arasındaki farklılığa neden olan faktörlerden biri de kavramsallaştırmadır. Amerikan Yönetim Derneği adına faaliyet gösteren McBer danışmanlığı gibi organizasyonlar, yetkinlik (competency) kavramını kullanırken, İngiltere Mesleki Standartlar Komisyonu yeterlik (competence) kavramını tercih etmektedir. McBer danışmanlık yetkinliği, bir işte etkili eylem ve/veya üstün performans ile sonuçlanan bir kişinin temel karakteristiği olarak tanımlayarak davranışlar ya da niteliklerle ilgiliyken, İngiltere Mesleki Standartlar Programı "yeterliliği" (competence) bir kişinin göstermek zorunda olduğu çıktı, davranış ve eylemin bir tanımı olarak belirtmektedir. Bu tanım, davranışları (yetkinlik) sonuçlarla veya çalışma alanı (yeterlilik) ile karıştırmaktadır.

İngiltere’de beceri oluşumunda endemik yetersizliklerin farkında olan hükümetler, 1980’lerde, ulus çapında birleşik bir mesleki eğitim ve öğretim sistemini kurmak için iş temelli yeterliliklere (competences) dayalı bir yaklaşım başlatmıştır. Bu mesleki eğitim

ve öğretim reformu, daha sonra Topluluk ve Avrupa Birliği'ndeki diğer ülkelerdeki benzer gelişmeleri etkileyen, yeterlilik temelli nitelikler çerçevesinin benimsenmesini sağlamıştır. Bu çerçevede yaratılan yeni mesleki nitelikler, çeşitli bağlamlarda mesleklerin fonksiyonel analizine ve işte kilit rolleri tanımlayan mesleki yeterlilik standartlarına dayanmaktadır (Delamare ve Winterton, 2005: 39) İngiltere'de yeterlilik kavramı, daha ziyade Management Charter Initiative ve Ulusal Mesleki Yeterlilikler Komisyonu (NCVQ) çalışmalarıyla ilişkilendirilmektedir. İngiltere' de ilgili kurumların yeterliliklerle ilgili yaptığı çalışmalar sonucu ortaya çıkan perspektif; performansın, onu destekleyen temel özellik ve davranışlarla değil, belirli işlevlerde belirlenen standartlarla ilişkilendirmektedir. Yetkinlik kavramsallaştırılmasındaki temel sorun, "kabul edilebilir" performans (önceden belirlenmiş mesleki yeterlilik standardını karşılayan) ve "üstün" performans arasında ayırım yapmaktaki güçlükten kaynaklanmaktadır. İngiltere yaklaşımı, performansı değerlendirmede McBer modelinin en iyi uygulama yerine iyi uygulamanın teşhis edilmesine odaklanan davranışsal olay röportajlarının insan odaklı metodolojilerinden ziyade, görev odaklı bir metodoloji olan fonksiyonel analiz metodolojisine dayanmaktadır. Fonksiyonel analiz, bir işin ana fonksiyon ve amacını tanımlama ve belirlemede sistemik analizin kullanımına dayalı bir metottur. Fonksiyonel analizde, kapsamlı yeterlilikler, yeterlik ünite ve elementlerine doğru analiz edilmekte ve her bir öge için performans kriterleri belirlenerek gerekli çıktılar formunda sunulmaktadır. Çıktılar, yeterlilik düzeyinde kalıp, nitelik ve davranışları vurgulayan yetkinlikleri göz ardı etmektedir (Moore, Cheng, ve Dainty, 2002: 316-318).

Buna karşın Amerikan yetkinlik yaklaşımı, McLelland geleneğindeki davranışsal ya da psiko-sosyal özelliklerin yanı sıra bilgi ve becerileri de içeren ve daha geniş bir değerlendirmeye olanak sağlayan davranışsal analizlere odaklanmaktadır. Davranışsal yaklaşım genel itibariyle, yetkinlik kavramı dahilinde, tutum, davranış, çalışma alışkanlıkları, yetenekler, kişisel özellikler ve bununla birlikte bilgi ve becerileri içermektedir. Davranışsal yetkinlik çerçevesi, genellikle, insan kaynaklarının geliştirilmesini örgütsel stratejiyle ilişkilendiren bir mekanizma olarak görülmektedir. Davranışsal analizler, örgütte bir rol üstlenmek ve işletmenin stratejik hedeflerini yerine getirmesine yardımcı olmak için gerekli becerileri, bilgiyi, kişisel özellikleri ve davranışları tanımlayan tanımlayıcı bir araçtır (Delamare ve Winterton, 2005: 29-36).

1.5. Yetkinlik Türleri

Yetkinlik kavramının farklı disiplinler tarafından kendi alanlarına dahil edilmesi ve kullanılması, yetkinliklerle ilgili farklı tür ve modellerin kullanılmasına neden olmaktadır.

1.5.1. Farklı Perspektiflerden Yetkinlik Türleri

Baker ve Mapes, yetkinlikleri, tüm örgütten içindeki bireylere kadar çeşitli örgütsel seviyelerde uygulanması bakımından, uyum bağlamında ve hiyerarşik bir model çerçevesinde beş türde değerlendirmişlerdir. Buna göre yetkinlikler (Baker ve Mapes, 2007: 269);

Stratejik yetkinlik: Örgütsel stratejiyle ile rekabet ortamı arasındaki örtüşme düzeyinin maksimizasyonunu sağlayan stratejik uyumdur.

Ayrırt edici yetkinlik: Rekabet avantajı getiren bir girişim sağlayan ve farklı örgütsel seviyelerde bulunabilen çekirdek teknolojiler ve beceriler setidir.

Fonksiyonel yetkinlik: Bir firmanın rekabetçi öncelikleri ile güçlü yanları arasında ve üretim veya pazarlama gibi belirli işlevler içindeki örtüşme düzeyidir.

Bireysel yetkinlik: Belirli bir işin gerçekleştirilmesinde etkili bir şekilde ihtiyaç duyulan beceri ve bilgi kümesidir.

Rekabetçi yetkinlik: Bir şirketin temel iş süreçlerini, bulunduğu endüstride kabul edilen en iyi uygulama standardına göre ne boyutta ölçebildiğinin derecesidir. Rekabetçi yetkinlik, dışsal bir referans taşıma niteliği ile diğer dört yetkinlikten farklıdır.

Lado ve Wilson; insan kaynakları sistemlerinin örgütsel yetkinliklerin geliştirilmesi ve kullanılmasını kolaylaştırma veya bunu engelleyen potansiyeli ortaya koymada, bir firmaya sürekli rekabet avantajı sağladığını düşündükleri dört temel yetkinliğe işaret etmektedirler. Bunlar (Lado ve Wilson, 1994: 703-708);

Yönetmel yetkinlikler: Stratejik bir vizyonu ifade etme, bunu kurum çapında dağıtma, organizasyon üyelerinin vizyonu gerçekleştirmelerini sağlama yetkinlikleridir. Bu yetkinlikler; örgütsel kaynakların edinimi ve geliştirilmesini,

bunların değerli ürün ve hizmetlere dönüştürülmesini ve ortaya çıkan değerın örgütsel paydaşlara dağıtımını sağlamaktadır.

Girdi temelli yetkinlikler: Kurumsal dönüşüm sürecinin, müşteriler tarafından değer verilen ürün ve hizmetleri yaratması ve sunmasını sağlayan fiziksel kaynakları, örgütsel sermaye kaynaklarını, insan kaynaklarının bilgi, beceri ve yeteneklerini kapsamaktadır. Girdi-temelli yetkinlikler, hem yönetsel vizyondan etkilenmekte hem de bilgi arayışının kapsam ve yönünü belirleyerek müşterilere değer yaratmada örgütsel destek sağlamaktadır.

Dönüşüm temelli yetkinlikler: Girdileri çıktılara avantajlı bir şekilde dönüştürmek için gerekli, yenilik, girişimcilik, örgütsel kültür ve öğrenme gibi örgütsel yetenekleri tanımlamaktadır.

Çıktı temelli yetkinlikler: Kurumsal itibar veya imaj, ürün veya hizmet kalitesi, müşteri sadakati gibi bilgiye dayalı, görünmeyen stratejik varlıkları içermektedir. Bu yetkinlikler, uzun bir zaman zarfında geliştirilen finansal, teknolojik, insani ve örgütsel kaynaklar gibi firmaya özgü yatırımlar gerektirmektedir. Bu yetkinlikler, gelecekte ekonomik geri dönüş akışı sağlayarak sürekli rekabet avantajı yarattıklarından güçlü yetkinliklerdir. Çıktı temelli yetkinlikler, örgütsel kaynakların verimli ve etkin bir şekilde kullanılmasına işaret etmektedir.

Cardy ve Selvarajan'a göre, kuruluşlardaki yetkinlikler çalışan seviyesi veya örgütsel seviye olarak iki sınıfta değerlendirilmektedir. Örgütsel düzeyde yetkinlikler, çalışan seviyesindeki yetkinliklere gömülüdür. Çalışanların yetkinlikleri, genel itibarıyla teknik ve davranışsal yetkinliklere bölünmüştür. Davranışsal yetkinlikler, kişisel nitelik veya özelliklere atıfta bulunurken, teknik yetkinlikler, işle ilgili bilgi ve becerilerle ilgilidir (Lee, 2010: 434-439)

1.5.2. Diğer Yetkinlik Türleri

Armstrong yetkinlikleri; davranışsal, teknik ve mesleki yeterlilik olmak üzere üç kategoride incelemektedir (Armstrong, 2014: 90). Bu kategoriler;

Davranışsal yetkinlikler: Davranışsal beklentiler, takım çalışması, iletişim, liderlik ve karar verme gibi başlıklar altında değerlendirilen ve sonuçların yürütümü için gerekli davranış türlerini tanımlamaktadır. Üstün ve ortalama performansı birbirinden ayırt eden davranışların temel yönlerini analiz etmek için ölçüt bağımlılığı kullanılmaktadır.

Teknik Yetkinlikler: Bireylerin rollerini etkin bir şekilde yerine getirmeleri için ne yapmaları gerektiği ve ne yapabileceklerini gösteren bilgi ve becerileri tanımlamaktadır. Bu roller; genel roller (benzer rol grupları) veya bireysel roller (role özgü yetkinlikler) ile ilgilidir.

Mesleki Yetkinlik: Mesleki yetkinlik, İngiltere yaklaşımının temel özelliklerini yansıtan ve mesleki standartların geliştirilmesi için kullanılan yetkinlik türüdür. Mesleki yetkinlik, belirlenen görev ve faaliyetlerin, belgelendirmeye yönelik bir bakış açısıyla gözlenebilecek ve değerlendirilebilecek şekilde ifade edilen asgari standartları belirlemektedir. Belirli bir çalışma alanında, kişilerin yapabilmeleri gereken eylem ve görevlerin açıklamasıdır.

Sparrow ve Hiltrop (1994) bağlamsal ve analiz seviyesi kriteri ile yaptıkları tipolojide yetkinlikleri, davranışsal, yönetsel ve çekirdek yetkinlikler olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadırlar. *Davranış yetkinlikleri*, çalışanlar tarafından getirilen ve işe dahil olan davranışsal repertuarlar olarak tanımlanmakta olup kullanılan analiz seviyesi, kişi ve işidir. Yönetim yetkinliklerinin analiz düzeyi örgüt olup, bilgi, beceri, tutum ve kişisel davranışlar olarak tanımlanır. *Yönetim yetkinlikleri* jenerik yetkinlikler olarak varsayılmakta olup; harici olarak farklı bir iş ve göreve devredilebilmektedir. *Çekirdek yetkinlikler*, strateji ve rekabet avantajı ile ilgili yetkinliklerdir. Bazı çekirdek yetkinlikler, bir şekilde organizasyonun temel yeterliklerinin stratejik kaynaklara yönlendirilmesinde kullanılabilir. Analiz birimi hem örgütsel hem de bireyseldir. *Temel yetkinlik*, örgütsel rekabet gücünü açıklarken örgütsel bağlamda daha çok bahsedilirken, örgüt içindeki bir yöneticinin eylemlerini tasarlama zemini olarak da kullanılabilir. Bu bağlamda, gelecekteki yöneticilerin gelişim ihtiyaçlarını değerlendirmede yararlı bir araç olarak kullanılabilirliği savunulmaktadır (Garavan ve McGuire, 2001: 152-153).

Devisch (1998) yetkinlikleri; *çekirdek*, *işlevsel* ve *özel yetkinlikler* olarak sınıflandırmaktadır. Çekirdek yetkinlik kavramı, çalışanların kuruluşun kurum

kültürüne uyum sağlama araçlarına atıfta bulunmaktadır. Bu yetkinlikler, devredilemez olarak kabul edilmekte ve bir kuruluştan diğerine farklılık gösterebilmektedir. İşlevsel yetkinlikler, çalışanın iş rollerine ve bunun diğer rollerle etkileşim kurma yöntemine bağlı olmaktadır. Bunlar performans açısından önemli olup hem teknik hem de örgütsel nitelikte olabilirler. Özel yetkinlikler, bir kişinin başarılı bir performans göstermesi için işe getirmesi gereken özellikler olarak tanımlanmaktadır (Devisch, 1998:64).

Kuijpers (2000: 311) daha geniş bir bakış açısı benimsemekte ve üç seviyeden oluşan bir yetkinlik tipolojisi önermektedir: (1) *Genel çalışma yetkinlikleri*; farklı şartlar ve zaman dilimleri için gerekli olan yetkinliklerdir. (2) *Öğrenme yetkinlikleri*; çalışma yetkinliklerini geliştirmede kolaylaştırıcı rol oynayan yetkinliklerdir. (3) Kişisel kariyer yolunda çalışma ve öğrenme yetkinliklerini yönetmek üzere tanımlanan, *kariyerle ilgili yetkinliklerdir*.

New (1996), bir yöneticinin üstün performansı için gereken yetkinlikleri gösterme başarısındaki zayıflığı giderme adına geliştirdiği çerçevede yetkinlikleri, üç gruba ayırmıştır. Birinci grup "*işe özgü yetkinlikler*"dir. *İşe özgü yetkinlikler*, etkin performansla ilişkili faaliyetleri başarıyla gerçekleştirmek için gerekli özelliklerdir. Örnek olarak, bir fırıncının ekmeğin en iyi şekilde pişmesi için fırından çıkarılması gereken uygun zamanı bilmesi gösterilebilir. Aynı birey ekmek fırınından ayrılır ve örneğin bir tuğla fırınında, tuğla pişiriciliği gibi farklı bir iş alırsa, önceki işinin işe özgün yetkinliklerini daha az kullanmaktadır (New, 1996: 46-48). *İşe özgü yetkinlikler*, genellikle devredilebilir değildir ve bu nedenle diğer işlevlerde olumlu performans göstermezler.

İkinci grup "*genel yönetim yetkinlikleri*"dir. *Genel yönetim yetkinlikleri*; bir kişinin organizasyon içinde mevkidaşları, üstleri veya astları gibi diğer insanlarla etkileşime girdiği yollardır (New, 1996: 46-48). Üçüncü grup "*örgüte özgü yetkinlikler*"dir. *Örgüte özgü yetkinlikler*, kişinin hangi rolü kullandığına bakılmaksızın, örgüt kültürü içinde kendi çalışma biçimini ayarlama vasıtalarıdır. *İşe özgü* ve *genel yönetim yetkinlikleri* doğrudan kişinin görev alanındaki performansı ile ilgiliyken, *örgüte özgü yetkinlikler* bir bütün olarak bireyin başarısıyla ilişkilendirilir. Üstlendiği görevleri yerine getiren bir yöneticinin, örgütün kültürüne uygun ve örgüte özgü yetkinlikler sergileme olasılığı da yüksektir. Kurumsal kültür; temel varsayımlar, değerler ve eserlerden oluşan ve

çoğunlukla örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir çerçeveden oluşur. Kurum kültürünün doğası göz önüne alındığında, bir örgüte özgü yetkinlikler, başka bir firmada daha az kullanılabilir. Hatta fırın örneğindeki gibi iki örgütün faaliyetleri oldukça benzerdir. Her örgütün, kendi kültürlerini yansıtan şeyleri yapmasının farklı bir yolu, her biri kendi varsayım ve değerlerini tanımlayan farklı bir geçmişi ve her birinin kendi kültürlerini koruyan farklı bir üyeliği vardır (New, 1996: 46-48).

Katz ve Kahn (1986) yetkinliği dört temel sınıfta değerlendirmişlerdir. Bunlar (Chouhan ve Srivastava, 2014: 17);

İşlevsel yetkinlikler: Teknik veya işlevsel rolleri gerçekleştirmek için gereken teknoloji veya fonksiyonel uzmanlıkla ilişkili bilgi, beceri ve tutumlardır.

Yönetimsel yetkinlikler: Çeşitli kaynakları planlamak, düzenlemek, harekete geçirmek ve kullanmak için gerekli olan yönetim bilgi, beceri ve tutumlardır.

Beşeri yetkinlikler: İnsan kaynaklarını motive etmek, kullanmak ve geliştirmek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerilerdir.

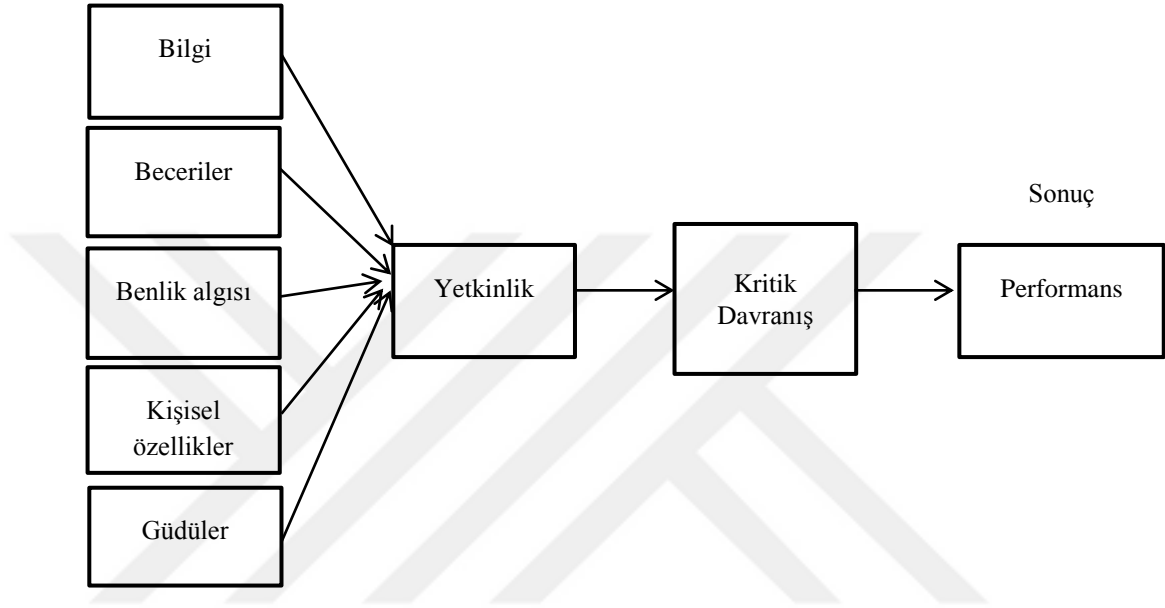
Kavramsal yetkinlikler: Görünmez olanı görselleştirmek, soyut düzeylerde düşünmek ve gelecekteki işleri planlamak için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır.

1.6. Yetkinlik Düzey ve Bileşenleri

Yetkinlik türleriyle birlikte yetkinlik modellerinin diğer bir boyutu yetkinlik düzeyleridir. Yetkinlikler, kişilerde farklı düzeyde bulunabilmektedir. Örnek olarak güdü bilinç dışı seviyede, benlik algısı bilinç seviyesinde ve beceriler eylem seviyesinde etkinleşebilmektedir. Planlama yetkinliğini güdü seviyesinde kullanan birey, bunu kullanmayana nazaran amaç ve hedeflerle ilgili daha sorgulayıcı olacaktır. Planlama yetkinliğini beceri seviyesinde kullanan kişiyse, hedefe ulaşmayı sağlayacak eylem planı oluşturma ve riskleri değerlendirme gibi konularda daha hassas davranacaktır (Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007: 251).

Literatürde yetkinlik düzeyleri ile ilgili en detaylı inceleme Boyatzis (1982) tarafından gerçekleştirilmiştir. Boyatzis tarafından belirlenen yetkinlik düzeyleri; “güdüler, bireysel nitelikler, rol ya da benlik algısı, beceri ya da kullanılan bilgi”dir (Çetinkaya,

2009: 23). Yetkinlik düzeyleri, çalışanların yakın gözetim olmaksızın işinde neler yapacağını göstergesi olan tetikleyiciler olarak adlandırılabilir. Bireyin yüksek performansı, yetkinlik düzeylerinin sağladığı kritik davranış ile gerçekleşmektedir (Chouhan ve Srivastava, 2014: 16-17). Bu yönüyle, yetkinlikleri oluşturan düzey ve bileşenler, beş türde değerlendirilmektedir (Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007: 247-248).



Şekil 5: Yetkinlik Kavramı

Kaynak: (Chouhan ve Srivastava, 2014: 16)

Gdüler: Davranışta bulunma ya da yönelmeyi sağlayan güç olup bireysel ihtiyaçlar, istekler ve arzulardan kaynaklanmaktadır (Kurt, 2005: 286). Gdüler, amaç ya da hedefe yönelik davranışı seçme, yönlendirme ve yürütmede ön plana çıkmaktadır (Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007: 247-248). Örneğin başarma güdüsü yüksek olanlar, kendisine sürekli hedef belirleyen, buna ulaşmaya çalışan ve sorumluluk alan kişilerdir (Spencer ve Spencer, 1993: 9-10). Örnek olarak, kişiler arası yönelimli yüksek cerrahlar, operasyon ekibinin diğer üyeleriyle iyi çalışmak için kişisel sorumluluk almaktadırlar (Chouhan ve Srivastava, 2014: 16-17).

Kişisel nitelikler: Bireyin fiziksel nitelikleriyle bir durum veya bilgiye karşılık gösterdiği tepkilerdir. Stres altında soğukkanlılığı kaybetmeme, problemle karşılaşıldığında diğerlerini suçlama yerine sorunu çözmeye yönelme ve kendi kendini kontrol yeteneği kişisel nitelikleri kapsamaktadır. Kişisel nitelikler, gdülerde olduğu

gibi değişimi uzun süren ve gözlemi zor olan temel karakteristiklerdir (Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007: 248). Örneğin, tepki verme süresi ve iyi görme, savaş pilotlarının fiziksel yetkinlikleridir. Güdüler ve yetkinlikler, yakın gözetim olmaksızın insanların mesleklerinde uzun vadede neler yapacaklarını öngören özlü ve özgün özelliklerdir (Spencer ve Spencer, 1993: 10).

Benlik algısı: Bireyin tutumlarını, değerlerini ve kendilik algısını ifade etmektedir (Chouhan ve Srivastava, 2014: 16-17). Benlik algısı, kişinin kendi hakkındaki kanaat ve özgüvenini içermektedir. İnsanlar, kendilerini diğerleriyle kıyaslayarak değerlendirirler. Bu kişinin kendisini, diğerlerinin değerleriyle konumlandırđını göstermektedir. Bu nedenle benlik algısı sadece bir benlik kavramı değil, aynı zamanda değerler bağlamında imenin yorumlanması ve etiketlenmesidir. Bu değerler ve yargılama sonuçları bireyin geçmişteki ve şu andaki inançlarından kaynaklanabilir ve kişinin yaşadığı ve çalıştığı çevrede bulunan insanlar tarafından benimsenir (Güçel, 2007:35). Benlik algısı ve geliştirilen temel inançlar, bireye bir öz bakış (self concept) kazandırır. Bireyin kendilik kabul ve değeri, gösterilen davranış ve öz bakışını da etkiler. Buna örnek olarak, karmaşık bir ameliyat gerçekleştirmede cerrahların kendine güveni gibi belirli bir durumda başarılı olabileceği inancı gösterilebilir (Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007: 248).

Bilgi: Bir alan veya konuya dair sahip olunan işlenmiş malumat olarak tanımlanabilmektedir (Spencer ve Spencer, 1993: 10). Bilgi, kompleks bir yetkinlik unsurudur. Mesleksel bilgiyi ölçmek için yapılan testler ile gerçek düzeyde bir ölçme-değerlendirme yapılabilmesi mümkün olamamaktadır. Bilgi, sadece malumat elde etmeyi değil, malumatın hangi şart ve eylemler için nasıl kullanılacağının bilinmesini de ihtiva etmektedir (Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007: 247)

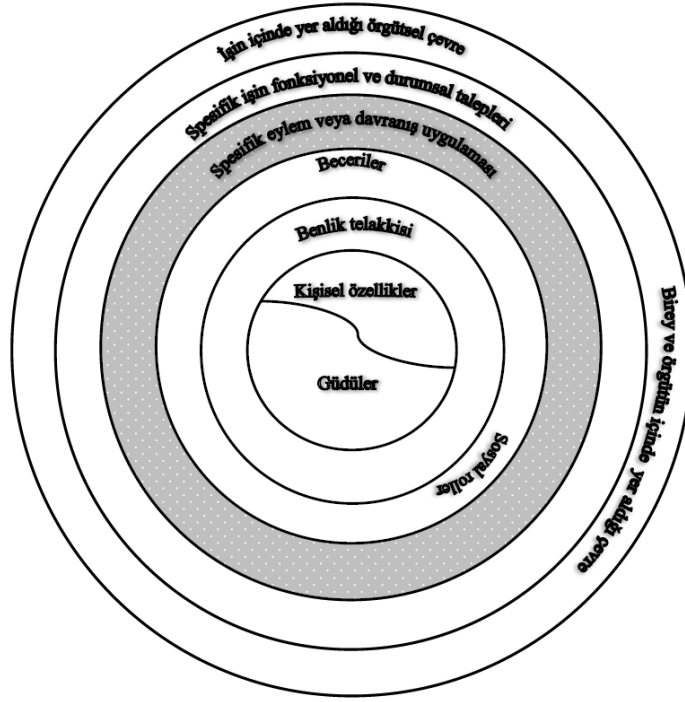
Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemleri amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir (TDK Sözlüğü). Yetenek, doğuştan kazanılan yapabilirlikleri gösterirken, beceri; mevcut yeteneklere öğrenmeyle ilave edilen ek yapabilirliklerdir (Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007: 247-248). Becerileri, işte gerekli olan görevlerden veya işlevlerden ayırmak önemlidir. Kaynakları düzenlemek gibi bir işlevi, bir kişinin etkili bir şekilde gerçekleştirmesi için birden fazla beceriyi kullanmasını gerektirir. Organize etme işlevinin gerçekleştirilmesi, analitik ve planlama becerilerini

içerir. Belirli kaynakların başkalarına iletilmesinde, başkalarını etkilemek gibi kişiler arası ek becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, personel seçme, karar verme, sorumluluk devretme veya bir makineyi onarma görev veya işlevlerdir ve beceri değildir. Bunlar; işin yönü olup, bireyin yetenek veya yetkinliklerinin yönleri değildir (Boyatzis, 1982: 33).

Sosyal Rol: Sadece bireyin kendisinin sergilediği davranışlar olmayıp çevresinin bireyden beklentilerini de ortaya koymaktadır. Bireyin çevresi ile kurduğu her tür ilişki bir rolün ifasını gerektirmektedir. Çevresiyle kurduğu ilişkide birey, kendi tutumlarını sergilerken çevrenin kendisinden beklediği gibi davranmaktadır. Toplum ve çevrenin bireyden beklentisi, bireysel davranışı kısıtlamakta ve davranışın hatlarını belirlemektedir. Ancak davranış belirlenim sürecinde birey tam olarak pasif değildir. Farklı bireylerin beklentilere karşı gösterdikleri tepkiler benzerlikler taşımasına karşın yetkinlik düzeyine göre farklılaşmaktadır (Ceylan, 2011: 99).

Yetkinlik Düzeyleri ve İş Performansı Arasındaki Dinamik Etkileşim

Boyatzis' in çalışmasının temelini oluşturan kavramsal model, bileşenlerin dinamik özellikleri (diğer bir deyişle, etkileşim) Şekil 6' daki gibi bir kuvvet-alan gösterimi şeklinde tanımlanabilir. Kişi (Şekil 6' daki noktalı alanın iç kısmı) ile çevresi (noktalı bölgenin dışında) arasındaki etkileşim, eylem veya davranışla sonuçlanır. Geri bildirim, kişinin yetkinlikleri ile belirli eylemleri arasında gerçekleşir. Bir kişinin yetkinlikleri, gösterilen belirli eylemler üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Her eylem gerçekleştirildiğinde, kişinin yetkinlikleri üzerinde bir miktar etki oluşur. Geri bildirim, iş ve durumsal eylemlerin işlevsel ve durumsal talepleri arasında gerçekleşir. Bir işin taleplerinin, zihinsel veya fiziksel eylem olup olmamalarına bakılmaksızın, belirli eylemlerin gösterilmesine dair doğrudan etkisi vardır. Her eylem gösterildiğinde, işin işlevsel veya durumsal talepleri üzerinde bazı etkileri söz konusudur. Örgüt çevresi, "*optimum*" eyleme yönelik aşama teşkil etmekle beraber, işin işlevsel ve durumsal taleplerini etkilemek suretiyle bireysel eylem üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.



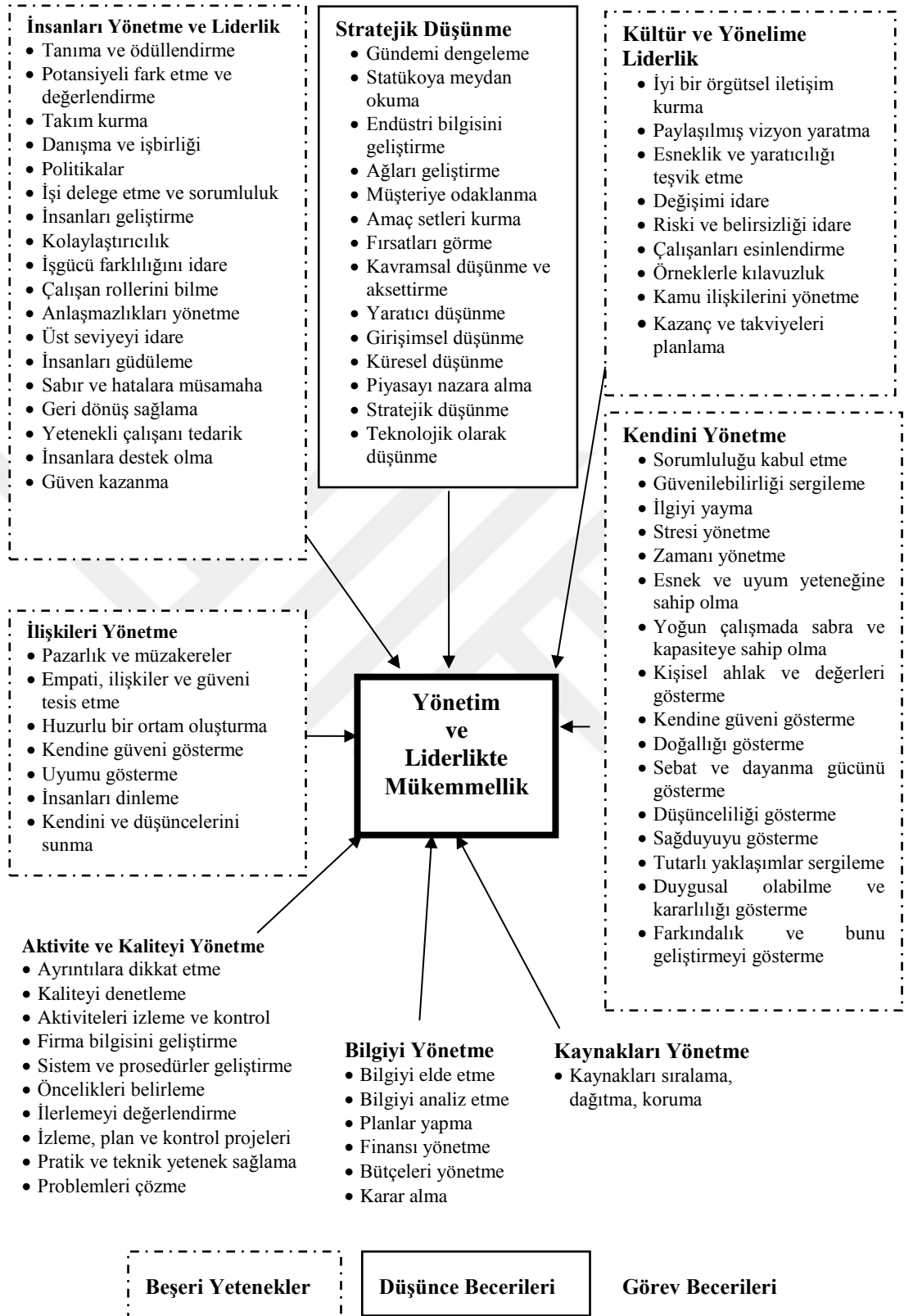
Şekil 6: İş Performansı Bileşenleri ile Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki Dinamik Etkileşim

Kaynak: (Boyatzis, 1982: 35)

Bir işteki performansla alakalı olan bu bileşenlerden her birinin birbiri üzerinde bir etkisi vardır. Etkinin doğası ve gücü değişir. Bazı durumlarda, etki belirli bir eylemin gösterileceği konusunda bir iyileştirme sağlayabilirken bazı durumlarda diğer bileşenlerden birindeki bir şeyin uyarılması olabilir. Zamanla, bu bileşenlerin her biri tutarlılığı artırmak için birbirlerini etkilemelidir. Bazı görev ve işlevlere art arda ihtiyaç duyulursa, kişi şunları yapacaktır (1) bu işleve hitap etmek için belirli yetkinliklerin uygulanma veya uyarılma sıklığını artırmak, böylece işlevin performans kalitesini artırmak veya (2) işin yerine getirilmesi için uygulanabilir yetkinliklerin herhangi birine sahip değilse, işin görev veya işlevinden kaçınmak. İkinci durumda, kişi işlevini başkasına devredebilir, işinin bu yönünü yerine getirmeyebilir veya işi, sahip olmadığı yetkinliklerin gereksinimini dışlamak için yeniden tanımlayabilir. Benzer etkileşimler, diğer bileşenlerin her biri arasında zamanla ortaya çıkacaktır. Yetkinliklerin motivasyon ve kişisel özellik seviyeleri, benlik algısı ve sosyal rol seviyeleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Aynı zamanda, benlik algısı ve sosyal rol seviyeleri üzerindeki etkisiyle yetkinliğin beceri düzeyi üzerinde de etkili olmaktadır (Boyatzis, 1982: 35).

1.7. Yönetmel Yetkinlikler

Yönetmel görev; geniş anlamda bilgiyi kullanma, yetenek ve deneyim gerektirmektedir. Teknoloji, ekonomi ve sosyo-kültürel yapıdaki hızlı değişimle beraber yoğun rekabet koşulları, örgütsel yapıları ve faaliyet alanlarını kökten etkilemiştir. Bu etkilenme, yeni teknik, yapı ve süreçler kullanılmasını zorunlu kılarken şirketlerin başarılı bir biçimde yönetilmesi, bu rekabet koşullarına ayak uyduracak etkinlikte ve yetenekli yöneticilerin varlığını gerektirmektedir. Yöneticiler aldıkları kararların çoğunda doğru tercih yapmak durumundadırlar. Bu nedenle yöneticilerin, kendi alanlarındaki en son gelişmelerden geri kalmamaları zorunludur. Aynı zamanda, dinamik bir çevrede faaliyette bulunan ve sürekli değişen işgücünü yönetmeleri gerekir (Bingöl, 2003: 233). Şekil 7' de görüldüğü üzere, yönetimde mükemmelliğin merkezi, birçok faktör tarafından baskı altındadır. Temelde beşeri, düşünce ve görev becerileri olarak sınırlanan bu alan, gerçekte hâkim olunması gereken çok geniş bir bilgi, beceri ve tutum ağını da beraberinde getirmektedir.



Şekil 7: Yönetim ve Liderlikte Mükemmellik Faktörleri

Kaynak: Mumford ve Gold, 2004: 45

Yönetim yetkinlikleri, iş performansı ile ilişkili olarak üstlenilen rol ve/veya sorumlulukların başarımındaki bilgi, beceri ve tutumlardan oluşmaktadır. Bu yetkinlikler; belli standartlarla ölçülebilen, eğitim ve gelişim yöntemleriyle iletilebilen özelliklerdir. Örgüt ve birey düzeyindeki yetkinlikler, örgüte ait temel yetkinlik ve değerlerle yakın ilişki içindedir. Bir örgütte yönetsel işlerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan yetkinlikler “*genel yönetsel yetkinlikler*” olarak isimlendirilmektedir. Bu yetkinlikler, herhangi bir örgüt ve pozisyonda bulunan yöneticilerin her seviyesinde uygulanabilmektedir. Tüm yöneticiler, bazı temel yetkinliklere sahiptirler. Bu yetkinlikler, bir örgütte yönetme görevini gerçekleştirme ve anlama için ihtiyaç duyulan becerilerdir (Çetinkaya ve Özutku, 2012: 144-145).

Literatür, birbiriyle ilişkili iki temel yönetsel yetkinlik kümesi tanımlamaktadır: Bunlar; *teknik ve genel yönetsel yetkinliklerdir* (Boyatzis, 1982). *Teknik yönetsel yetkinlikler*, yöneticinin koordinasyon gibi belirli yönetim alanlarında etkin bir performans göstermesine imkân tanıyan bilgi ve becerilerdir. *Genel yönetim yetkinlikleri* ise yöneticilerin kendi kendilerini düzenleme ve kendi kontrollerini yapma becerilerini ifade etmektedir. Ayrıca, daha az programlanmış teknik görevler ve daha genel durumlarla başa çıkma gibi tutum, motivasyon veya kişilik özellikleri gibi diğer bireysel özellikleri de kapsamaktadır. Birçok çalışma, yönetsel yetkinlikler boyutunda, yumuşak ve sert yetkinlikler arasında bir ayrım yapmaktadır. Kişilik özellikleri, yumuşak yetkinlikler olarak kabul edilirken, işe özgü yetkinlikler zor yetkinlikler olarak değerlendirilmektedir (Wickramasinghe ve Zoyza, 2009: 2550).

Yönetsel yetkinlik alanındaki teori ve pratiğe bakıldığında “eşik yetkinlik” ve “yüksek performans yetkinliği” olmak üzere iki yönetsel yetkinlik seviyesini birbirinden ayırmak gerektiği ortaya çıkmaktadır. Eşik yetkinliği, iş sahipleri tarafından kullanılan ve ilişkili davranışların bir kümesi olan ancak ampirik olarak üstün iş performansı ile ilişkili bulunmayan yetkinliklerdir. Özellikle Boyatzis tarafından yöneticilerin yakın ilişkiler kurmaları ile ilgili olarak verilen bir örnekte, yöneticinin belirli bir görev gerekliliği olmadığı halde başkalarıyla arkadaşlık kurduğunda ya da astları ve iş arkadaşları ile konuşarak harcadığı zamandaki davranışı eşik yetkinliğe dayandırılmıştır. Yüksek performanslı bir yönetsel yetkinlik, ilgili çıktı kriterleri açısından yüksek performans gösteren ve onları ortalama performans gösteren yöneticilerden ayırt etmede ampirik olarak bulunan ilgili davranışların kümesidir. Buna örnek olarak, yapı ve eğilimlerin ve

yapısal neden/sonuç ilişkilerinin bilincine varmak için kavram, hipotez ve fikir oluşumunu sağlayan “*kavram oluşturma*” davranışı gösterilebilir (Cockerill, John, ve Schroder, 1995: 1-2).

Yönetimsel yetkinlikler, çevrenin karmaşık yönleriyle baş ederken bir yöneticinin başvurduğu temel ve kritik bileşenlerdir. Yöneticiler, gerektiğinde, değişen çevreye uyarlanabilir yanıtları göstermek için yetkinliklerini kullanırlar. Yöneticinin örgüt yaşamına başarılı bir şekilde uyum sağlaması için güçlü duygular karşısında kontrolü elinde tutma, bilişsel bilgi işlemeye (planlama, problem çözme, karar verme vb.) katılma ve alternatif uygulamalar arasından seçim yapmaya kadar çeşitli uyarlanabilir tepkiler vermesi gerekir.

Kanungo ve Misra (1992) yönetimsel yetkinlikleri duyuşsal, entelektüel ve eylem odaklı olmak üzere üç grupta değerlendirmektedir (Doğan ve Şahin, 2011: 251-253).

Duyuşsal yetkinlik: Kişinin duygusal tepkilerini düzenlemesinde biliş ve kendilik yetkisini kullanmasıdır. Duyuşsal yetkinlik, özellikle duygulanım yaratan stresli durumlarda tepkileri kontrol etme yeteneğini, proaktif katılımı, çevresel zorluklarla yüz yüze gelindiğinde sorun çözme yönelimi geliştirmeyi içermektedir. Örneğin, özellikle güçlü duyguları kışkırtan stresli durumlarda tepkileri kontrol etme yeteneği; hedef engelleyici durumlara karşı saldırgan eğilimlerin, başarısızlık korkusunun veya hedefe yönelik eylemlerin sonuçlarının kontrolünü sağlamaktadır. Yönetici, böylesi tepkileri kontrol etme, duygularını yorumlama ve etkilerini değerlendirmede yeterli düzeyde bir öz farkındalığa sahip olmalıdır. Ayrıca, bir yöneticinin yeterli düzeyde kendini yönetme, kendi duygularını kontrol etme ve değişen koşullara uyum sağlama yeteneği olmalıdır. Proaktif katılımı, coşkuları ve karşılaştıkları zorluklarla ilgilenmeyi gösterme yeteneği, etkili yönetim performansı ile ilişkili olduğu tespit edilen önemli bir yönetimsel yetkinliktir. Özetle, duygusal yetkinlik, yöneticilerin faaliyet gösterdiği iş ortamındaki aşırı derecede karmaşıklığa uyum sağlamada önemli rol oynamaktadır.

Entelektüel yetkinlik: Problem çözme stratejilerinin uygulanmasında yetkinliklere ve öz-yeterliliğin nasıl geliştirileceğine ilişkin öz-yansıma kapasitesine atıfta bulunmaktadır. Bilgiyi toplama, analiz ve sentezleme,

analojik akıl yürütme, bileşen ve bağlantıları nazara alarak alternatif eylemlerin planlanması ve değerlendirilmesi gibi konular bağlamsal yetkinlikler gerektirmektedir. Yönetmel başarıyı öngörmeye analitik ve kavramsal düşünme gibi entelektüel yetkinliklerin geçerliliği ve faydası kaçınılmazdır. Öz-yansıma, kişinin düşünce ve eylemlerinin yeterliliği ve kendine geri bildirim sağlayarak kişinin kendi kendine yeterlilik duygusunu güçlendirmektedir. Öz-yeterlik inançları, bilişsel, duyuşsal ya da motivasyon süreçleri üzerindeki etkileriyle performansı da etkilemektedir.

Eylem odaklı yetkinlik: Görev ve insanlarla ilgili eylem olmak üzere iki tür eylem yönelimini içermektedir. Bir iş ortamında görevle ilgili eylem yönelimleri, ayrıntılara dikkat edilmesi, takibin sürekliliği ve görevlerin zaman içinde değerlendirilmesi gibi yetkinlikleri ifade etmektedir. İnsanlarla ilgili eylem yönelimleri, diğer örgüt çalışanları ile sıcak, empatik, destekleyici ve güvene dayalı ilişkiler kurma, referans ve uzmanlık gücünü kullanma yetkinliklerini içermektedir.

Rubin ve Dierdorff (2009: 213), yönetmel yetkinliklerin tespitine yönelik deneysel çalışmalarında, altı davranışsal yetkinlik kategorisi belirlemişlerdir. Bunlar;

Karar verme süreçlerinin yönetimi yetkinliği: Bilgi edinme, nesnelere, hizmetlerin veya insanların niteliklerini değerlendirmek,

İnsan sermayesini yönetme yetkinliği: Diğerlerine koçluk ve gelişim sağlanması, müzakere ve çatışmaların çözümlenmesi, ekiplerin oluşturulması ve geliştirilmesi,

Strateji ve inovasyonu yönetme yetkinliği: Yaratıcı düşünme, hedef ve stratejiler geliştirme, başkalarına danışma ve öneriler sağlama,

Görev ortamının yönetim yetkinliği: Kurum dışındaki kişilerle iletişim, kişilerarası ilişkiler, başkalarını etkileme,

İdare ve kontrol yetkinliği: Standartlara uygunluğu belirlemek için bilgilerin değerlendirilmesi, belgeleme veya kayıt bilgileri, yönetim faaliyetlerini gerçekleştirme,

Lojistik ve teknolojinin kurulumu yetkinliği: Donanım, yapı veya malzeme inceleme, kontrol prosesleri, bilgisayarlarla etkileşim

Parry (1992), yönetsel yetkinliği ölçmek için tasarladığı ölçüm kurallar dizini (The Managerial Assessment of Proficiency) ile dört kümeye ayrılan on iki yönetim yetkinliği belirlemiştir. Buna göre; (1) *Yönetim kümesi*; zaman yönetimi ve önceliklendirme, hedef ve standartları belirleme, zamanlama ve planlama çalışması, (2) *İletişim kümesi*, dinleme ve düzenleme, açık bilgi verme, tarafsız bilgi edinme, (3) *Denetim kümesi*; eğitim, koçluk ve delegasyon, insanları ve performansı değerlendirme, disiplin ve danışmanlık yapma, (4) *Bilişsel küme*; sorunları belirleme ve çözme, karar verme, riskleri değerlendirme, açık ve analitik düşünmedir (Ko ve Chan, 2017: 140).

Yönetsel yetkinlikleri ölçmede kullanılan diğer yaygın bir değerlendirme aracı olan İş Yetkinlik Anketinin (The Job Competency Survey) kullanılması ile altı grupta kırk yönetsel yetkinlik tespit edilmiştir. Buna göre ilgili yetkinlikler; (1) *Entelektüel bilgi işleme grubu*: Bilgi toplama, problem analizi, sayısal yorumlama, yargılama, yaratıcılık, risk alma, kararlılık, iş algısı, koruma, örgütsel farkındalık ve duyarlılık, dışsal farkındalık ve duyarlılık, (2) *İletişim grubu*: Okuma, yazılı iletişim, algı, dinleme, sözlü anlatım ve sözlü sunum, (3) *Yönetim grubu*: planlama, organizasyon, delege etme, değerlendirme, astların gelişimi ve öz-yönetim; (4) *Kişilerarası ilişki grubu*: Etki, ikna, duyarlılık, esneklik, yükseltme ve başkalarını motive etme, (5) *Liderlik grubu*: Müzakere ve liderlik, (6) *Kişisel farkındalık grubu*: enerji, başarı oryantasyonu, inisiyatif, strese karşı hoşgörü, uyarlanabilirlik, bağımsızlık, bütünlük, esneklik, azim ve ayrıntı bilincidir (Chong, 2013: 348).

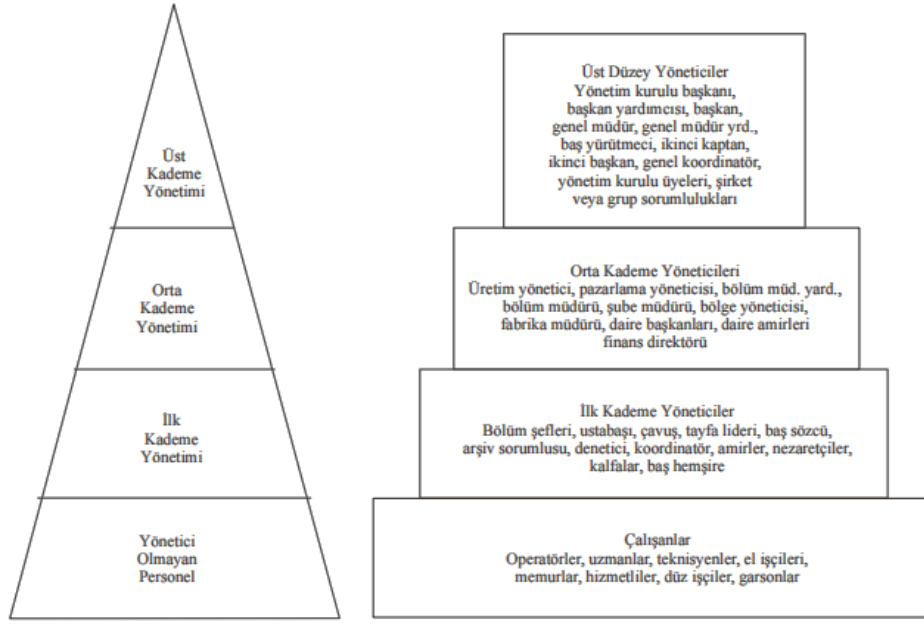
1.7.1. Yönetsel Düzey, Rol ve Yetkinlikler

Yönetim becerisi üzerine değerlendirmede bulunan alan araştırmacıları, benzer tipolojilere işaret etmektedir. Genel itibariyle literatürde, bir yöneticinin esas işlevlerini tanımlamak için idari yetkinlik, insan ilişkileri yetkinliği ve teknik yetkinliklerden oluşan üçlü bir tipoloji önerilmektedir. Katz (1974) idari beceriyi, kavramsal beceri ile değiştiren, ancak diğer iki beceri boyutunu koruyan benzer üçlü beceri tipolojisi önermektedir. Yönetim becerilerini sınıflandırmada farklı yaklaşımlar olsa da en güncel derinlemesine deneysel araştırma, Scullen ve ark. (2003) tarafından yapılmış tır. Scullen

ve ark. (2003), teknik beceri, idari beceri, insani beceri ve vatandaşlık davranışından oluşan dört faktörlü bir yönetsel beceri tipolojisi geliştirmişlerdir. *Teknik beceri*; bir yöneticinin, işlevsel alanı ile ilgili belirli yöntem veya teknikler konusunda yetkinliğini ifade etmektedir. *İdari beceri*; planlama, örgütlenme ve koordinasyon gibi alanları kapsar. *İnsani beceri*, bir yöneticinin ekip üyeleri ile etkili bir şekilde etkileşim kurma ve çalışma becerisi ile ilgilidir. *Vatandaşlık davranışı*; işbirlikçi, sadık ve sürekli olma gibi iş davranışının diğer faydalı yönlerine odaklanmaktadır (Tonidandel, Braddy ve Fleenor, 2012: 637).

Robert L. Katz' ın, iyi yöneticilerin seçim ve eğitimi sorunsalından hareketle, ideal yöneticiyi nesnel olarak tanımlayan kişisel ve genel nitelikleri belirlemeye yönelik yaklaşımı, iyi yöneticilerin doğuştan gelen özelliklerinden ziyade, işlerini etkili bir şekilde yerine getirirken sergiledikleri beceri türleri üzerine kuruludur. Bu yaklaşım, etkili yönetimde belirli özelliklerin belirlenmesi ihtiyacını ortadan kaldıran, idari süreci ve bakış açısının anlaşılmasına yardımcı olan üç temel geliştirilebilir beceriye dayanmaktadır. Katz' a göre, başkalarının faaliyetlerini yönlendiren ve bu çabalar yoluyla belirli hedeflere ulaşma sorumluluğunu üstlenen yöneticinin; teknik, beşeri ve kavramsal olarak adlandırılan üç temel beceriye sahip olması gerekmektedir (Katz, 1974).

Yönetsel düzeylerin belirlenmesinde temel kriterler astlık/üstlük ve yetkidir. Yöneticiyi yönetici olmayan kişiden ayırmada kullanılan en önemli kriter yetkidir (Dalay, 2001: 44). Örgütteki dikey ve yatay yapılanma, yönetim düzeylerini farklılaştırdığı gibi yönetici tiplerini de değiştirmektedir. Örgütteki yatay farklılaşma kriteri yöneticileri, sorumlu olunan alanlara göre işlevsel ve genel yönetici sınıflarına ayrılmaktadır. Dikey farklılaşma kriterinin referans noktası, yetki ve sorumluluk derecesidir. Sınıflandırmada yöneticilerin hiyerarşik yapıda taşıdıkları yetki ve sorumluluklar öne çıkmaktadır. Fakat yönetim düzeyi sınıflandırmasında bazı farklar söz konusudur. Bazı sınıflandırmalarda yönetim düzeyleri, “*stratejik, fonksiyonel ve program yönetimi*” şeklinde sınıflanırken, bazı sınıflandırmalarda bu düzeyler “stratejik, taktik ve işlevsel” olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Organizasyonun büyüklüğü de sınıflandırmada kullanılan farklı bir ölçüttür. Küçük örgütlerin yönetimde genelde tek kademe mevcutken, örgüt büyüdükçe; üst, orta ve ilk kademe yönetim gibi daha fazla yönetim kademesine gereksinim duyulmaktadır (Gökçe ve Şahin, 2012: 138).



Şekil 8: Yönetim ve Yönetici Düzeyleri

Kaynak: (Gökçe ve Şahin, 2012: 138)

Örgütsel hiyerarşinin farklı seviyelerinde yer alan yöneticiler, farklı sorumluluklar ve sonuç olarak farklı yeteneklere sahip olmak zorundadırlar. Şekil 8’ de görüldüğü gibi örgütlerde, bulunulan kademeye göre çeşitli yönetsel beceriler ön plana çıkmaktadır. *Analitik beceri*, karar alma, strateji ve politikaları belirleme gibi faaliyetlerde önemli çevresel faktörleri tespit edip aralarındaki ilişkileri analitik olarak değerlendirme becerileridir. *Teknik beceri*, teknoloji ve yöntemlerin organizasyonel süreçlerdeki kullanımıyla ilgili becerilerdir. *Beşeri beceri*, örgütsel amaçlara ulaşmanın yanında işten beklenen tatminin sağlandığı becerilerdir. *Kavramsal beceriyse*, örgütü meydana getiren unsurların bütün olarak görülebilmesini sağlayan becerilerdir (Nurullah Genç, 2007: 60-61).

Yönetim Kademesi	Üst							
	Orta							
	Alt							

Şekil 9: Örgütsel Düzey Bağlamında Yönetimsel Beceriler

Kaynak: (İsmail Efil, 1998: 8)

Hangi düzeyde olursa olsun bir yönetici, rol ve sorumluluklarını yerine getirirken planlama, organize etme, uygulama ve denetleme fonksiyonlarını kullanmaktadır. Fakat bulunulan düzey ve yapılan işin özelliğine göre yönetimsel fonksiyonların bazıları diğerlerine göre daha az ya da daha yoğun kullanılabilir. Alışılmış düzen içinde yapılan işlerde planlama işlevi için ayrılan süre, uygulama işlevinin icrasına ayrılan süreden daha az olabilmektedir. Bununla birlikte, üst kademe daha kompleks görevlerle meşgul olan yöneticiler, planlama ve organizasyon fonksiyonlarını daha yoğun kullanmaktadırlar (Çetinkaya, 2009: 64).

1.7.1.1. Üst Kademe Yönetim ve Yönetimsel Yetkinlikler

Bir örgütün tüm yönetimi, üst düzey yöneticilerin sorumluluğundadır. Üst kademe yöneticilerin temel rolleri arasında; örgütsel amaç ve hedeflerin, strateji ve politikaların, vizyon ve misyonun tespit edilmesi, farklı alanlar arasındaki kaynak tahsisinin gerçekleştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Üst kademe yönetimin temel görevi, örgütün uzun dönemli plan ve stratejilerinin geliştirilmesidir (Gökçe ve Şahin, 2012: 141-142). Üst kademe yönetim, daha ziyade stratejik nitelikteki kararların alınmasını sağlar. Üst kademe yöneticilerin stratejik kararlar alırken kullandıkları en temel özellikleri, durumları geniş perspektiften değerlendirebilmeleri ve vizyon sağlayıcı kültüre sahip olabilmeleridir. (Dinçer ve Fidan, 1996: 12).

Üst yönetimin yetkinlik alanına giren en önemli beceri, *kavramsal beceridir*. *Kavramsal beceri*, organizasyonun çeşitli işlevlerinin birbirine nasıl bağımlı olduğunu ve herhangi bir bölümdeki değişikliklerin diğerlerini nasıl etkilediğini tanımayı içerir. Bu tanıma süreci, bireysel bir işin endüstri, topluluk ve ulusun bir bütün olarak politik, sosyal ve ekonomik güçleriyle olan ilişkisini görselleştirmeye kadar uzanır. Bu ilişkileri tanımak ve her durumda önemli unsurları algılamak, yöneticinin organizasyonun tümünün refahını geliştiren bir şekilde hareket edebilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, herhangi bir kararın başarısı, kararı verenlerin ve bunu uygulayanların kavramsal becerilerine bağlıdır. Örneğin, pazarlama politikasında önemli bir değişiklik yapıldığında, üretim, kontrol, finans, araştırma ve ilgili insanlar üzerindeki etkilerin dikkate alınması kritiktir (Katz, 1974).

İşletmenin çeşitli bölümlerinin etkin bir şekilde koordinasyonu, ilgili yöneticilerin kavramsal becerilerine bağlı olmakla birlikte kuruluşun gelecekteki tüm yön ve gidişatını da etkiler. Üst düzey yönetici tutumları, kuruluşun çevreye yanıtının tüm karakterini ortaya koyarak, bir şirketin iş yapma biçimlerini diğerlerinden ayıran kurumsal kişiliği belirler. Bu tutumlar, yöneticinin kavramsal becerisinin bir yansımasıdır. Bir örgütün başarısının, politik kararlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında yöneticilerin kavramsal yeteneğine bağlı olması nedeniyle, kavramsal beceri; yönetsel sürecin unsurlarını eşgüdümleme ve birleştirmede büyük bir öneme sahiptir (Katz, 1974). *Teknik beceriler*, iş ve durumlara, beşeri beceriler insanlara odaklanırken, kavramsal beceriler, fikir ve kavramlara odaklanır. Yöneticinin, örgüt içindeki farklı çalışma birimleri arasındaki etkileşimi, değişikliğin sistemin herhangi bir bölümündeki etkisini ve kuruluşun üst sistemlere nasıl uyduğunu anlamasına olanak tanıyan zihinsel yetenekler olarak da kabul edilir (Peterson ve Fleet, 2004: 1300).

Karar becerisi, amaç ve hedeflerin gerçekleştirilebilmesinde iki ya da daha fazla alternatif arasından uygun olanın seçimine referans sağlayan beceri türüdür. Karar, zihinsel bir faaliyet olmakla birlikte ve her yönetici karar alma gerekliliği ile karşı karşıya kalmaktadır. Yöneticinin bulunduğu kademe ile alınan kararların niteliği arasında bir ilişki söz konusudur. Üst kademe yöneticiler stratejik, orta kademe yöneticiler idari ve alt kademe yöneticiler taktik kararlar almaktadırlar. Bulunulan kademeyle ilişkili özelliklere sahip kararlar alınırken, zihni yeteneklerle birlikte hafıza, sayısal düşünme ve yargılama gibi yetenekler ön plana çıkmaktadır (Dalay, 2001: 57).

Üst düzey yöneticilerin yetkinlik alanına giren bir diğer beceri de *analitik beceridir*. *Analitik beceri*; sorunların çözümünde akli ve bilimsel yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir. Analitik beceri kullanımı, durağan faaliyetlerin yanı sıra daha kompleks ve belirsiz ortamlarda faaliyet yürüttüklerinden üst düzey yöneticiler için daha önemlidir (Efil, 1998: 9).

1.7.1.2. Orta Kademe Yönetim ve Yönetimsel Yetkinlikler

Birçok örgütte en geniş yönetici grubunu oluşturan yönetim kademesi, orta kademe yönetimidir. Orta kademe yöneticilerin temel sorumluluk alanları; üst kademece belirlenmiş genel amaç, hedef ve planların daha özele indirgenmesi ve alt kademece yönetici faaliyetlerinin denetlenmesi ve koordinasyonudur. Bu yöneticiler, (1) plan ve kaynakları kullanma, (2) grupların koordinasyonu ve (3) grup performansı yönetimi faaliyetlerini yürütürken örgütsel hedef-komut-bağlam üçgeninde hassas ve uyumlu bir anlayış geliştirmek zorundadırlar (Gökçe ve Şahin, 2012: 139-140).

Orta kademe yöneticilerin ilgili yönetsel faaliyetleri yürütürken kullanacakları becerilerin başında *beşeri ilişkiler becerisi* gelmektedir. *Beşeri ilişkiler becerisi*; diğerlerini anlama, diğerleriyle mutabık, barış içinde ve beraber ahenkli çalışma yetenek ve bilgilerini içermektedir. Tüm yönetim kademeleri için gereklilik taşımakla beraber, çalışanlarla kurulan günlük ve doğrudan ilişkilerden dolayı orta ve alt kademe yöneticiler için daha çok önem arz etmektedir (Efil, 1998: 9). *Beceri ilişkiler becerisi*, astların motivasyonu ve işlerinin kolaylaştırılmasında, onlara liderlik edilmesinde, anlaşmazlık ve çatışmaların önüne geçilmesinde öne çıkan beceri türüdür.

1.7.1.3. Alt Kademe Yönetim ve Yönetimsel Yetkinlikler

Alt kademe yönetim, yönetsel rol taşımayan çalışanların işlerinin koordinasyonundan sorumlu olan yöneticileri kapsamaktadır. Alt kademedeki yöneticiler, fiiliyatta işi yapmamakla birlikte gerekli olan durumlarda astlarına yardım için onların işleri hakkında malumat sahibi olmak zorundadır. Alt kademe yöneticilerinin esas sorumluluk alanları, hizmet ya da mal üretimini etkili şekilde gerçekleştirmek, teknik destek vermek ve astların motivasyonu için gerekli kural ve işlemleri yerine getirmektir. Bu sebeple faaliyetleri, kısa vadeli ve günlük amaçların başarımı üzerine kuruludur. Alt kademe yöneticiler, zamanlarını daha ziyade astlarını denetleyerek ve başka alt kademe

yöneticilere destek sağlayarak geçirdiklerinden güçlü bir teknik uzman rolüne sahiptirler (Gökçe ve Şahin, 2012: 139-140).

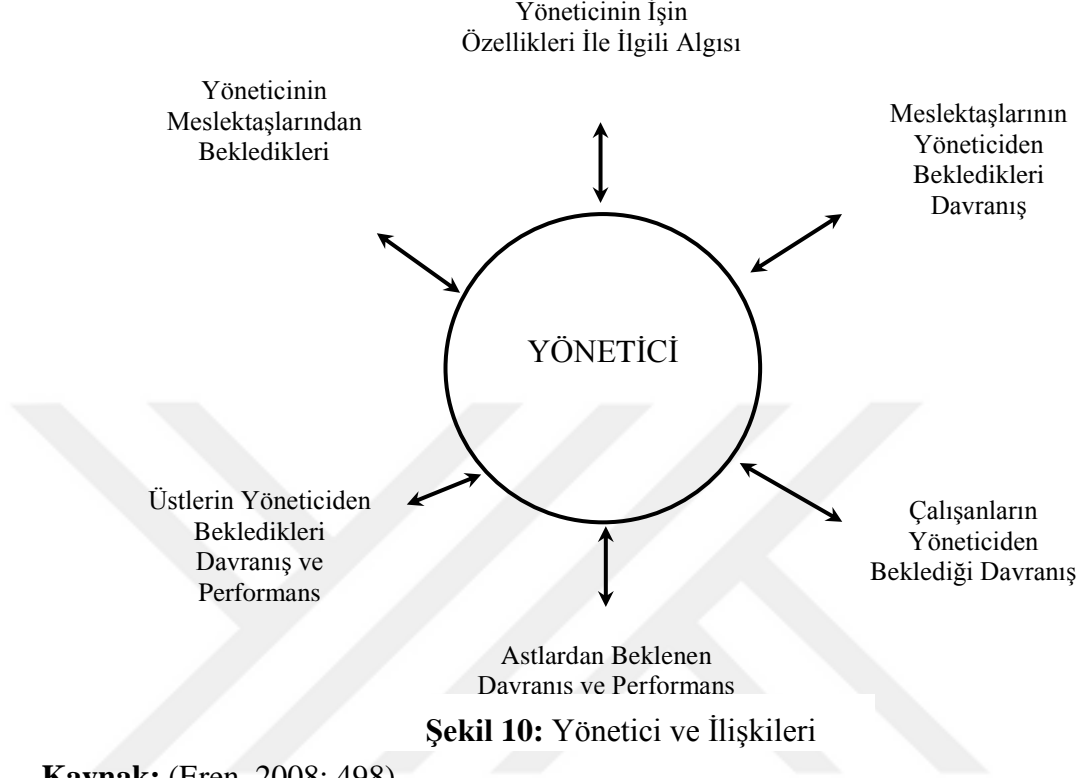
Başkaları vasıtasıyla iş gören kişi olma vasfı, yöneticinin diğerleriyle sürekli bir ilişki, iletişim ve düşünce alışverişi içinde hareket etmesini gerektirir. Düşünce ve görüşlerin etkin ifadesi ve çalışanların ikna edilerek örgütsel amaçlara yönlendirilebilmesi için ortaya koyulan beceri, *iletişim becerisidir*. Yöneticiler, belirlenen hedeflere işgörenlerin ortaya koydukları çabalarla ulaşmaktadırlar. Bu çabaları harekete geçirmek için yöneticilerin bazı yazılı ve sözel bilgilere ihtiyacı söz konusudur. Bu bilgilerin temin ve kullanımı, yöneticinin iletişim becerisinin bir göstergesidir (Dalay, 2001: 55).

Alt kademe yöneticilerin yönetsel faaliyetlerini sağlıklı yönetebilmeleri için gerek duyduğu bir diğer beceri de *teknik becerilerdir*. *Teknik beceriler*; özel araçlar, yöntemler, süreçler, prosedürler, teknikler veya bilginin kullanılmasını gerektiren spesifik faaliyetlerin anlaşılması veya yeterliliği olarak tanımlanmaktadır. Genellikle, teknik becerilerin, bir kişinin bazı özel görevleri yerine getirmesi için ihtiyaç duyduğu spesifik beceriler olduğu düşünülmektedir. Örneğin, itfaiyeciler, bilgisayar programcıları, avukatlar ve veri tabanı yöneticilerinin hepsi kesin görevlerini yerine getirmek için belirli teknik becerilere ihtiyaç duyarlar. Aynı şekilde, bir aletin ve kalıp üreticisinin işe alınmasında görev alan bir tesis yöneticisi, işe alım süreci boyunca yönetimsel teknik becerilerini kullanmaktadır (Peterson ve Fleet, 2004:1299).

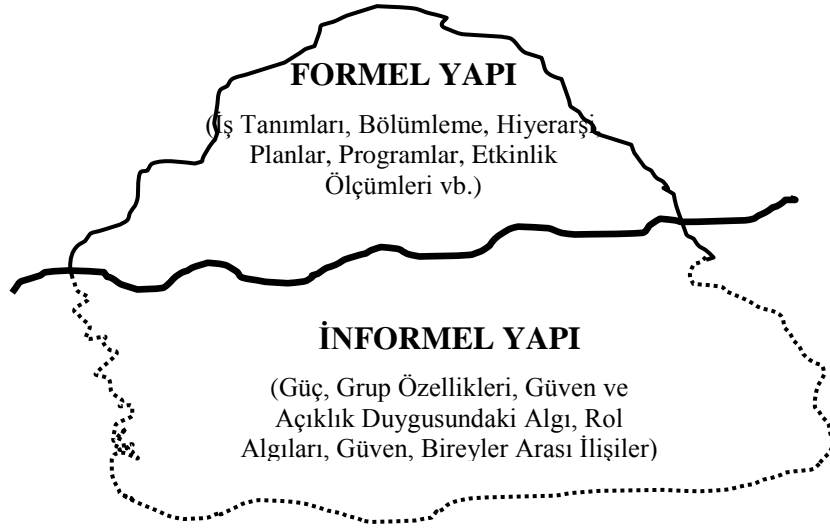
1.8. Yönetsel Yetkinliklerin Sınıflandırılması

Yöneticinin ilişkide bulunduğu tüm çevre ve grupların amaçları, amaçlara ulaşma yolları, beklentileri, ihtiyaçları, kişilik özellikleri vb. faktörlerle farklılık göstermektedir. İlişkisel bağlamda birçok unsur, açık ve akla uygun sebepler gösterilerek belirtilmediği gibi, ileri sürülen akla uygun nedenler de doğrudan söylenemeyen başka düşüncelerin ifadesi olabilir. Bazen hisler, duygular ve çeşitli şartlanmalar veya değişik gruplara mensubiyet, davranışları etkileyebilir. Bu konular yöneticinin kendi kişisel davranışları için de geçerlidir. Yönetici, işgal ettiği pozisyon için tanımlanan rol yanında, bu ilişkiler topluluğunun özelliklerine uyan bir rol geliştirmek zorundadır. Bu iki rol beklentisi, her zaman uyum içinde olmayabilir. Yönetici örgütteki ilişkiler yumağının farkında olarak, kendisi için en uygun yönetim tarzını geliştirmek, tüm bu farklılıkları dengelemek, değiştirmek ve organizasyonu başarılı kılmak zorundadır. Nihayetinde yöneticinin

varlık nedeni budur. Yöneticinin içinde bulunduğu tüm bu ilişkiler, bir algı ve beklentiler ağı olarak Şekil 10' daki gibi gösterilebilir (Eren, 2008: 496-499).



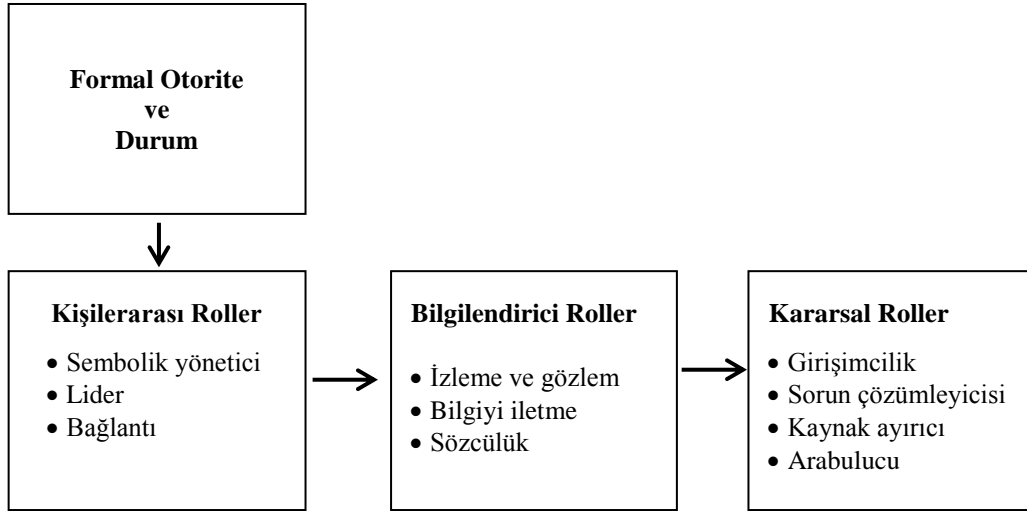
Her yönetici, paydaşlarının beklentileriyle birlikte kişilik özelliği, amacı, dünya görüşü ve değer yargısına göre şekillenen rol ve davranışlar geliştirmektedir. Yönetimsel süreçte pek çok konu aleni ve biçimsel olarak belirlenmiş olmadığından, bunların yönetici tarafından sezilmesi, algılanması ve tahmin edilmesi gerekmektedir. Yönetici, biçimsel yapı ve yöntemlere yansımayan ve Şekil 11' de görüldüğü gibi suyun altında kalan birçok durumu dikkate almak zorundadır. Sadece buzdağının suyun üstünde kalan bölümüne bakarak yön tayin etmenin oluşturduğu tehlike, sadece biçimsel oluşuma bakarak hareket eden bir yönetici için de geçerlidir (Eren, 2008: 499-500).



Şekil 11: Örgütsel Buzdağı

Kaynak: (Eren, 2008: 500)

Yönetimsel işin niteliğini anlamak için yöneticilerin “neyin, neden yapıldığı” sorularını cevaplamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Mintzberg (1973: 5), tüm yönetsel işlerin hız, çeşitlilik, süre ve parçalanma bakımından esasen birbirine benzediğini iddia ederek, yönetsel aktiviteleri kişilerarası ilişkiler, bilginin transferi ve karar alma bazında üç gruba ayırmıştır. Bu gruplara bağlı olarak ortaya çıkan yönetsel roller, Şekil 12’ de verilmiştir.



Şekil 12: Yöneticinin Rollerini

Kaynak: (Mintzberg, 1973: 16)

Yönetmel rol çalışmaları, çalışmayı kronolojik olarak ayıran üç soruyu ele almaktadır. 1970' lerin öncesinde erken araştırma dönemi, yöneticilerin neyi-nasıl yaptıklarını ve yönetme işine zamanlarını nasıl ayırdıkları konularına yoğunlaşmıştır. 1970'lerin başında ve 1980'lerin sonu arasındaki zamanı temsil eden orta dönem, yöneticilerin roller açısından ne yaptıklarıyla meşguldür. Bu çalışmalar, özellikle Mintzberg'in ilk çalışmasında (1973) çizilen yönetimsel çalışmaların genel hatları tarafından sunulan çerçeveyi genişletmiştir. 1980'lerin sonundan 1990'ların sonuna kadar olan dönem, yönetim davranışları ve performansı üzerine yoğunlaşmıştır. 1990' ların ortalarından günümüze kadar olan zamanı kapsayan ileri dönemde, idari rolleri etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmek için gerekli yetkinliklere odaklanılmaktadır (Giousmpasoglou, 2008: 4).

20. yüzyılın ikinci yarısı boyunca yönetici kavramı tartışılması gereken bir konu olarak değerlendirildiği halde yönetmel performansın değerlendirilmesindeki zorluk, paradigmat farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. Bununla birlikte yönetmel roller üzerine yapılan araştırmalar, yönetmel performans ölçümüne güvenilir ve yeterli cevaplar sağlayamamıştır. 1980'lerde ortaya çıkan yetkinlik yaklaşımı, yeni bir gelişmeye işaret etmiş ve odak noktası yönetici sonuçlarının ölçülmesinden ziyade yönetmel davranış türlerini destekleme ve teşvik etme zeminine kaymıştır. Boyatzis' in (1982) yönetmel yetkinlik konusundaki spesifik çalışması (The Competent manager), yetkinlik kavramını yöneticinin temel özelliklerine indirgeyerek, yönetmel performansı kişisel ve davranışsal platforma taşımıştır (Giousmpasoglou, 2008: 5).

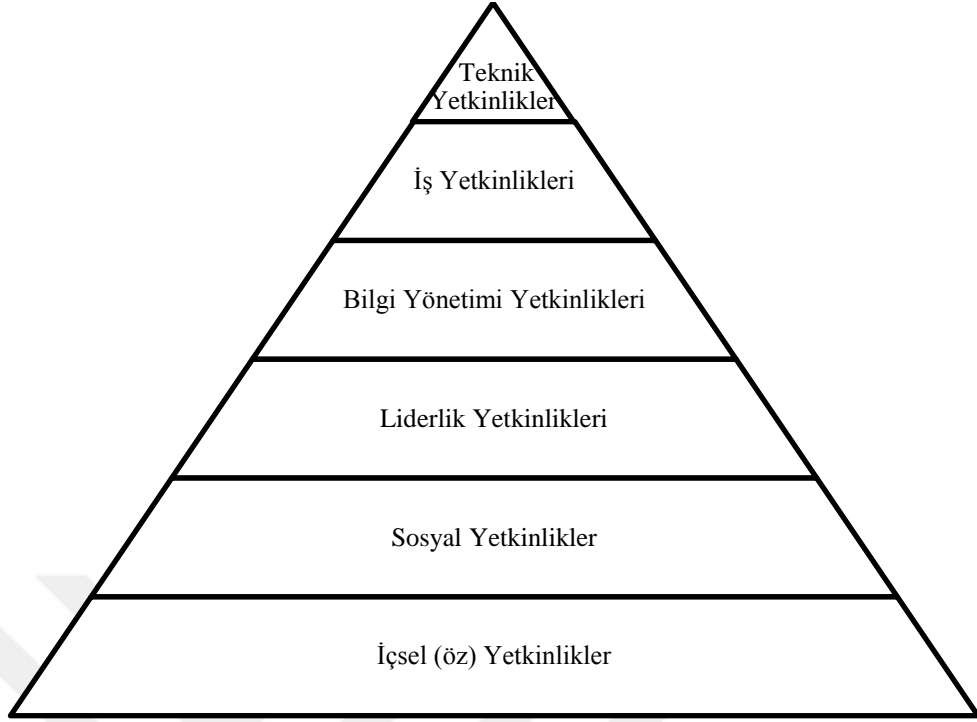
1.8.1. Genel İtibarıyla Yönetmel Yetkinlik Sınıflandırması

Literatürde, yönetmel yetkinlik, farklı yönleriyle telakki edilmektedir. Örneğın yetkinlik, bir yöneticinin davranışıyla, becerileriyle ya da sahip olduğu tutumlarıyla ya da yönetim işinin çıktlarıyla ve erişilmiş standartlarla değerlendirilmektedir. Bu farklılık; kişilerin işteki performans ve yetenekleriyle ilgili olarak psikologlar, eğitim bilimciler, politikacılar, insan kaynakları ya da yönetim uzmanları arasında son 25 yıldan daha fazla bir zamandan beri süregelen ilgi ve tartışmaları yansıtmaktadır.

Tartışmaların sonucu olarak literatürde, yönetmel yetkinliklerle ilgili üç temel yaklaşım yerini almıştır. Bunlar; davranışsal yaklaşım, standartlar yaklaşımı ve durumsal yaklaşımdır. McClelland (1973) tarafından tetiklenen davranışsal yaklaşım, öncelikle

üstün performansa dayanmakta ve bu performansın nedenselliğine inmektedir. Yetkinlik; temel nitelikler, bilgi, beceri ve güdüler açısından tanımlanan gerçek davranışları değerlendirmiş ve nedensel olarak üstün performans ile ilişkilendirilmiştir. Bu yaklaşım temel itibariyle, yönetim işinde etkin performansın ayırt edici özellikleri ile ilgilenmekte olup, bir yöneticinin örgütün durum, prosedür ve politikalarını hesaba kattığı belirli eylemler aracılığıyla başarılmış sonuçlar üzerine odaklanmaktadır. Sonuçlara rehberlik eden belirli eylemlerin odağında, kişinin uygun eylemler göstermesine olanak sağlayan yetenek ve özelliklerini tanımlamaya dönük bir ilgi bulunmaktadır (Ruth, 2006: 211). Buna karşın fonksiyonel analizlerin kullanımı vasıtasıyla geliştirilen standartlar yaklaşımının odağında bir yöneticinin kişisel özelliklerinden ziyade işten beklenen sonuçlar, verili standartlar ve performans kriterleri bulunmaktadır (Mumford ve Gold, 2004: 51-54). Durumsal yaklaşım ise gerekli yetkinlikleri etkileyebilecek kültürel bağlamsallaştırma, çevre, değişim ve küreselleşme gibi temel faktörleri yetkinlik araştırmasına dahil etmiştir (Ruth, 2006: 212).

Vitala' nın (2005: 439), yöneticilerin iş rollerinde önem arz eden temel yetkinlik kategorilerini sergilediği piramit modelinde, yetkinlikler, kişiyle ilişkili yetkinliklerden işle ilgili yetkinliklere doğru bir süreklilik göstermektedir. İlgili yetkinliklerde tepe noktasına doğru çıktıkça, özel iş tecrübesi ve eğitim ile ilgili olan yakınlık artmaktadır. Yetkinlik piramidinin alt düzeyine yaklaşıldığında, bir yöneticinin kişisel özellikleri ve kişisel gelişimiyle olan yakın ilişki ortaya çıkmaktadır. Bu anlamıyla, piramidin üst noktasına yakın olan yetkinliklerin geliştirilmesi daha kolay iken daha alttaki yetkinlikleri geliştirmek daha zordur. Garavan ve McGuire (2001) 'e göre yetkinlik; teknik, yönetim, tutum, değer ve zihinsel beceri unsurlarından oluşan bütüncül bir kavramdır. Bu unsurların kombinasyonu, yöneticilerin daha sonraki davranış ve performansının temelini oluşturur. Diğer bir deyişle, yetkinliğin yalın olduğu piramidin temeline yaklaştıkça, yöneticinin potansiyel performansı o düzeyde yükselmektedir (Viitala, 2005: 439).



Şekil 13: Yetkinlik Piramidi

Kaynak: (Viitala, 2005: 72)

Teknik Yetkinlikler: Belirli bir faaliyet türünü, özellikle yöntem, süreç, prosedür veya teknikleri içeren bir anlayış ve yeterliliği ifade etmektedir. Her biri kendi özel işlevini yerine getirirken cerrah, müzisyen, muhasebeci veya mühendisin teknik becerisini görselleştirmek kolaydır. Teknik yetkinlik; uzmanlık bilgisi, uzmanlık alanındaki analitik yeteneği ve belirli disiplinin araç ve tekniklerini kullanma imkânını içermektedir.

İş Yetkinlikleri: Müşteri ihtiyaçlarını karşılamak için iç ve dış kaynakların kullanılması, planlama, bütçeleri izleme, maliyet ve gelir tahmini, maliyeti düşürme, strateji haritalama, performansı ölçümlenme ve rapor düzenleme gibi temel konuları içermektedir. Genel ticari bilgi ve görevlerle olan yakın ilişkileri nedeniyle yöneticiler için önem arz eden meta bilişsel becerileri kapsayan yetkinlikler grubundadır. İş yetkinlikleri, insanların bilişsel yeteneğin yöneticilik performansı için daha önemli olduğuna inanmalarından dolayı kişilerarası becerilerden ziyade bilişsel yeteneğe vurgu yapılan yetkinlik sınıfı içinde yer almaktadır (Hogan ve Warrenfeltz, 2003: 79).

Bilgi Yönetimi Yetkinlikleri: Yöneticilerin özel eğilimleri ve gelecekteki taleplerini yansıtan ayrı bir küme olarak ayırt edilebilir. Bu alan hem iş hem de liderlik yetkinlikleri ile çakışmaktadır. Bununla birlikte, bilgi yönetimi literatürüne göre, bu alanı yönetimin ve liderliğin daha geleneksel yönlerinden ayırmak mevcut iş ortamında tartışılabilir (Viitala, 2005: 440). Yöneticilerin yalnızca kişisel düzeyde bilgi işlem yetkinliğine değil aynı zamanda grup ve örgüt düzeyinde bilgi işleme, öğrenme ve geliştirme yönetiminde de yetkin olmaları gerekmektedir (Ekvall ve Arvonen, 1991: 19). Bilgi yönetimi yetkinlikleri arasında örneğin bilgi arama, kavramsallaştırma, çözümlenme, kompleks problemleri çözme, geliştirme ve iyileştirmeyi anlama becerileri sayılabilir. Bu yetkinlikler, bilişsel temelli beceriler ile sosyal beceriler arasında bir köprü oluşturmaktadır (Viitala, 2005: 441).

Liderlik Yetkinlikleri: Etkin ekipler kurma ve bunu sürdürme ile ilgili olarak içsel (öz) ve kişiler arası becerilere dayanan beş bileşenden oluşmaktadır. Birinci bileşen, yetenekli insanları çekmek ve takıma alabilmektir. Bu, takımın gerçekten ihtiyaç duyduğu yeteneklerin belirlenmesini ve ardından gerekli yeteneklere sahip kişilerin katılmaya ikna edilmesini gerektirir. İkinci bileşen, yetenekli personelin işe alınmasından sonra tutulmasını içermektedir. Üçüncü bileşen, bir takımın motive edilmesiyle ilgilidir. Ekip üyelerinin işe alınması, korunması ve motive edilmesi, her ekip üyesiyle olumlu ilişkiler kurmaya bağlı olup daha önce geliştirilen kişiler arası becerilere katkıda bulunan bir yetkinliktir. Liderlik yetkinliğinin dördüncü bileşeni, ekip için bir vizyon geliştirilmesi, projelendirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgilidir. Vizyon, ekip girişimini meşrulaştırmakta ve bunu sürdürmek için kişiler arası becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Liderlik becerisinin son bileşeni, liderden vazgeçilmesinin zor olması ve liderin kalıcı olması ile ilgilidir. Bu durum, dayanıklılık, öz benlik saygısına veya içsel becerilere bağlıdır (Hogan ve Warrenfeltz, 2003: 77).

Sosyal Yetkinlikler: Yöneticilerin sosyal ilişkilerin üstesinden gelmesini ifade etmektedir. Bir yöneticinin insan ve davranışlarını anlama, sosyal anlamda muhakeme etme, iletişim kurma ve başkalarıyla etkileşime girme, insanları güdüleme ve çatışmaları yönetme gibi farklı menfaat sahipleri ile ilişki kurma ve bunu sürdürme kabiliyeti söz konusudur. Bu yetkinlikler ayrıca, başkalarını grup veya örgütsel hedeflere ulaşma yolunda etkilemek olarak kavramsallaştırıldığı ölçüde, liderliğin temel alanlarına atıfta bulunmaktadır (Viitala, 2005: 441). Sosyal yetkinlikler, dört bileşene ayrılır: Bu

bileşenler, kendini bir başkasının yerine koyma ya da diğerinin rolünü üstlenme eğilimi, birinin başkasının beklentilerini tahmin etmeye çalıştıkça beceri kazanma becerisi, diğer kişinin beklentileri hakkındaki bilgileri bir sonraki davranışına uyarlaması ve son olarak da başkalarının beklentileri üzerine odaklanmış olarak kendi kendini kontrol etmesidir.

İçsel (Öz) Yetkinlikler: Bu yetkinlik sınıfına genel şeklini veren dinamikler; kendine güven, proaktif yönlendirme ve başarı yönelimi, sosyal muhakeme ve çatışma çözümü, belirsizliğe tahammül ve onunla baş etme olarak sıralanabilir (Viitala, 2005: 440). İçsel yetkinlik, erken gelişir ve yetişkinlikte mesleki gelişim için önemli sonuçlar doğuran yetkinliklerdir. İçsel yetkinlikler, üç doğal bileşene sahiptir. Birincisi, öz benlik saygısı, duygusal güvenlik ve esnekliktir. Benlik saygısı olan insanlar kendinden emindirler, kendileri için istikrarlı ve pozitif ruh halleri vardır. İkinci bileşen, otoriteye yönelik tutumlarla ilgilidir. Yetki konusunda olumlu tutumları olan kişiler, kural ve prosedürlerle uyumlu, toplumsal açıdan uygun ve denetlenmeleri kolaydır. İçsel yetkinliklerin son bileşeni, kendine hakim olma, dürtülerini kısıtlama, kişinin arzusunu frenleme, odaklanmış kalma, program ve rutini takip etme ve öz disiplinini koruma gibi irade becerileridir (Hogan ve Warrenfeltz, 2003: 78-79).

1.8.2. Spencer ve Spencer' in Yöneltil Yetkinlik Sınıflandırması

Spencer ve Spencer (1993), bir işte üstün performansın temel karakteristiklerini ele aldıkları çalışmalarında yetkinlikleri, altı küme ve yirmi bir alt yetkinlikten oluşacak şekilde sınıflandırmışlardır. Buna göre, ilgili yetkinlikler Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3:
Spencer ve Spencer' in Yetkinlik Sınıflaması

Eylem ve Başarı Yetkinlikleri	<ul style="list-style-type: none">• Başarı Yönelimi• Düzen ve Kalite İlgisi• İnisiyatif• Bilgi Edinme Arayışı
Yardım ve Beşeri Hizmet Yetkinlikleri	<ul style="list-style-type: none">• Kişilerarası Anlayış• Müşteri Hizmeti Yönelimi
Yönetmel Yetkinlikler	<ul style="list-style-type: none">• Başkalarını Geliştirme• Pozisyon Gücünün Kullanımı ve Direktif Verme• Takım Çalışması ve Ortaklığı• Liderlik
Etki ve İkna Yetkinlikleri	<ul style="list-style-type: none">• Etki ve Nüfuz• Örgütsel Farkındalık• İlişki Kurma
Bilişsel Yetkinlikler	<ul style="list-style-type: none">• Çözümleyici Düşünme• Soyut Düşünme• Teknik/Mesleki Uzmanlık
Kişisel Etkinlik Yetkinlikleri	<ul style="list-style-type: none">• İrade• Kendine Güven• Elastikiyet• Örgütsel Aidiyet

Kaynak: (Spencer ve Spencer, 1993)

Yönetmel yetkinlikler, etki ve ikna yetkinliklerine ait ve yöneticilere özelleşmiş alt yetkinliklerinden oluşmaktadır. Birçok yönetici için geçerlilik taşıyan bu yetkinlikler, aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Budak, 2016: 59).

1.8.2.1. Başkalarını Geliştirme Yetkinlikleri

Başkalarını geliştirme yetkinliği; geribildirim, destek, teşvik ve koçluk sağlayarak ekip üyelerinin gelişimini teşvik etme arzusu ve kapasitesini referans gösteren bir yönetmel yetkinlik türüdür (Armstrong, 2014: 93). Bu yetkinlikte temel amaç, bireyin biçimsel olarak meydana gelecek olandan daha öte bir gelişim sağlamasıdır (Çetinkaya, 2009: 75).

1.8.2.2. Pozisyon Gücünün Kullanımı ve Direktif Verme Yetkinlikleri

Pozisyon gücü, bir örgütteki pozisyon veya buna bağlı rolün getirdiği, kişiye ait olan güç şeklinde tanımlanmaktadır. Pozisyon gücünün, örgütün kendi kurallarıyla oluşması ve astlarca kabul edilmesi gereklidir. Pozisyon gücüne sahip olanlar, taşıdıkları bilgi, beceri ve yeteneklerle pozisyondan gelen güçte hak sahibi olduklarını ispatlamaktadırlar. Bu yönüyle pozisyon gücü, formel olarak gelen haklardan daha fazlasını içermektedir (Bayrak, 2001: 25-26).

1.8.2.3. Takım Çalışması ve Ortaklığı Yetkinlikleri

Bu yetkinlik, rekabet halinde ya da tek başına çalışmak yerine bir takımın üyesi olmak, diğerleriyle işbirliği içinde olmak ve birlikte çalışmak anlamında gerçek ve samimi bir niyet içermektedir. Takım çalışması ve ortaklığı, konu bireyin ekip olarak işlev gören bir grubun üyesi olduğunda dikkate alınabilir. Resmi yetkiye sahip, ancak katılımcı bir şekilde hareket eden veya grup anlamında kolaylaştırıcı bir şekilde çalışan birisi, takım çalışması ve işbirliği yetkinliğini kullanıyor anlamına gelmektedir (Spencer ve Spencer, 1993: 61);

1.8.2.4. Takım Liderliği Yetkinliği

Bu yetkinlik; farklı bir grup ya da takım liderliğinde rol almak ve takımı oluşturan diğerleri üzerinde liderlik tesis etmeyi istemekle ortaya çıkmaktadır. Genellikle biçimsel gücün dayanağı olan pozisyondan kaynaklanmaktadır. Takım liderliği, karizmanın sağladığı güçle toplantıların basit olarak yürütülmesiyle değil, ilgi çeken görünüm ve liderlikle diğer takım üyelerine enerji katarak, liderlik rolünün yoğun ve tam anlamıyla yerine getirilmesidir (Çetinkaya, 2009: 77).

1.8.3. Boyatzis' in Yönetsel Yetkinlik Sınıflandırması

Boyatzis, McClelland'ın yöntemini kullanarak 12 şirket, 41 farklı pozisyon ve 2.000 yönetici üzerinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve farklı yönetim pozisyonlarında yüksek performansa sahip yöneticilerin yetkinliklerini belirlemiştir. Boyatzis'e göre yetkinlik *"...örgütsel çevre parametrelerini dikkate alarak iş taleplerini, dolayısı ile arzu edilen sonuçların elde edimini mümkün kılan davranışları sergileyebilmesi için kişinin sahip olduğu kapasiteyi"* ifade etmektedir (Dede, 2007: 106). Yetkinlik kavramına davranış yaklaşımının referansı olarak da değerlendirilen

Boyatzis' in yönetsel yetkinlik sınıflandırması, bir yöneticinin belirli bir politika, prosedür ve koşulları hesaba katarak belirli eylemler yoluyla elde ettiği sonuçlar olarak tanımlanarak, ağırlıklı olarak yönetim işinde etkin performansa götüren özelliklere odaklanmaktadır. Sonuçlara yol açan spesifik eyleme odaklanmada dikkat, kişinin uygun eylemleri göstermesine imkân tanıyan özelliklerin veya yeteneklerin tanımlanmasına yönelmektedir. Bu sebeple, yönetsel yetkinlikler, yöneticinin duruma getirdiği özelliklerin altında yatmakta ve bu da sonuçların etkili olmasını sağlamaktadır (Mumford ve Gold, 2004: 52).

Boyatzis'in (1982) çalışmasının temel amacı; belirli bir örgütü dikkate almaksızın, bir yöneticiye etkin performans sağlayan yetkinlikleri listelemektir. Boyatzis, çalışmaları sonucunda altı yönetsel yetkinlik kümesi altında yirmi bir yetkinliğe ulaşmıştır (Akyol, 2011: 40). Bu yetkinlik kümeleri Tablo 4' te verilmektedir.

Tablo 4:
Boyatzis' in Yönetsel Yetkinlik Kümesi

Yetkinlik Kümesi	Yetkinlikler
Amaç ve Eylem	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik Yönelimi • Proaktiflik • Kavramların Tanılayıcı Kullanımı • Etki Edebilirlik
Liderlik	<ul style="list-style-type: none"> • Özgüven • Sözlü Sunum Yapabilme • Mantıksal Düşünme • Kavramsallaştırma
İnsan Kaynakları	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal Gücü Kullanma • Olumlu Etki • Grup Süreçleri Yönetimi • Doğru Öz değerlendirme
Astları Yönlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Diğerlerinin Gelişimi • Tek yanlı Güç Kullanma • Doğallık
Diğerlerine Odaklanma	<ul style="list-style-type: none"> • Özdenetim • Algılanan Nesnellik • Dayanıklılık ve Senkronizasyon • Yakın İlişkiler Tesis Etme
Uzmanlık Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Hafıza • Tümdengelimsel Akıl Yürütme

Kaynak: (Boyatzis, 1982)

Boyatzis' in bir diğerk yetkinlik kümesi eşik ve başarı yetkinlikleri olarak vurgu yaptığı yetkinlik kümesidir. Boyatzis' e göre eşik yetkinlikler; “*genel bilgi, dürtü, özellik, imaj ve sosyal rol*” bileşiminden oluşmaktadır. Bir işin icra edilebilmesi için gerekli temel özellikleri vurgulamaktadır. Örneğin, farklı bir coğrafyada çalışan yöneticinin, çalışanların lisanını konuşabilmesi eşik yetkinliktir. Ancak eşik yetkinliğin mevcudiyetiyle etkin iş performansı arasında nedensel bir ilişki söz konusu değildir. Boyatzis, üstün performans sağlamayan eşik yetkinlikleri, esas itibariyle yetkinlik olarak değerlendirmemektedir. Çünkü Boyatzis' in yetkinlik tanımında “*bir işteki etkili ve/veya üstün başarı ile nedensellik bağı olan kişisel özellikler*”e vurgu yapılmaktadır (Güçel, 2007: 40).

Boyatzis' in sınıflandırmasına göre yetkinliklerin eşik kümeleri şunlardır (Boyatzis, 2008: 7);

1. Uzmanlık ve deneyim,
2. Bildirimsel, yöntemsel, işlevsel ve meta-bilişsel bilgi
3. Hafıza ve tümdengelimsel akıl yürütme gibi temel bilişsel yeterlilikler

Üstün performansı ortalama performans gösterenlerden ayıran başarı yetkinlikleri ise;

1. Patern tanıma ve sistemsel düşünme gibi bilişsel yetkinlikler.
2. Öz farkındalık ve özdenetim gibi benlik bilinci ve öz-yönetim yeterliklerini içeren duygusal zekaya ait yetkinlikler.
3. Duygudaşlık ve işbirliği gibi ilişki yönetimi yetkinlikleri de dahil olmak üzere, sosyal zeka yetkinlikleri.

Boyatzis' in modeli, tüm yönetim kademelerinde bulunan fakat farklı seviyelerde temsil edilen ve üstün performansı ortalama performanstan ayıran farklı boyutlardan (küme) oluşmaktadır. İlgili yetkinlik kümeleri ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

1.8.3.1. Amaç ve Eylem Yönetimi Kümesi

Boyatzis yöneticilerin belirlenen amaçlara ulaşması ve bununla ilgili eylemlerin gerçekleştirilebilmesini sağlayan dört temel yetkinlik belirlemiştir.

Bu yetkinlikler (Boyatzis, 1982: 60-98);

- a. **Etkinlik Yönelimi:** İşin daha etkin yapılmasına yönelik olan ilgiyi temsil etmektedir. Bu yetkinlik, kişinin işini ya daha önce yaptığı işten ya başkaları tarafından daha önce yapılmış olandan ya da belirlenmiş mükemmellik standardına göre daha yüksek bir performans ile daha iyi yaptığına işaret etmektedir.
- b. **Proaktiflik:** Proaktiflik, bir şeyi gerçekleştirmek için harekete geçmeye yönelik bir eğilimi temsil etmekte ve genellikle bir faaliyette bulunmayı teşvik edici niteliklidir.
- c. **Kavramların Tanılayıcı Kullanımı:** Kişinin bilgiyi sınıflandırarak modelleri fark edip tanımladığı, kavram - durum arasında köprü kurduğu ve kavramlar aracılığıyla olayları yorumladığı bir düşünce biçimidir.
- d. **Etki Edebilirlik**
Etki edebilirlik, başkalarını etkilemede gücün sembolleri ile ilgili kavramı temsil eder. Güdü düzeyinde güç olarak değerlendirilen bu motivasyona sahip kişiler, itibar toplayıp iddialı davranarak ait oldukları örgütlerde makam sahibi olurlar.

1.8.3.2. Liderlik Kümesi

Vizyoner olma rolü ile eylemde bulunmaya yönelik liderlik kümesine ait yetkinlikler (Akyol, 2011: 42);

- a. **Özgüven:** Pozitif öz saygıya sahip bireyler, örgüt düzeyinde doğal lider rolü oynamaktadırlar.
- b. **Sözlü Sunum Yapabilme:** Bu yetkinliğe sahip olan bireyler, örgütte diğerlerinin söylediği ya da söylemeye çalıştığını özetleyen iletişimci rolünü gerçekleştirmektedirler.
- c. **Mantıksal Düşünme:** Durumların sebep-sonuç ilişkisi içinde ele alınmasını içermektedir.
- d. **Kavramsallaştırma:** Birey tarafından bilgiye dayalı geliştirilen kavram, model veya yapının tanımlanabilmesidir.

1.8.3.3. İnsan Kaynakları Yönetimi Kümesi

İnsan kaynakları kümesi dört yetkinlikten oluşmaktadır. Bunlar (Akyol, 2011: 43);

- a. **Sosyal Gücün Kullanımı:** Mutabakat, bağlantı veya takım oluşturmada birey tarafından farklı etkileme yollarının kullanılmasıdır.
- b. **Pozitif Etki:** Olumlu rol üstlenme olarak da isimlendirilen pozitif etki, bireyin diğerlerine inanmasını içermektedir.
- c. **Grup Süreçlerini Yönetme:** Bireyin bütünleştirici rol üstlenerek grup içinde etkin çalışmasını teşvik eden yetkinliktir.
- d. **Doğru Özdeğerlendirme:** Bireyin kendi hakkında gerçekçi bakış açısına sahip olmasını içermektedir.

1.8.3.4. Astlarını Yönlendirme Kümesi

Astlarını yönlendirme kümesini oluşturan üç temel yetkinlik vardır. Bunlar (Boyatzis, 1982: 142-158);

- a. **Diğerlerini Geliştirme:** Yöneticinin özellikle başkalarının yaptıkları işte onlara yardımcı olmayı içeren ve bunun yönetim işinin temel parçası olarak görüldüğü yetkinlik türüdür.
- b. **Tek Yanlı Gücün Kullanımı:** Uyumun varlığını sürdürmek adına nüfus ve etki formlarının kullanılmasıyla birlikte astların talimatlara uyum sağlamasına yönelik yetkinliktir.
- c. **Doğallık:** Bireyin kendini, açık veya kolay ifade edebilmesine yönelik yetkinliktir (Akyol, 2011: 44).

1.8.3.5. Diğerleri Üzerine Odaklanma Kümesi

Olgunluk kavramı üzerine şekillenen ve diğerleri üzerine odaklanma kümesini teşkil eden yetkinlikler (Boyatzis, 1982: 159-182);

- a. **Özdenetim:** Özdenetim, yıkıcı duygu ve güdülerini kontrol altında tutmak anlamına gelmektedir. Özdenetim, davranışlar üzerinde iki yönlü etkiye sahiptir. Birincisi, tepki davranışını denetleyen engelleyici yön iken ikincisi başarı güdüsünü ortaya çıkaran proaktif yöndür (Üstün ve Kılıç, 2016: 21).
- b. **Algısal Nesnellik:** İnsanların nispeten objektif olabileceği, aşırı öznellik ve kişisel önyargılara veya bakış açılarına göre sınırlı kalmadığı sosyal objektiflik olarak da adlandırılan yetkinliktir.

- c. **Dayanıklılık ve Uyum:** İnsanların uzun çalışma saatlerini sürdürebilmeleri ve kendi yaşam ve/veya örgüt ortamındaki değişikliklere uyum sağlamalarına esneklik ve yön verme gücüne referans veren yetkinliktir.
- d. **Yakın İlişkiler Kurma:** Kişilerin diğer insanları önemseydiği ve onlarla yakın ilişkiler kurmasına olanak sağlayan yetkinliktir.

1.9. Yönetmel Yetkinliklerin Geliştirilmesi ve Öğrenme Kuramları

1.9.1. Yönetmel Yetkinliklerin Geliştirilmesi

Yönetmel yetkinliklerin geliştirilmesi, yöneticilerin şimdi çalıştığı ya da ileride çalışabileceği iş ve örgütlerde, üstün ve ayırt edici performans göstermelerini sağlamaya yönelik gelişim sürecini kapsayan eylemler bütünü olarak değerlendirilebilir. Bu anlamıyla yetkinlik geliştirme, yönetmel bilgi, beceri, sezgi ve tutumları iyileştirmek, artırmak ve geliştirmek için organize edilmiş çabalardan oluşan bir süreçtir.

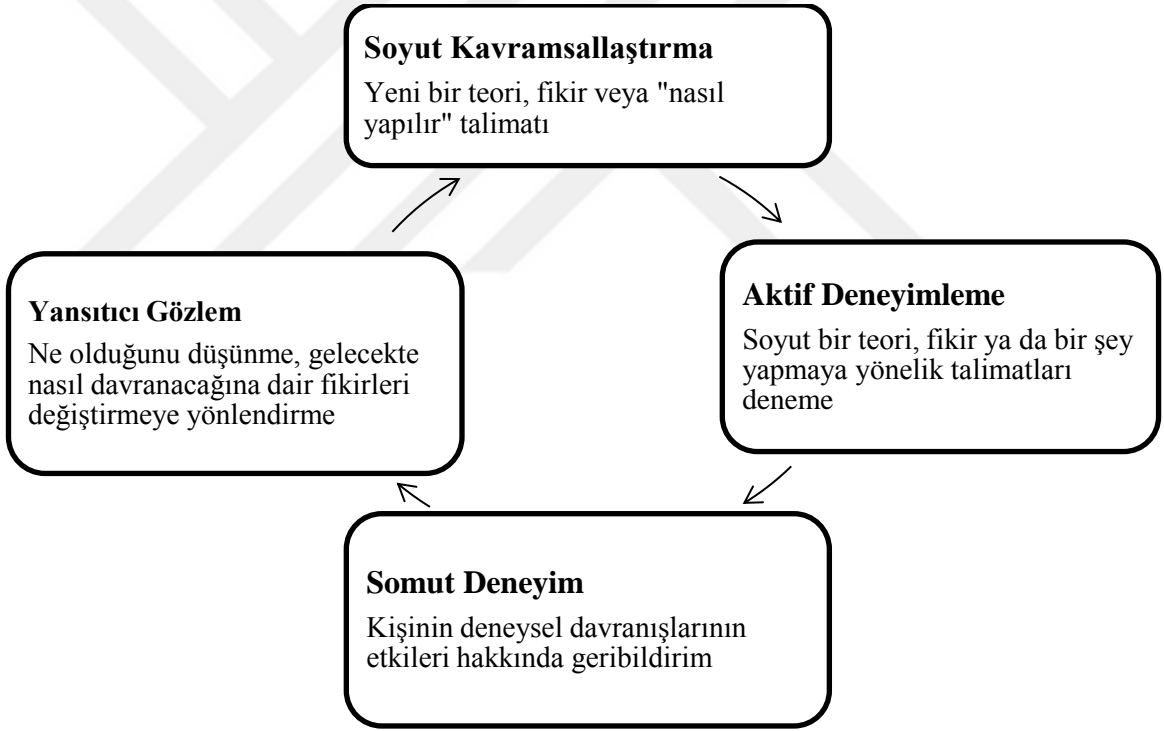
Geliştirmenin temel amacı, yöneticilerin şimdiki ve yakın gelecekte kendilerinden beklenen nitelikler hakkında bilgi sahibi olmaları ve atandıkları görev ve rolleri yerine getirmede ihtiyaç duyacakları yetkinlikleri kazandırmaktır. Doğal olarak amaç, ister daha üst bir pozisyonda isterse farklı bir departmanda, gelecekteki yönetmel görevleri yerine getirmede gerekli olan yetkinlikleri geliştirmek ve artırmak konusunda yöneticilere yardımcı olmaktır (Mailick ve Stumpf, 1998: 12). Yönetmel yetkinliklerin geliştirilmesi, yöneticinin örgütün yapı ve işleyişiyle ilgili olarak oynadığı role ilişkin daha hassas olmasını sağlamaktadır. Profesyonel yönetici geliştirme programları yöneticilerin başarıyı belirleyen durumları değerleyebilmelerine ve bunun için gerekli davranışı gösterme yetkinliğine ulaşmalarını sağlamaktadır (Oktal, 1999: 11).

Yetkinliklerin geliştirilme süreci; bir organizasyonun ihtiyaçlarını karşılamak için tüm kademe yöneticilerine mevcut ve gelecekteki yönetim ihtiyaçları analizini kapsayan, yöneticilerin mevcut ve potansiyel becerilerini değerlendiren ve bu ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirmelerine yönelik en iyi araçları sağlayan etkin bir sistematik takip etmektedir. Mumford' a göre (1990: 94) ilgili süreç aşağıdaki adımları içermektedir;

- Yöneticilere yönelik talebi değerlendirmek için insan kaynakları planlaması

- Amaçlara göre yönetim programı kullanarak, yöneticilerin şimdiki becerilerini değerlendirmek,
- Geliştirme tekniklerini tahsis etmek

Spencer ve Spencer (1993), yetkinlik buzdağının altında yer alan ve geliştirilmesi kısmen daha zor olan, başarı yönelimi ve özgüven gibi özgül motivasyon yetkinliklerinin geliştirilebilir olduğuna işaret etmektedir. Spencer ve Spencer' e göre (1993: 286), yetkinliklerin geliştirilmesinde genel yöntem, insanların nasıl öğrendiği ve değiştiği konusundaki farklı yaklaşımlara dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar temel itibariyle, yetişkin deneyimsel eğitimi, motivasyon kazanımı ve öz-yönetimli değişim yaklaşımlarıdır. Deneyimsel eğitim yaklaşımları, yetişkinlerin en iyi Şekil 14' te gösterilen dört girdiye maruz kaldıklarında öğrendiklerini ortaya koymaktadır.



Şekil 14: Yetişkin Öğrenme Tarzı

Kaynak: (Spencer ve Spencer, 1993: 287).

İnsanlar gelişim süreçlerinde genellikle bir veya iki öğrenme girdisini tercih etseler de yetişkinler için öğrenme, Şekil 14' te gösterildiği gibi, dört girdinin tümü birbirini takip ettiğinde etkili sonuçlar vermektedir. Örneğin, diğerlerini geliştirme konusundaki yetkinliği geliştirmek için, eğitmen yöneticilere "koçluk" yönetim stilini nasıl

kullanacağına dair bir ders verebilir. Daha sonra yöneticiler, basit bir iş simülasyonu ile "koçluk" davranışında bulunmayı deneyerek, görevi tamamlayan ya da engelleyen yönetimsel davranışların etkilerini tecrübe edebilirler. Simülasyondan sonra, yöneticiler neyin işe yarayıp yaramadığını ve ikinci aşamada performanslarını nasıl geliştirebileceklerini yansıtır. Bu yönüyle öğrenme, sonuç olarak yöneticinin bir görevi yerine getirme ve bunun için kişilerarası becerileri nasıl geliştireceği ile ilgili soyut kavramları güçlendirerek döngüsel seyrine devam etmektedir.

McClelland (1965), yöneticilerin güdü ve benlik kavramı gibi temel kişilik özelliklerinin gerekli ilkeler nazara alındığında değiştirip geliştirebileceğini öne sürmektedir. Bu ilkeler beş girdide aşağıdaki gibi özetlenebilir (Spencer ve Spencer, 1993: 288):

- 1. Kavramsal Model.** Yöneticilerin yeni modele (araştırma bulguları, referanslar, öğrenen tarafından değer verilen hedefler arasındaki bağlantılar ile) inanmaları, davranış ve nedenleri hakkında düşünceleri için yeni bir kavramsal çerçeve verilmelidir. Bu çerçeve, duygusal olarak güçlendirilmiş bir ilişki ağı, olumlu duygular içeren bir düşünme modeli olarak tanımlanmaktadır.
- 2. Öz değerlendirme:** Yöneticiler, yönetimde başarı konusunda sahip oldukları yetkinliğin ne seviyede olduğu ve bu seviyenin yaşamda istediklerini elde edecek yetkinlik düzeyi ile nasıl karşılaştırıldığı konusunda geribildirim almalıdır.
- 3. Uygulama:** Yöneticiler, önce simüle edilmiş ve bunu takiben gerçek hayat aktivitelerinde yeni düşünceler ve davranışları kullanarak pratik yapmalıdır.
- 4. Amaç saptama:** Yöneticiler, hedefler belirlemeli ve yaşamlarındaki önemli faaliyetlerde mevcut yetkinliklerinin kullanımını planlamalıdır. Bu planlama, bilinçli bir hedef belirleme, kendinden ve başkalarından geri bildirim alma, motive edici düşünceleri güçlendirme ve hedefe ulaşma olasılığını artırmaktadır.
- 5. Sosyal Destekler:** Yöneticilerin yeni düşünce ve davranışları öğrenmek, deneyimlemek ve uygulamak için sosyal olarak güvenli ve destekleyici ortamları olmalıdır. Eğitimden sonra, üst düzey yöneticiden koçluk ve yeni yetkinliği kullanmak için birbirlerini teşvik edebilecek diğer öğrenenlerden destek alınması durumunda, öğrenme pekiştirilmektedir. İdeal olarak, gelişim süreci, yeni bir

ortak dil konuşan, yeni değerleri paylaşan ve üyelerin öğrenmelerini canlı tutmaya adanmış yeni gruba öğrenen desteği sağlamaktadır.

Bunun yanında yetkinlik gelişiminde önemli rol oynayan öz-yönetimli değişim yaklaşımı; yetişkin davranışlarının, üç koşul mevcut olduğunda değiştiğine işaret etmektedir. Bu koşullar (Spencer ve Spencer, 1993: 289);

- Mevcut koşuldan memnuniyetsizlik (fili)
- İstenen koşul hakkında netlik (ideal veya amaç)
- Fiiliden ideale geçmek için neler yapılacağı hakkında netlik (eylem adımları)

İnsanlar, sadece değişimin kendi çıkarları için olduğunu hissettiklerinde değişime uyum sağlamaktadırlar. Yetişkinler yetkinliklerini, ancak mevcut yetkinliklerinden kişisel olarak tatminsizlik hissetmelerini sağlayan, yetkinlik için kendi amaçlarının ne olduğu ve yeni yetkinlik davranışlarının nasıl kullanılacağı konusunda kişisel olarak açık bir süreçle karşılaştıklarında değiştirmektedirler. Bu sebeple, yetişkin öğrenenler değişmek için fiili yetkinlik durumları ile istenen yetkinlik seviyeleri arasında bir boşluk ya da tutarsızlık hissetmelidirler.

Spencer ve Spencer (1993: 290), ilgili yaklaşımları dikkate alarak, yetkinliklerin geliştirilmesinde öğrenme deneyimlerinin tasarımı için altı adımdan oluşan genel bir strateji önermektedir. Bu stratejiler;

1.Farkına varma: Öğrenenlerin geliştirilecek yetkinliklerinin var olduğuna ve bu yetkinliklerin işlerini üstün performans ile gerçekleştirmelerinde önemli olduğuna ikna edilmeleri gereklidir. Bunun için karşılaştırmalı durumlar ve zorlu simülasyonlar kullanılmaktadır. Karşılaştırmalı durumlar, öğrenenlerin işlerindeki üstün ve ortalama performansla ilgili kritik olaylara odaklanmaktadır. Örneğin, öğrenenlerden çok iyi bir oyuncu ile ortalama bir oyuncu arasındaki farkın ne olduğu ve bunun neden kaynaklandığını gösteren tematik bir analizde bulunmaları istenir. Farkına varmayı teşvik etmenin ikinci bir yolu, öğrencileri zor bir simülasyona dahil etmektir. Simülasyon, katılımcılara gerçekçi gelen ve kolayca çözemeyecekleri, yeterince zorlayıcı bir durum ya da problem olmalıdır. Simülasyonun amacı "*.... evet, işte karşılaştığım durum budur ya da hayır, nasıl iyi yapacağımı bilmiyorum, öğrenecek bir şeyim var*" durumunu ortaya

çıkarmaktır. Karşılaştırma durumları ve simülasyonlar, yetkinlikler için güvenilirlik oluşturmak ve öğrenenleri motive edecek gerçek-ideal bir uyumsuzluk durumunu ortaya çıkarmak için tasarlanmaktadır.

2. Kavrama: Bu adım ihtiyaç duyulan yeni yetkinlik kavramını açıklamaktadır. Öğrenenlere, tam olarak yeni yetkinliğin ne olduğu ve kapsamı öğretilmektedir.

3. Öz değerlendirme: Öğrenenlere, üstün performansı öngören seviyelere karşı kendi yetkinlik seviyeleri hakkında geri bildirim sağlar. Öz değerlendirme, öğrenenin fiili yetkinliği ile işte üstün performans sergileyenler tarafından gösterilen ideal arasındaki boşlukları vurgulamak için kullanılmaktadır. Öğrenciler bu aşamada, hissettikleri en büyük tutarsızlığı ve öğrenmede en fazla enerji ve ilgiye sahip oldukları yetkinlikleri belirlemektedirler.

4. Beceri Uygulama/Geri Bildirim: Bu adımda, öğrenciler gerçekçi simülasyonlardaki yetkinlik davranışlarını uygular, performanslarını üstün performans için geliştirilen standartla karşılaştırır ve daha iyi nasıl yapılacağına dair geri bildirim alırlar. Öğrenenler, üstün standarda ulaşmak için ihtiyaç duydukları nispete pratik/geri bildirim ile davranışlarını tekrar ederler.

5. İşe Uygulamada Amaç saptama: Öğrenenler, gerçek işlerinde yeni yetkinlik davranışlarını nasıl kullanacakları konusunda hedefler belirleyip eylem planları geliştirirler. Etkili hedefler; spesifik, ölçülebilir, zorlayıcı ancak orta riskli ve zaman aşamalı olmalıdır. Öğrenciler, bu aşamada, hedefe ulaşmada onlara yardımcı veya engel olabilecek kaynak ve engelleri tahmin edebilmektedirler.

6. İzleme ve destek: Takip ve destek faaliyetleri şunları içerir:

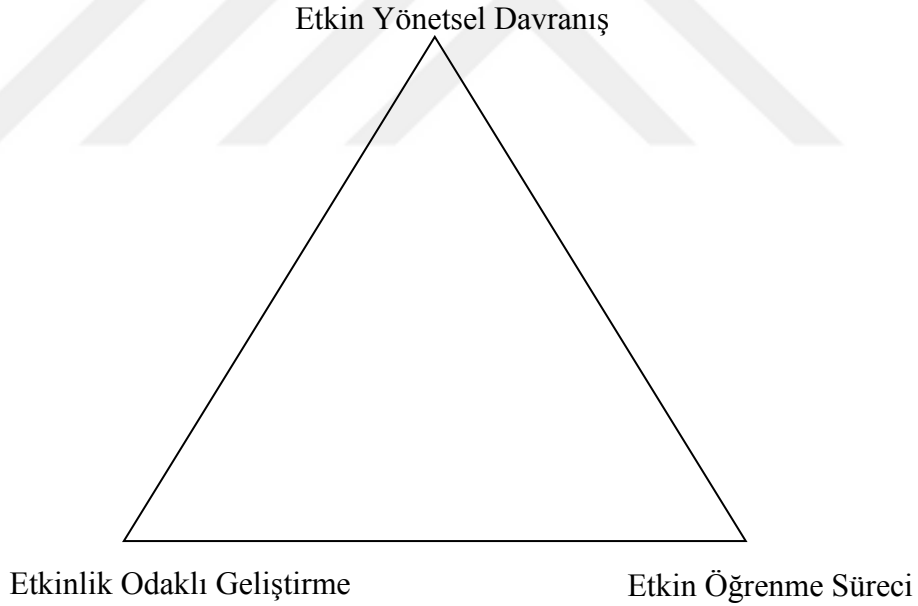
- Yetkinlik hedeflerini ve planlarını denetçilerle paylaşmak ve yeni davranışların kullanımında geri bildirim ve koçluk yardımı için onlarla mutabakata varmak.
- Yeni yetkinlik davranışlarının kullanıldığı ilk deneme ve uygulamayı ödüllendirmek.
- Öğrenenlerin hedeflerine ulaşma konusunda ilerlemeyi rapor ettikleri, çalışılanların paylaştıkları ve genellikle birbirlerini destekledikleri ve teşvik ettikleri gözden geçirme toplantıları düzenlenmesi.

- Her bir çalışma grubunda, aynı dili konuşan, birbirini teşvik edebilen, kritik kitleyi temsilde yetkinlik eğitimi almış kişilerin referans gruplarının güçlendirilmesi.

1.9.2. Yönetmel Yetkinliklerin Geliştirilmesinde Etkinlik

Kurumsal düzeyde yönetmel yetkinlik geliştirme; yönetmel etkinlik ve performansın öğrenme süreciyle artırılması girişimi olarak değerlendirilmektedir. İlgili girişimin etkinliğinde, üç farklı nokta belirleyici rol oynamaktadır. Bunlar (Mumford, 1994: 21);

1. Etkin yönetmel davranışın farklılaşan tanımları
2. Eylem için gerekli bilgiden ziyade yöneticinin etkin olabilmesinde aktiviteleri vurgulayan gelişimsel süreç
3. Eğiticiler için elverişli ve ekonomik olmaktan ziyade yöneticiler için etkin öğrenme süreçlerini tanımlama

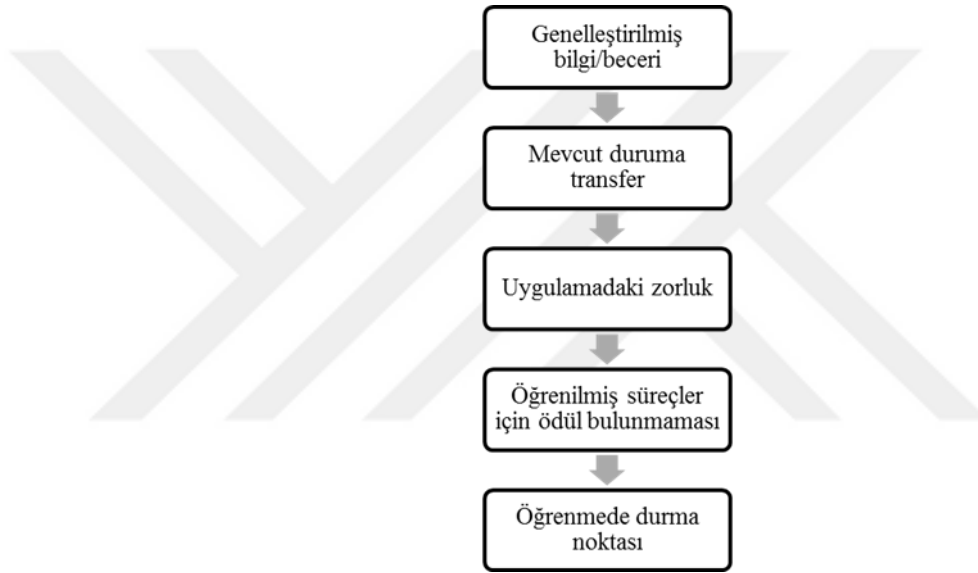


Şekil 15: Yönetim Geliştirmede Etkinlik Üçgeni

Kaynak: (Mumford ve Gold, 2004: 89)

Yönetmel yetkinlik geliştirmede etkinlik üçgeni, esas itibariyle etkin gelişim ve öğrenme süreci odaklı etkili yönetmel davranışa yönelimi özetlemektedir. Yönetmel faaliyet ve davranışın koşullu doğası, tüm kurumlarda tüm yöneticilere uygulanabilecek genel geçer bir geliştirme ifadesinin bulunmamasına neden olmaktadır. Bir kurumdaki yönetici için etkili davranış, bir diğerinde daha az etkili olabilir. Bu nedenle,

yöneticilerin yetkinlik gelişim ihtiyaçlarının, kendileri için anlamlı olan etkinlik tanımlarına dayalı olarak değerlendirmesine yardımcı olmak önemlidir. Üstlenilen herhangi bir faaliyet, yöneticilerin işlerini belirli bir bağlamda yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları yetkinliklere dayanmaktadır. Bu, yöneticilerin arzulanan sonuçlara ulaşması için becerilerinin birbirinden bağımsız genellemelerine ya da bilgi ve teorilerin soyut sunumlarından ziyade sonuç elde etme eylemlerine yol açmaktadır. Bu süreçte, yöneticiler, gerçek durumları ve gerçek yönetim problemlerini kullanmakta ve sonuçlar yönetsel eylemlerle elde edilecek şekilde tanımlanmaktadır. Bu sürece uyulmadığında, Şekil 16’ da gösterilen kısır öğrenme döngüsünün ortaya çıkması kaçınılmazdır.



Şekil 16: Kısır Öğrenme Döngüsü

Kaynak: (Mumford, 1994: 29)

Kısır öğrenme döngüsünün etkilerinden kaçınmak için gelişimin etkili bir şekilde odağa alındığı ve uygulama ve algılanan ilginin ortaya çıktığı, öğrenme için coşku yaratan verimli öğrenme döngüsünün yaratılma gereği kaçınılmazdır.



Şekil 17: Verimli Öğrenme Döngüsü

Kaynak: (Mumford, 1994: 28)

Yetkinlik gelişimi, yöneticilerin, iş içi ve dışında yaşadığı deneyimlerle pekiştirilmekte olup öğrenme, günlük sürecin parçası olarak doğal olmayan bir biçimde gerçekleşmektedir. Pasif öğrenme olarak değerlendirilen resmi deneyimler, eğitimler tarafından tasarlanıp kontrol edilen girdiler olup diğerleri ile etkileşim içermeyen bilgi ve becerilerin artırılmasında kullanılmaktadır (Mailick ve Stumpf, 1998: 22). Bu girdiler, yeni öğrenim kazandırmak veya uygun olmayan öğrenmeyi değiştirmek için tasarlanabilirler. Ancak, sentetik ve doğal deneyimden öğrenme olarak adlandırılan, işte ve iş dışında yapılan informal öğrenme deneyimleri, özellikle yönetim ve profesyonel gelişim açısından önemlidir. Yönetimsel öğrenmede önemli olan, yöneticilerin iş çevrimi deneyimleriyle benzerlerini çoğaltmaya veya değiştirmeye çalışmak yerine, iş tecrübelerinden daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak öğrenme ortamını yaratmaktır. Bu da öğrenme ve geliştirme kavramları arasındaki fark ve geçiş noktalarının nazara alınması ile çözümlenebilecektir. Öğrenme, daha çok bilginin artması veya mevcut becerilerin daha yüksek bir dereceye yükselmesiyle ilgilenirken, geliştirme; yöneticilerin kendi bakış açılarını farklı bir varlık veya işleyiş durumuna doğru harekete geçirmeleriyle ilgilenmektedir. Bununla birlikte, Chris Argyris' in (1991: 69) “tek döngülü (single-loop learning)” ve “çift döngülü (double-loop learning)” öğrenme arasında termostat analogisiyle yaptığı ayrım, öğrenme ve gelişim arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir (Gold, Thorpe ve Mumford, 2010: 265).

Tek-Döngülü Öğrenme, deneyimleri değerlendirme, problemleri belirleme ve saptanmış standartlardan muhtemel uzaklaşmaları gidermeyi içermektedir. Termostatın ısıya verdiği tepki gibi örgütsel düzeyde yer alan bazı unsurlardaki farklılaşmada verilen tepki tek döngülü öğrenmenin bir örneğidir. *Tek-Döngülü Öğrenmede*, problemler alanların düzeltilmesi sürecinde meydana gelen değişimlere tepki verildiği halde mevcut örgütsel normlar korunmakta ve değiştirilmemektedir. *Çift-Döngülü Öğrenme*, üretici (generative) öğrenmeyle benzer özellikler gösterir. Üretici öğrenme, uyarlamalı öğrenmeye kıyasla yeni öğrenme yollarının aranmasını ve durumları oluşturan sistemleri bütüncül görmeyi sağlamaktadır. Üretici öğrenme sayesinde muhtemel problem ve sapmalar sebepleriyle belirlenebilmekte ve bu sapmalar eş zamanlı olarak düzeltilebilmektedir (Kıngır ve Mesci, 2007: 75).

Tablo 5’ te görüldüğü üzere yöneticiler ilgili bilgi, beceri, sezgi ve tutumlarını; kısa vadede iş performansını iyileştirmek, uzun vadede uyum sağlamak için geliştirmelidirler. Bunun yanında, yöneticiler, kariyer ve kişisel yaşama dair görüşlerini keşfederek, kendilerini değerlendirme ihtiyacı da taşımaktadırlar. Yetkinlik geliştirme, bu noktada ilgili ihtiyacı karşılayarak, gerçekte kendi kişiliğine sahip, kendilik bilincinde, kendini yönlendiren ve kendini bilen bir yönetici profiline ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Tablo 5:
Yöneticilerin Görev ve Kişisel Öğrenimleri

	Görev öğrenimi	Kişisel öğrenme
Kısa dönem	Performansla ilgili bilgi, beceri ve tutumları geliştirme	Kariyer ve kişisel yaşamla ilgili sorunları çözümü
Uzun dönem	Uyum sağlamayı geliştirme	Kişiliğini geliştirme

Kaynak: (Mumford ve Gold, 2004: 93)

1.9.3. Yönetimsel Yetkinliklerin Geliştirilmesinde Öğrenme Kuramları

Her uygulama ya doğrudan ya da dolaylı olarak bir teoriye dayanmakla birlikte, öğrenme uygulamaları birçok alana kıyasla daha yoğun bir kuramsal ağ ile çerçevelenmiştir. Bu yönüyle, yetkinlik gelişimiyle ilgili olarak farklı öğrenme teorileri

içinden seçilen tek bir teorinin tüm durumlar için kapsamlı ve yeterli olmayacağı söylenebilir. Genel itibariyle birçok uygulayıcı, zaman zaman istenen sonuçlar açısından en uygun kuramı (ları) kullanmaktadır. Bununla birlikte, deneyimsel öğrenme ilkelerinin yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesinde, öğrenmeyi öğrenme, öğrenileni kullanma, irade ve yetkinliğini arttırmada diğer kuram ve yaklaşımlardan daha etkili olduğu söylenebilir (Mumford ve Gold, 2004: 94).

Kuram, yöneticinin hangi benzersiz deneyimini genelleştirilebileceğini öğrenmesine ve bunu başka benzersiz bir durumda uygulanmasına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte seçilen kuram, yöneticinin mevcut ihtiyaç ve koşullarını karşılamak için geçmiş öğrenmeyi seçebilmesini ve bunu mevcut duruma uyarlayabilmesini sağlayan sınıflandırmaya da olanak sağlamaktadır. Sınıflandırma, sadece geçmiş öğrenmenin hatırlanma ve uyarlanmasını kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda ataletin ortaya çıkmasını da engeller. Yetkinliklerin geliştirilmesi alanı; yönetim kuramı ve pratiği ile öğrenme kuramının birleşiminden elde edilmektedir. Bu yönüyle kuramlar, bu ilişkileri anlamaya yardımcı olduğunda, yararlı olmaktadır. Dahası, kuram; daha fazla ilgi çeken değişkenlere odaklanabilmek için daha az endişe duyulan düşünce değişkenlerinden çıkarılarak, karmaşık ilişkileri basitleştirmeye yönelmeyi sağlamaktadır. Değişkenler arasındaki neden/sonuç ve diğer ilişkileri daha kolay anlayabilmeye olanak tanımaktadır. İncelenen değişkenlere göre tahminlerin doğruluğunu ve kullanılabilirliğini arttırmaya yardımcı olmaktadır. Basitleştirilmiş ilişkiler yardımıyla karar verme ve değerlendirmede yol göstererek, gelişim çerçevesi ve geliştirme programlarının tasarımı ve uygulanması için uygun bir temel sağlamaktadır (Mailick ve Stumpf, 1998: 12).

Bir yönetim kuramı, yöneticilerin ihtiyaç duydukları yetkinlikleri, sadece genel anlamıyla tanımlayabilir. Öğrenme kuramı ise yöneticilerin öğrenmesine yardımcı olacak süreçlerin tasarlanması için sadece genel bir rehberdir. Yönetim pratiği, görev seçimi ve performansı ile ilgilidir ve bu pratik, yöneticilerin yapacağı katkıların doğasını tanımlamaya yardımcı olmaktadır. Yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesi, bu üç kaynaktan (yönetim ve öğrenme kuramları ve yönetim pratiği) gelen akışı entegre etmeyi amaçlamaktadır. Belirli durumlarda bir yöneticinin ihtiyaç duyduğu program içeriğini belirlemede, yönetim kuramı ve pratiği kullanılmaktadır. Bununla birlikte içerik, yöneticilerin iş yerindeki yetkinlikleri etkin bir şekilde edinme ve kullanmalarını

motive etmek ve onlara yardımcı olmak için en etkili öğrenme yaklaşımlarıyla birleştirir.

Alanı açıklamaya yönelik olarak seçilen kuramlar; bazı durumlarda gerçeklikle karıştırılabilmekte ve tam anlamıyla doğruymuş gibi kullanılmaktadır. Bu sebeple, kuramların dikkatli kullanılması gereklidir. Açıklayıcı olmanın ötesinde kuram, uygunluk ve makul bir derecede kullanışlılık derecesine sahip olmalıdır. Gerçek itibariyle test edilebilir değilse bile yararlılığı açısından kullanılan ölçütler üzerinde mutabakatın sağlanması mümkün olmalıdır.

Yönetim kuramı, yönetim pratiğinin dayandığı temel yapı olmakla birlikte, genel modellerden belirli bir uygulamaya geçme veya öğrenmenin deneyimsel aktarımı konusunda kesin bir rehberlikte bulunamamaktadır. Bu sebeple, yöneticilerin öğrenme ve gelişimleri, bunları iş aktivitelerine yansıtmaları ve işte oynadıkları rolleri anlama şekillerini fark etmeleri hem öğrenme hem de yönetim kuramlarında öne çıkan konular olmaktadır. Her bir yöneticinin öğrenme ve bunu aktarmayı en üst düzeye çıkarması için kendine özgü özellik ve durumlarının hesaba katılması gereklidir. Yönetimsel yetkinliklerin geliştirilmesi sürecinde öğrenme ve çalışma alanları arasındaki farklılık, bir yetişkin olarak yöneticinin zengin bir öğrenme alanına ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılığı açıklamaya yönelik olarak geliştirilen öğrenme kuram ve yaklaşımları, pragmatik, deneysel ve yetişkin öğrenme kuramları olmak üzere üç başlık altında değerlendirilecektir.

1.9.3.1. Pragmatik Kuram

Amerika Birleşik Devletleri' ndeki temel kuramsal yönetim eğitimi yaklaşımı, bir Amerikan felsefi akımı olan pragmatizmden türetilmiştir. Pragmatizmin eğitim alanına indirgenmesi ve teoriyle pratik arasına aksiyonun yerleştirilmesi John Dewey tarafından gerçekleştirilmiştir. Dewey'e göre eğitim, "*gelecek için bir hazırlık*" değil, "*yaşantı ile iç içe yürüyen bir süreçtir*". Dewey, yaşantıyla soyut kavramlar, gözlemlerle aksiyonlar arasındaki sıkı diyalektik ilişkiye vurgu yapmaktadır. Pragmatizm, birbiriyle tezat birçok felsefe akımının kendi gerçeklik paylarını kabul etmekte bu akımların sadece uygulama değerlerini bir araya getirmektedir. En çok John Dewey tarafından ifade edilen Amerikan öğrenme teorisine özgü bir varsayım olarak pragmatizm birincil ve en etkili öğrenmenin temelidir. Dewey' e göre, bilgiyle etkinlik arasında devamlılık,

bilmekle eylem arasında güçlü bir bağıllık sözkonusudur. Dewey, örneğin bir çocuğa “sayı” kavramı öğretilmeden önce onda “sayı” ihtiyacının ortaya çıkarılması ve sayının hayatında pratik bir araç olarak kullanılabilceğini hissettirmenin daha önemli olduğuna işaret etmektedir (Bender, 2005: 14).

Dewey’ in öğrenme felsefesi, öğrenmenin en etkili, kendini yöneten ve bilgili rehberlerden gelen geri bildirimlerle yönlendirildiğinde gerçekleştiğini öne sürmektedir. Dewey’ in diğer bir ilkesi, öğrenmenin, birbiriyle bağlantılı bir dizi olay yerine birbirinden bağımsız ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak düşünülmesi gerektiğidir. Dewey, deneyimin tüm öğrenmenin örgütlenme ilkesi olduğunu varsaymakta ve yaşam boyu öğrenme sürecine girilmesiyle sürekli öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Dewey’ in kuramı, öğrenmenin uygulamalı deneyimin analizinden elde edildiğinde en etkili yol olduğunu göstermektedir. Dewey’ in ikinci bir temel varsayımı da öğrencinin davranıştaki değişikliği istediği gibi kabul etmediği süreç, yetişkin öğrenmesinin etkili olmayacağı yönündedir.

Dewey’ in yaklaşımı, üç aşamalı bir öğrenme sürecinden oluşmaktadır. *Deneyim* öğrenme sürecinin başlangıç aşamasıdır. Bunu, deneyimi gözden geçirip *genelleştirecek aktiviteler* izler. Üçüncü aşamada, genelleme *pratikte* test edilir. Bu yeni deneyimlere ve yeni bir öğrenme döngüsüne yol açar. Dewey ayrıca, önceki ve sonraki öğrenmedeki iki döngünün aynı olmadığına dikkat çekmektedir. Çünkü deneyim, sonraki deneyimlerin gerçekleştiği nesnel koşulları değiştirmektedir. Bu yaklaşımın ilgili iki varsayımı bulunmaktadır. İlki, öğrencinin deneyimi ve çalışma mekanının özellikleri ile uyumlu olan içerik ve öğrenme yaklaşımlarıdır. Öğrenmenin yaşam deneyimine entegre edilmesiyle yeni davranışın çözülmesi, değiştirilmesi ve sabitlenmesi daha etkili olabilmektedir. Bu yönüyle öğrenme için en etkili yol, yöneticiler tarafından tatmin edici ve ihtiyaç olarak görülen içeriktir. İkinci varsayım, doğal deneyimsel öğrenmenin eylem ve sonuçlar arasındaki bağlantıyı kurmasıdır. Dewey buna geriye dönük bir bağlantı demektedir. İhtiyaç duyulan şey tecrübe ile değiştirilebilen ancak "geri ve ileriye bağlanma" nın yönlendirilmesi ve test edilmesi için gerekli olan bir temeldir (Mailick ve Stumpf, 1998: 13).

Dewey’ in yaklaşımı, yeni öğrenmenin geçmiş öğrenim ve deneyimle tutarsız olmaması gerektiğinin, öğrenenin yeterli derecede motive edilmesinin ve “çözülme”, “değiştirme”

ve “sabitleme” döngüsünün takip edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bunun yanında Dewey tarafından ortaya konan etkileşim ilkesi, öğrenmenin kişisel deneyim ve öğrenme mekânı arasındaki işlemlerin bir işlevi olduğunu varsaymaktadır. Bu hipotez, iki kişinin aynı şeyi aynı öğrenme deneyiminden öğrenmediğini ima etmekte ve tüm deneyimleri birer öğrenme deneyimi olarak görmemektedir. Dewey’ e göre, öğrenmenin gerçekleşebileceği iki mekân söz konusudur. Bunlar; resmi olmayan ve plansız öğrenmenin gerçekleşebileceği iş ortamı ve planlı, genellikle resmi öğrenim mekânlarıdır. Bazen, doğal deneyimsel öğrenme durumunda bu iki öğrenme mekânı birbiriyle çakışabilmektedir. Ancak Dewey'in de belirttiği gibi, deneyimsel öğrenme mekânı (iş ortamı), yönetsel yetkinlikleri geliştirmek ve iyileştirmek için en önemli araçlar olarak görülmektedir (Mailick ve Stumpf, 1998: 13).

1.9.3.2. Deneyimsel Öğrenme Kuramı

Kurt Lewin, yetkinliklerin geliştirilmesinde resmi *deneyimsel öğrenme* yaklaşımının kurucusudur. Kuramının temelini açıklarken geometrinin yer bilimsel kavramlarını kullanan Lewin, her bireyi, içinde birçok kuvvetin işlemekte olduğu bir yaşam alanında var olma biçiminde kavramlaştırmıştır. *Yaşam alanı*, bireyin karşı karşıya geldiği ve manipüle ettiği maddi nesnelere; karşılaştığı insanlar ve kendi özel düşünceleri, gerilimleri, amaçları ve fantezileri gibi tepki verdiği çevrenin özelliklerini içermektedir. Davranış; yönü ve görelî güçleri vektörler geometrisi ile resmedilebilen ve bu kuvvetlerin karşılıklı hareketinin ürünüdür. Öğrenme, kuvvetlerin iki tipteki değişmelerinin bilişsel yapılarda ürettiği bir değişimin sonucu olarak ortaya çıkan (1) bilişsel alanın kendi yapısındaki değişme ya da (2) bireyin güdülenmesi ya da içsel gereksinimlerdeki değişme olarak tanımlanmaktadır (Knowles, 1996: 21).

Kuvvetlerin yakın alanı üzerine vurgusu nedeniyle, alan kuramı, güdülenmeye diğer kuramlardan daha fazla önem vermektedir. Lewin, başarının ödülünden daha çok güdüleme gizilgücü olan bir kuvvet olduğunu hissetmiş ve başarıyı etkileyen kuvvetler olarak beklenti düzeyi ve ego-katılımı (ego-involvement) kavramlarına önem vermiştir. Lewin; değişmeyi; güdülenmeyi etkileyen bir başka değişken olarak birleşme-değeri (valence) dediği, bir amacın öteki üzerindeki görelî çekiciliği üzerinde görmüştür (Knowles, 1996: 21).

Lewin' in temel denklemi, ayırıcı davranışın, kişinin deneyim ve öğrenme mekânının bir fonksiyonu olduğu yönündedir. Lewin' in modelinde öğrenme; teoriyi test etmek ve doğrulamak için tecrübe analiz edildiğinde gerçekleşmekte ve bu da yeni bir kavrayış sağlamaktadır. Gelişim; gözlem, geri bildirim ve yansıma ile kazanılır ve beş unsurlu bir döngü sonucu ortaya çıkar. Bu unsurlar, soyutlama, somut çıkarım, deneyim, gözlem-geri bildirim ve yansımadır. Yansıma; güçlendirilmiş öğrenilmiş davranışlara ve yeni veya daha yüksek düzeyli soyutlamaya yol açarak döngüyü yeniden başlatmaktadır. Lewin, öğrenmenin tüm döngü boyunca ilerlemesi gerektirdiğini varsaymaktadır. Bununla birlikte, döngü, her aşamada gerçekleşen bazı öğrenmeler ile herhangi bir aşamada başlayabilir. Bu öğrenme, bir sonraki aşamayı tamamlayarak doğrulanabilir ve güçlendirilebilir. Öğrenileni kullanabilme yeteneği genellikle deneyim aşamasından sonra kazanılır. İlk kullanımdan sonra öğrenme, gözlem, geri bildirim ve yansıma aşamaları ile güçlendirilir (Mailick ve Stumpf, 1998: 14).

Lewin'in üç aşamalı değişim modelinde (unfreezing, changing, refreezing), üç fazın her birindeki psikolojik ve sosyal durumlar motive edici faktörler yönünden de farklıdır. Çözülme aşamasında, öğrencilerin mevcut davranışları hakkında şüpheler geliştirmeleri ve bunu değiştirmeyi düşünmeye motive edilmeleri gereklidir. İkinci aşamada (değişim), öğrencilerin yeni bir davranışı kabul ederek yetkin hale gelmeleri gerekmektedir. Son aşamada (sabitleme), yeni davranışın kabul edilen normal davranış haline gelmesinde bireylerin onaylama yoluyla takviye almaları zorunludur. Çözülme cesaretlendirmek için motivasyon, değişim veya sabitleme fazları için gerekli olandan farklıdır. Deneyimsel öğrenme, yeni öğrenmenin kullanılmasının sonucunu belirleme ve değerlendirme konusunda deneyim sağlayarak değişim motivasyonunu güçlendirmektedir (Mailick ve Stumpf, 1998: 14).

Deneyimsel öğrenme, bazı teknik ya da yöntemlerin kazanımına kıyasla kişisel ve sosyal yaşantıların tekrar tekrar oluşturulmasıdır. Deneyimsel öğrenme, yalnızca “yap-yaşa-öğren” döngüsü değil, öğrenmenin somut yaşamla bağlantılandırılmasında bilişsel süreçlerin anlamlandırılmasıdır. Deneyimsel öğrenme modelinde öğrenme, dolaylı biçimde bir şey hakkında bilgileri öğrenmek ve üzerinde düşünmekle değil, çalışılan fenomenle doğrudan kurulan temasla gerçekleşmektedir. Bu sebeple ya öğrenmenin sahaya dayalı yaşantılarla kendi doğal çevresinde ya da vaka çalışması ve benzetimli yaşantılarla sahada gerçekleşmesi gereklidir (Gülpınar, 2002: 30).

Bir örgütün yapısı, işlev ve süreçlerinde istenen değişiklikler ne olursa olsun, tüm gelişimsel faaliyetlerin ana hedefi, katılımcıların davranışlarında bir değişiklik yaratmaktır. Ancak, bazı durumlarda yönetici davranışındaki değişiklik, temel ya da belirsiz davranan rolleri üzerinde olumsuz bir tepki üretebilir. Direnç, büyük ölçüde, yeni davranışların yöneticinin performans ve refahının nasıl etkilediğini gösteren bir işlev görür. Yöneticiler, rol seti çevresindeki üyelerin güçlü olumsuz geri dönüşleri karşısında, geçmişin güvenli ve kabul edilebilir davranışlarına geri dönmek isteyebilirler. Bu yönüyle, yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesinde değişim aşaması, değiştirilecek niteliği tanımlamak için tasarlanmış ve planlanmış bir dizi faaliyet gerektirmektedir. Değişim aşaması, ekip oluşturma ve grup çalışmaları gibi dersler, tartışma, okuma ve müdahale faaliyetlerinden yararlanan bireysel değişim sürecine dayanmaktadır. Grup programları, bilgi ve problem çözmeyi arttırmak için araştırma etkinliklerinin yanı sıra, geri bildirim seminerleri, uyumsuzluk çözümü uygulamaları da dahil olmak üzere bunların ötesinde etkinlikler gerektirmektedir. Bazı etkinlikler, sunulan duruma göre istenen eylem planını geliştirmek için tasarlanırken, bazıları hem grup içi ilişkiler hem de diğer grup özellikleri üzerinde hem değişime hem de geri bildirim odaklanmaktadır. Sabitleme (refreezing), değişimin yönetsel davranışlar kümesine dahil edilmesi sürecinin temel amacı olup, yetkinliklerin geliştirilmesinde en zor aşama olarak görülmektedir. Üç aşamanın her biri, yöneticilerin davranışlarını yeniden gözden geçirecek, değiştirecek ve rol setlerinden olumsuz geri bildirim riskinden kaynaklanan kaygılarla başa çıkmalarını sağlayan psikolojik bir güvenlik ağı içerecek şekilde tasarlanmalı ve yürütülmelidir.

Öğrenmenin her üç aşamasında etkinliğin artması ve olası problemlerin en aza indirilmesi için deneyimsel öğrenme programları önemli bir işlev sağlamaktadır. Bu yönüyle tasarlanacak deneyimsel öğrenme programlarının özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Gülpınar, 2002: 30).

1. Eğitimin temeli, eğitmenin ziyade öğrencidir. Öğrenme, kitaplar ya da eğitmen tarafından sunulan teorilerden ziyade öğrenenin fikir ve kavramları üzerinde, kişisel yaşantılardan hareketle başlamalıdır.
2. Öğrenmenin merkezi kişisel yaşantı ve gelişim olmalıdır. Her tür eğitim planında, kişisel yaşantı ve tecrübeler değerlendirilmelidir.
3. Süreç, öğrenme kadar önemlidir.

4. Bütüncül yaklaşımla birlikte analitik yaklaşım da dikkate alınmalıdır.
5. Grup aidiyeti ve sosyalizasyon kadar gruptaki bireysel öğrenmeler de önemlidir.
6. Değerlendirmede, içsel ve dışsal tutarlılıklar birlikte dikkate alınmalıdır.

1.9.3.3. Yetişkin Öğrenme Kuramı (Androgoji)

Yetişkin ve genç öğrenciler arasındaki yapılan ayrımlarla, yetişkin öğrenme kuramına katkıda bulunan birçok kişi olmasına rağmen, en çok bilinen kuramcı Malcolm Knowles' dir. Knowles' in yetişkin öğrenme teorisini (androgoji), çocuklar için açıklayıcı olan "pedagoji" den farklı olarak ifade etmektedir. Pedagoji, pasif öğrenme yaklaşımlarını kullanmakta ve öğrenme modellerini büyük ölçüde andragojiye göre daha basit bir çerçevede değerlendirmektedir.

Andragojik model, pedagojiden farklı olan çeşitli varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlar (Knowles, 1996: 21);

Bilme ihtiyacı: Yetişkin bireyler, öğrenecekleri şeyi neden öğrenmek zorunda olduklarını bilmek isterler. Öğrenilenle elde edilecek olanın getirdiği faydayı ve bunu öğrenmemeleri durumunda karşılaştıkları olumsuz durumları incelerken yoğun çaba sarf ederler. Bu nedenle, öğretmenlerin (kolaylaştırıcılar) görevi, öğrenenlerin bilme gereksinmelerinin ayırdına varmalarına yardım etmektir. Bilme gereksinmesindeki farkındalık, öğrenenlerin şimdi oldukları yer ile olmak istedikleri yer arasındaki uzaklığın kendileri için keşfettikleri gerçek ya da benzetimli yaşantılarda yatmaktadır.

Öğrenenin benlik algısı: Yetişkin bireyler yaşamlarında sorumlu olma benlik-algılarına sahiplerdir. Sorumluluk benlik algısına ulaşılmasıyla birlikte diğerleri, kendilerini yönetebilme yeteneğine sahip olarak görülmekte ve kendilerine bu şekilde muamele edilmesi yönünde psikolojik bir ihtiyaç gelişmektedir. Başkalarının kendi beklentilerini onların üzerine dayattığını hissettiklerinde direnç göstermektedirler. Ancak, aynı zamanda kendilerine pedagojik ilkelerle yaklaşıldığında önceki okul yaşantılarındaki koşullanmalarına kulak vererek edilgen pozisyona da geçebilmektedirler. Bu

durum, bağımlı kişilik ve öz-yönetimli olma yönündeki psikolojik gereksinimleri arasında bir çatışma yaratır.

Öğrenenlerin yaşantılarının rolü: Yetişkin bireyler, eğitim temelli bir faaliyete, gençlere kıyasla daha geniş yaşam birikimiyle dahil olurlar. Daha uzun yaşamış olmaları nedeniyle, gençken sahip olduklarından daha fazla ve farklı türde bir deneyim biriktirmişlerdir. Bu farklılığın yetişkin eğitimi için çeşitli sonuçları vardır. *Birincisi*, her yetişkin grubunda, gençler grubundaki duruma göre daha geniş bireysel farklılıklar alanı mevcuttur. Her yetişkin grubu; öğrenme tarzı, güdülenme, gereksinim, ilgi ve hedefler bakımından, gençler grubuna kıyasla daha heterojendir. Bu sebeple, yetişkin öğrenme stratejilerinde bireyselleştirme öne çıkmaktadır. *İkincisi*, birçok öğrenme türü için en zengin öğrenme kaynağının yetişkin öğrenenlerin kendilerinde mevcut olmasıdır. Yetişkin eğitiminde deneysel tekniklere -yani grup tartışması, benzetim alıştırmaları, problem çözme etkinlikleri, örnek olay yöntemi ve laboratuvar yöntemleri gibi aktarımcı tekniklerin üzerine- önem verilmesi bu yüzdendir. Fakat daha geniş yaşantı olgusunun aynı zamanda bazı olumsuz etkileri de söz konusudur. Yaşantı biriktirildikçe, zihni yeni fikirlere, taze algılara ve seçenekli düşünme biçimlerine kapatmaya neden olabilen zihinsel alışkanlıklar, kanıksamalar ve ön-varsayımlar gelişmeye başlamaktadır. Öğrenenlerin yaşantılarından yararlanmaya önem vermenin daha karmaşık olan başka bir nedeni de öğrenenlerin kimliği ile ilişkilidir. Küçük çocuklar, kimliklerini, büyük ölçüde dışsal tanımlayıcılardan çıkarırlar. Ancak, bireyler olgunlaştıkça, kendilerini giderek artan bir biçimde kendi sahip oldukları deneyimlerle tanımlarlar.

Öğrenmeye hazır bulunuşluk: Yetişkin bireyler, yaşamlarında karşılaşacakları problemlerin üstesinden gelebilmek için bilme ve yapmaya ihtiyaç duyduklarını öğrenmeye hazır bulunurlar. Öğrenmeye hazır olmanın kaynağı, gelişim döneminden sonrakine geçiş ile birlikte ortaya çıkan gelişim ödevleridir. Bu varsayımın kritik doğurgusu, gelişim ödevleriyle aynı zamana rastlayacak öğrenme yaşantılarını zamanlamanın önemidir. Örneğin, yönetiyor olacağı işi yapmayı tam bilme ve daha fazla sorumluluk

almaya hazır olana kadar, bir tezgâh işçisinin yönetici yetiştirme üzerine düzenlenen bir kurs için hazır olmadığı söylenebilir.

Öğrenmeye yönelim: Çocuk ve gençlerdeki öğrenmenin konu merkezliliğinin aksine yetişkin öğrenme yönelimi görev veya problem merkezlidir. Yetişkinler; öğrendikleri şeyin bir görevi gerçekleştirme veya karşılaştıkları problemi çözmeyi sağlayacağını algıladıklarında, dikkatlerini öğrenme odaklı yönlendirirler. Ayrıca, yetişkinler için etkin öğrenme; yeni bilgi, beceri, değer ve tutumların kendi gerçek yaşamları çevresinde sunulduğunda gerçekleşir.

Güdülenme: Yetişkin bireyler için dışsal güdüleyicilerden ziyade, potansiyeli yüksek olan içsel (iş tatmini, saygı, aidiyet vb.) güdüleyiciler daha ön plandadır. Bütün normal yetişkinler, gelişmeyi sürdürmek için güdülenmişlerdir. Fakat bu güdünün önü, bir öğrenci olarak olumsuz benlik-algısı, olanak ve kaynakların erişilemezliği, zaman kısıtlamaları ve yetişkinde öğrenme ilkelerini ihlal eden programlar gibi engellerle sıklıkla kesilmektedir.

Knowles' in (1996), yetişkin öğrenimi modeli dört unsurdan oluşan bir döngüye sahiptir. Bu unsurlar; somut bir deneyim, deneyimin analizi, açıklayıcı kavram ve modellerin türetilmesi ve modellerin test edilmesidir. Bu unsurlar nazara alındığında Knowles' in modelindeki varsayımlar aşağıdaki hususları içerir;

- Yetişkinlerin çoğu zengin deneyim seviyelerine sahiptir.
- Yetişkinler kendi kendini yönetme eğiliminde olup kendilerini etkileyen kararlara katılmak isterler.
- Yetişkinler, yeni öğrenmeyi kabul etme ve kullanma teşvikleri ile motive edilmelidir.
- Yetişkinler uygulamaya yönelme eğilimindedir. Öğrenme deneyimi ile beklenen öğrenme kullanımı arasındaki zaman farkı, öğrenmeye yönelik motivasyonu etkiler.

Knowles (1996), bu ve diğer varsayımlarını test etmek, yetişkin öğrenenlerin özelliklerini analiz etmek ve böylece gelişim kararlarını belirlemek için dört eksenden

oluşan bir yaklaşıma başvurmuştur. Knowles' in yaklaşımının eksenleri, kendi kendini yönetme, deneyim, öğrenmeye hazır olma ve uygulama ve problem çözme becerisidir. Kuram, yetkinliklerin geliştirilmesi programının etkinlik değerinin bu eksenler boyunca değiştiğini ifade etmektedir. Artan değerler, öğrenme hedefleri ve bunlara ulaşmak için gerekli olan araçların belirlenmesinde, katılımcıların daha büyük oranda yönlendirilmesiyle tanımlanır. Öğrencinin geçmiş deneyimleri ve katılımcının bilinçli olarak algılanan ihtiyaçlarına dayalı öğrenme ve bunu kullanma motivasyonu, gerçek iş sorunlarını çözmek için en yararlı öğrenme türüdür.

Knowles (1996), yetkinliklerin geliştirilmesinde bir öğrenme sözleşmesinin kullanımını savunmaktadır. Sözleşmenin şartları, geri bildirim ve ilerlemenin değerlendirilmesi için temel oluşturur. Knowles, sözleşmenin rolünü, öğrenci üzerinde kararlaştırılan yetkinliklerin edinim planı olarak vurgulamaktadır. Tipik bir sözleşme, hedeflere ulaşmak için öğrenme hedeflerini, kaynakları ve stratejileri, başarıyı ölçmek için kanıtları, kanıtların nasıl değerlendirileceğini ve hedef tarihlerini içermektedir. Sözleşme, sadece katılımcıları planlamaya dahil etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme ve değerlendirme süreçlerini yapılandırarak odak ve standardizasyon sağlar.

Yöneltilmiş yetkinlik geliştirme programının oluşturulmasında bir takım önemli hususlar söz konusudur. Bunlardan en önemlisi yöneticilerin program tasarımına girdi sağlamalarıdır. Sadece formel bir eğitim ve öğretim ortamı, yöneticileri, davranışlarını önemli ölçüde değiştirmeye motive edememektedir. Değişim için olumlu dış destekler ve teşvikler olmalıdır. Bunlar yapısal, ödül sistemi veya grup değişikliği süreçleri olabilir. En etkili sonuçlar Yetkinlik geliştirme hedefleri, içerik, süreçler, bireysel öğrenme stilleri ile bireyselleştirilip uyumlaştırıldığında alınabilmektedir. Yetkinliklerin geliştirilmesi, somut yetkinliklere odaklandığında daha etkili ve yararlı olmaktadır.

Farklı öğrenme teorilerinin desteklediği ilkeler, durumsal olarak hedeflere ulaşmada seçmeli olarak kullanılabilir. Öğrenilmiş olan yetkinlik ve değerler, yöneticinin rol seti ve çevresi tarafından kabul edilmediğinde uzun bir süre boyunca yeniden dondurulamayacaktır (refreezing). En kolay edinilen ve elde tutulan yetkinliklerin, yöneticilerin iş için başvurabilecekleri yetkinlikler olduğu değerlendirilebilir. Sonuç olarak, bir yöneticinin yetkinliğinde farklılaşma yaratmanın zor olduğu, ancak sağlam

öğrenme kuram ve ilkelerine dayalı yetkinlik geliştirme programları ile önemli sonuçlar elde edebileceği ve bu başarının sürdürülebileceği söylenebilir.



İKİNCİ BÖLÜM: E-ÖĞRENME ve YÖNETSEL YETKİNLİKLERİN GELİŞTİRİLMESİNDE E-ÖĞRENMENİN KRİTİK BAŞARI FAKTÖRLERİ

2.1. Teknoloji ve Öğrenme Ortamının Değişen Çevresi

Çalışanlarının başarılarını geliştirme veya arttırmanın önemini kavramış örgütler; geliştirmeyi hedef olarak görmek yerine stratejik amaçlara ulaşmayı sağlayan araç olarak görmektedirler. Teknolojideki hızlı değişim ve yoğun rekabet koşulları sonucu, örgütler; karmaşık işlem ve sorunlar karşısında yetenekli, bilgili ve kapasiteli işgücünü hazırlamak ve geliştirmek zorundadır (Bingöl, 2003: 233).

İş dünyasında yaşanan hızlı değişim, eğitim çevresindeki devinime farklı şekillerde uyum sağlamaktadır. Kimin, neyi, ne zaman, nasıl ve hangi ortamda öğreneceği sorusuna, eğitim ve öğrenme çerçevesi, farklı paradigmalara cevap bulabilmektedir. Literatürde, davranışsal-bilişsel, mekanistik-organizmik temeldeki tasnifle ayrılan öğrenme kuramları, öğrenmenin davranış değişimi tanımında mutabıktırlar. Kuramlar açısından genel anlamda eğitim; bireyde bilgi, beceri ve tutum değişikliği yaratma süreci olarak tanımlanmaktadır. Ancak tanımı ortaya koyan dinamiklere (bilgi, beceri, tutum) sorulacak “hangi” sorusu, eğitime bakışın yeniden yorumlanması ve daha spesifik bir bakış açısının gerekliliği ile cevap bulmaktadır. Statik bilgi, beceri ve tutum kazandırma adına hazırlanmış eğitim ortamlarının, dinamik öğrenme ihtiyacına sahip bireyin gelişmesine yardımcı olamayacağı açıktır. Hangi bilgi, beceri ya da tutumun, kime, ne zaman ve nasıl kazandırılacağı ile ilgili ortaya çıkan muğlaklık, öğrenme ortamları için farklı alternatifleri beraberinde getirmektedir.

Eğitimin amaçlarını çalışanların bireysel etkinliğini arttırmak (yetkinliklerinin geliştirilmesi ile), yaratılan katma değeri arttırmak (yeni sistem ve metotların kullanılması), gelecek için değer yaratmak (çalışanların ufkunu ve potansiyellerini geliştirerek) şeklinde değerlendirdiğimizde, aslında bu yatırımın sadece rakamlarla ifade edilmemesi gerektiği söylenebilmektedir. Eğitim harcamaları, maliyet artırıcı unsurlar olarak değerlendirilmek yerine, rakiplere karşı rekabet üstünlüğü yaratacak ve hızla değişen koşullarda ayakta kalmayı sağlayacak bir yatırım olarak değerlendirilmelidir (Yazıcı, 2004: 26). Özellikle bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin hızı mevcut bilgilerin, kısa sürede değişmesine neden olmaktadır. Sonuç olarak toplumsal alanla

birlikte örgütler de hızlı değişime ayak uydurma baskısı altına girmektedir. Mevcut baskı, örgütleri, öğrenen ve hızla değişen örgütler olmaya itmektedir. Öğrenen örgüt olmak, hayat boyu öğrenmeyi içselleştirmiş çalışanların tercih edilmesini gerektirmektedir. Çalışma hayatında spesifik bilgiye ve beceriye sahip olmanın yanında ekip çalışması, etkin iletişim, hassaslık, kendini yenileme ve hayat boyu öğrenme ihtiyacı gibi nitelikler de istihdam kriteri olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Açıkgöz, 2007: 4).

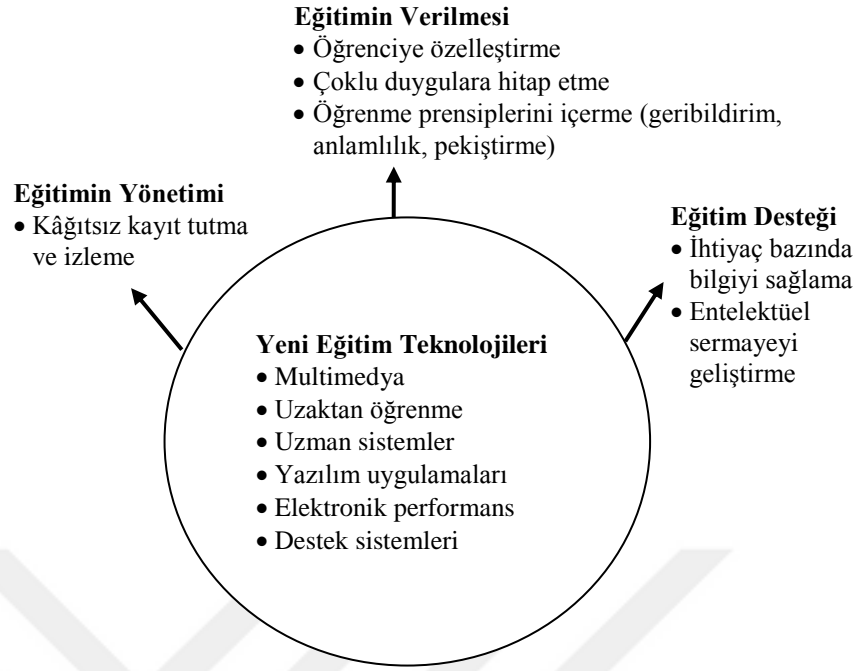
Geleneksel eğitim metotları, sektörel, örgütsel ve bireysel alanda, farklı seviye, içerik, dağıtım vb. dinamiklerle değişen eğitim ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalmakta ve yerini, bu boşluğu dolduran metotlar almaktadır. Teknolojik yenilik ve olanakların eğitim ortamına uyarlanması ve bilişim teknolojilerinin desteği ile ortaya çıkan e-öğrenme kavramının etkilendiği faktörleri, iki başlıkta toplamak mümkündür (Yazıcı, 2004: 58).

Talep bazlı faktörler;

- Bilgi ve eğitimin eskime hızı,
- Tam zamanında eğitime erişim ihtiyacı,
- Küresel olarak dağılmış işgücünün eğitim ihtiyaçlarının düşük maliyetle karşılanma arayışı,
- Demografik değişimler ve yetenek açıkları (yeni öğrenme modelleri için),
- Hayat boyu öğrenme için esnek erişim.

Arz bazlı faktörler;

- İş ve ev ortamında internet erişiminin standart hale gelmesi,
- Sayısal teknolojilerle birlikte zengin medya içeriği ve etkileşim yaratımının sağlanması,
- Bant genişliği ve kullanıcılara teslim şekillerindeki ilerlemelerin e-öğrenme platformlarını daha çekici hale getirmesi,
- Yüksek kalitedeki e-öğrenme ürün ve hizmetlerinin seçimi,
- E-öğrenme ürünlerinin kullanılabilirliği ve teknoloji standartlarının uyumluluğu kolaylaştırması.



Şekil 18: Yeni Teknolojiler Eğitimi Nasıl Etkiler?

Kaynak: (Noe, 2002: 224)

1970' lere değin eğitim alanında hakim olan akım, öğrenenin edilgen rolüne vurgu yapan davranışçılık akımıdır. Geleneksel eğitim yaklaşımı içinde eğitim ortam ve faaliyetlerinde öğreten her şeyi belirleme, sunma ve kontrol etmede öncül rol oynamaktadır (Açıkgöz, 2007: 7). Öğrenme süreci taraflarının aktif/pasif pozisyonlarındaki rol değişimi, öğrenme paradigmasında değişime sebep olmaktadır. Davranıştan bilişselliğe doğru evrilen süreçteki bu değişim, öğrenene, öğrenme sürecinde aktif sorumlulukla birlikte, süreci tasarlama, öğrenmeyi öğrenme ve içselleştirme gibi yeni roller yüklemektedir.

Genel olarak bakıldığında uygulanmakta olan öğrenme biçemleri;

- Aktarmacı (Pasif)
- Etkileşimsel
- Dönüştürmecî/Etkin (Aktif)

olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin eğitim fonksiyonunun içeriğinde, her üç gruba ait özellikler içeren, uygulanacak süre, yer, maliyet, amaç ve taraf açısından birbirlerine göre farklılık gösteren birçok eğitim uygulaması mevcuttur. İster işbaşı, ister iş dışında olsun, gerçekleştirilecek eğitim ve

geliştirme süreçlerinde gerçek amaç, eğitilenlerin davranış değiştirmeleri suretiyle, yetkinliklerinin mevcut veya ileride karşılaşacakları görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilecek yönde geliştirilmesidir.

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler paralelinde mektup, basılı yayınlar, telefon, radyo, film şeritleri, video, televizyon ve bilgisayarların eğitim amaçlı kullanılması şeklinde bir gelişim seyri izleyen uzaktan eğitim, günümüzde internet tabanlı uygulamalarla ideal bir öğrenme platformu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet teknolojisindeki gelişmelerin eğitime adapte edilmesi konusundaki baskı ise beraberinde e-öğrenme uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Eğitimin içeriği, amacı ve hedeflerine göre eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan öğrenme bileşenleriyle birlikte kullanılabilen e-öğrenme projelerinde, genellikle, yazılımın geliştirilmesi ve uygulaması ön planda tutulmaktadır. Oysaki e-öğrenmenin işletme yapı ve süreçlerine eklenmesi, bu süreçlerle uyumlaştırılması, yönetici ve çalışanların düşünme ve davranışlarına uyarlanması da bir o kadar önemlidir. İşletmede e-öğrenme projeleri hayata geçirilmeden önce, birtakım ön hazırlıkların tamamlanması gerekmektedir. Bu hazırlıklar kapsamında işletme çalışanlarına yönelik bilgi düzeyi, davranış, tutum ve algılamaya yönelik ön testler oluşturulmalıdır.

E-öğrenme sürecinde yapılan yanlış analiz, planlama ve uygulamanın neden olduğu uyumsuzluklar; etkileşim eksikliği, izolasyon, yüksek terk oranları, kültürel direnç, düşük katılım, önyargılar, eğitimin transferi vb. e-öğrenme bariyerlerini de beraberinde getirmektedir. İnsan kaynakları ve örgütsel yapıyı destekleyen ve bununla entegrasyonu sağlayacak teknik sistemin mevcudiyeti, uyumsuzlukları minimize edecek ya da bunların ortaya çıkmasını engelleyecektir.

Kapsamlı bir e-öğrenme zeminini oluşturan unsurlar (Yazıcı, 2004: 71);

- Bireyin inisiyatifi ve etkileşimiyle öğrenmesi,
- Öğrenme materyallerine direkt erişim sağlaması,
- Yetkinlik geliştirme odaklı olması,
- Eğitim ve öğretimi değerlemesi,
- Konu uzmanı, öğretmen ve paydaşlarla online iletişim sağlaması,
- Konunun uzmanları, öğretmenler ve meslektaşlarla çevrimiçi iletişim,

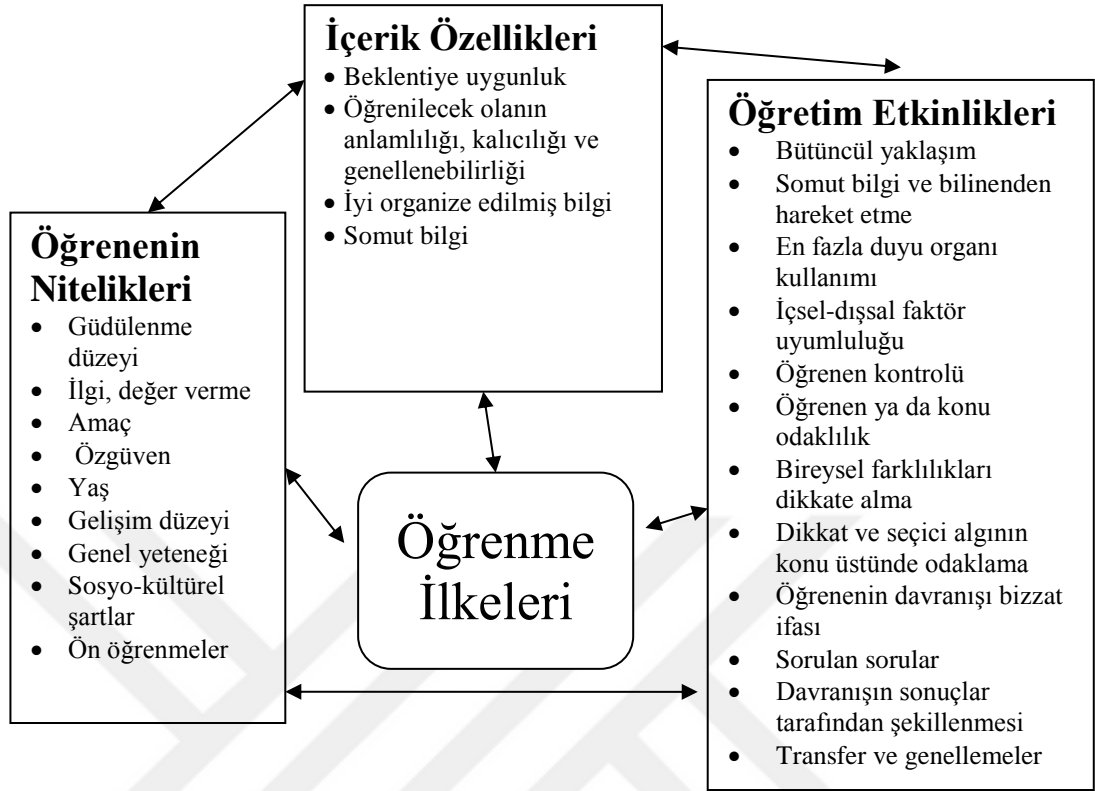
- Bireyselleştirilmiş e-öğrenme yönetim sistemlerinin kullanılmasıdır.

Deneyim ve bireysel açıdan farklı niteliklere sahip, sorumlulukları, yetkinlik alan ve seviyeleri daha geniş olan yöneticilerin eğitiminde hassasiyet artmaktadır. Mevcut işlerini anlama ve uygulama yanında, geleceği öngörüleme ve buna uygun pozisyon alma gibi bir görevi de yüklenmiş olan yönetim pozisyonlarının geliştirilmesinde uygulanacak e-öğrenme ortamında; içerik, tasarım ve teknoloji bileşenleri önemli rol oynamaktadır. Uygulanacak eğitimin; program, amaç, öncelik ve performans beklentilerinin açıkça ortaya konulmasından sonra geliştirilmesi, eğitimden beklenen en üst faydanın kazanımını sağlayacaktır. Öğrenenin pasif olarak konumlandığı, öğrenme tarzının göz ardı edildiği, etkileşimin zayıf olduğu, öğrenme ihtiyaç ve önceliklerinin dikkate alınmadığı, öğrenilenin sorgulanmadığı ve kontrol edilemediği bir tasarım, her tür teknolojik yeterliliğe rağmen başarısız olacaktır. Etkileşimdeki azalmanın, dinamik bir eğitimcinin yokluğu, güçlü özendiricilerin olmaması, farklı önceliklere sahip olma ve öğrenme ihtiyacını gideremeyen eğitim tasarımı, kurumları sık düşülen e-öğrenme tuzaklarına yönlendirmektedir.

Örgütsel düzeyde gerçekleştirilecek herhangi bir eğitim ve geliştirme faaliyeti şu üç temel amacı içermektedir (Bingöl, 2003: 207);

- Çalışanın örgütsel rol ve sorumluluklarını anlama seviyesini geliştirmek, iyileştirmek,
- Bireyin farklı alanlardaki becerisini geliştirmek,
- İşte etkin başarı için çalışanın motivasyonunu artırmaktır.

Bu üç amaca ulaşma sürecinde, birçok faktör etkileşim halindedir. Bu nedenle eğitim sürecinin her aşamasında; nedenler, sonuçlar ve öneriler üzerinde çeşitli ve birbirleriyle ilişkili olan faktörlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Öğrenmeyi etkileyen ve birbiriyle bağlı ilişkilere sahip ilkeler Şekil 19'da; öğrenci nitelikleri, içerik özellikleri ve öğretim etkinlikleri ana değişkenleri çerçevesinde özetlenmektedir.



Şekil 19: Öğrenme İlkeleri

Kaynak: (Semenoğlu, 2007: 382)

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerle birlikte, çalışma hayatının dinamik yapısının da insan kaynağı eğitiminde önemli bir değişkenin hesaba katılması gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Asıl çevresi eğitim olan çocuk/genç kitle için açıklayıcı olan pedagojik kuramlar; farklı şartlarda çalışan ve iş görme sorumluluğunun yanında bir de öğrenme sorumluluğu hisseden yetişkin bireyler için yetersiz kalabilmektedir. Çünkü pedagojik eğitim çevresinden farklı olarak yetişkinler, bağımlı olmayan benlik yapısına, özyönetime ve kendi kararları için sorumluluk alabilme niteliklerine sahiplerdir. Baskın öğretene/öğrenen ilişkisi yerine öğretene kolaylaştırıcı niteliği, deneyimlerin öğrenme sürecine dahil olması, içerik seçim ihtiyacının belirlenmesinde öğrenenin ağırlığı ve konu merkezlilikten ziyade sorun merkezli öğrenme yöntemi gibi farklı özellikleri ile yetişkin eğitimi, pedagojiden ayrılmaktadır.

2.2. E-öğrenme Kavramı

Teknolojideki tahmin edilemez ilerleme, beraberinde eğitim ve öğretim bağlamının muhteviyatını da değiştirmektedir. Bilgi iletimi ve paylaşımı sağlayan teknolojiler giderek eğitim-öğretim süreçlerinin tüm adımlarında kullanılmaya başlanmıştır. Bilginin bir takım matbu materyallerle dağıtım yolculuğunun daha soyut ve hızlı iletim sağlayan kablo, dalga ve yayınlar üzerinden gerçekleşmesiyle daha yoğun bilgi daha geniş bir kapsama ulaştırılabilmektedir (Gülbahar, 2009: 2). Bilgi artık, kullanılan iletişim teknolojileri vasıtasıyla daha mobilize bir karakter göstermektedir. Bilginin mobilizasyonundaki hareket kabiliyetini eğitim ve öğretim süreçlerine taşıdığımızda elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramıyla karşılaşmaktayız. En genel tanımıyla e-öğrenme, öğrenme faaliyetlerinin bazı elektronik araçlarla elektronik ortamda yürütülmesi ya da bilgi ve beceri transferinin bu teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilmesi sürecidir.

Uzaktan eğitime geçiş, temelde yazılı kaynaklardan basılı kaynaklara dönüşüm süreci ile gerçekleşmiş, materyallerin çoğaltılması, depolanması, teslim edilmesi ve materyallere hızlı ve kolay erişilebilmesini sağlayan bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin kullanıcılara sağladığı faydalar, internet teknolojilerinin gelişmesiyle birleştirilerek, ders içerikleri çoklu ortam araçları ile sunulan, internet üzerinden içeriklere hızlı ve düşük maliyetlerle erişilen ve forum ortamında etkileşim yapılan e-öğrenme ortamları gelişmiştir. Günümüzde hayat boyu öğrenme kavramı, eğitim ve öğretim teknolojilerinin sürekli gelişmesine öncülük ederek, bireylerin bilgi düzeyini ve kişisel gelişimini sürekli geliştirmeye neden olmaktadır. Çalışma hayatından dolayı eğitim seviyesini geliştirmeye zaman ayıramayan bireyler, uzaktan eğitim yöntemleriyle sunulan zaman ve mekandan bağımsız olan akademik ve sertifika programlarına katılmakta, dolayısıyla eğitim seviyeleri ve kişisel gelişimleri için fırsat elde etmektedirler (Kantoğlu, 2012: 14).

Uzaktan eğitimde önceleri kitap, radyo, mektup, televizyon araçları kullanılmış bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler doğrultusunda e-öğrenme kavramı gelişmiştir. E-öğrenme sistemlerinde, bilgisayar teknolojileri ve özellikle internetin gelişmesiyle birlikte materyaller, öğrenci-öğretmen-içerik etkileşimi ve diğer öğretimsel aktiviteler, internet tabanlı Öğretim Yönetim Sistemi tarafından sağlanmaktadır. E-öğrenme, materyallerin daha etkili araçlarla sunulması, yeterli öğrenci ve öğretmen sayılarına

ulaşılması ve etkileşimle uzaktan eğitimde verilen hizmet kalitesini artırmıştır. E-öğrenme, öğretim faaliyetlerinin web tabanlı ortamda gerçekleştiği uzaktan öğretim metodudur. Uygulama metoduna göre; internet tabanlı öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme ve sanal sınıflar olarak gruplandırılabilir. E-öğrenmede, öğretimsel hizmetler, öğrencilere internet, intranet, extranet ağları, ses, video, uydu, etkileşimli televizyon bilişim teknolojileri ile sunulmaktadır (Kantoğlu, 2012: 14).

E-dönüşüm bugün sıklıkla karşılaştığımız bir terim halini alırken, başındaki ‘e’ ön eki yaygın olarak bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişimin sonucunda ‘elektronik’ ya da ‘sayısal ortam’ ifadesi olarak kullanılmaktadır. Ancak bu tanımlamalar yaşanan değişimlerin kapsamını tarif etmek açısından yeterli olmamaktadır. ‘E’ ön eki; dönüşen bir toplumu, zihniyeti, yeniyi ve etkileşim kavramını temsil etmektedir. Bireyin bir değer olarak ortaya çıktığı ve bilgiye ulaşmanın çok önem kazandığı gelişen toplumlarda enformasyon ve iletişim teknolojilerinin paralelinde en büyük gelişmelerden birisi “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramıdır. Bu uygulama eğitim felsefesinde radikal bir değişikliktir. Yüzyıllardır belirli zaman dilimleri ve belirli yaşlar için oluşturulmuş eğitim sistemi artık bu geleneği terk etmekte, yaş, zaman ve mekan kısıtlamalarının dışına çıkmaktadır. Bireyin aktif olarak eğitim faaliyetlerinde yer almaya başlaması, öğrenen merkezli eğitim anlayışının benimsenmesi bilginin her alanda üretim ve yayılma hızının artması ve her zaman, her yerde ulaşılabilir olması eğitim alanında da bir dönüşümü getirmiştir. ‘E-öğrenme’ kavramı bu dönüşüm sonucunda ortaya çıkmıştır (Çakır, 2012: 8).

E-öğrenmeyi çekici kılan özelliklerin başında, zaman-mekân elastikiyeti ve daha geniş öğrenme alanı yaratmasıdır. E-öğrenmenin çoklu ortam uygulamaları (sesli-görüntülü sohbet, video konferans vb.) kullanımıyla sağladığı öğrenmedeki kolaylık, öğrenme sınırlarını kaldırması ve bilgi paylaşımını daha özgür kılması kullanım cazibesini artıran diğer özelliklerdir (Gökdaş ve Kayri, 2005: 4). Bu özelliklerle desteklenen e-öğrenme, ilgili alanyazında farklı boyutlarla tanımlanmaktadır. Bu tanımlara göre e-öğrenme;

“..... öğrenmeyi artıracak ve destekleyecek anlamlı bir öğretim ortamı oluşturmak için Web’in özelliklerinden yararlanılarak oluşturulan ve bilgisayar teknolojisi ile desteklenen bir öğrenme sürecidir.”,

“..... çok çeşitli öğrenme yöntemlerini kullanmaya olanak sağlayarak, eğitsel bilginin dağıtımını için alternatif bir ortamdır.”,

“..... web' nin özellik ve imkanlarından yararlanarak, öğretim ortamlarına eğitsel stratejilerin uygulanmasıyla yapısal ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamı”,

“..... bilgisayar ağları üzerinden dağıtılan ve bir web tarayıcısı aracılığıyla izlenen, bireyselleştirilmiş öğrenmedir.”

olarak tanımlanmaktadır. Açıklamalardan hareketle e-öğrenmenin vurguladığı temel alanlar; geniş iletişim alternatifleri, bilgiye kolay erişim, zengin öğrenme ortamı, işbirliği ve bilginin yapılandırılmasındaki bireyselleştirme (Şahan, 2010: 234). E-öğrenme, dijital işbirliğinin desteklediği (Olafsen ve Cetindamar, 2005) teknoloji tabanlı bir öğrenmeye referans vererek, gelişmekte olan teknolojileri kullanmada bireyin potansiyelini gösterebileceği uygun zemin sağlamaktadır. Bununla birlikte e-öğrenme, öğretmenlere öğrencilerin kişisel farklılıklarının değerlendirildiği ve gözetildiği eğitim ortamı sağlamaktadır (Şahan, 2010: 234).

2.3. Kurumsal E-Öğrenmenin Önem ve Gerekliliği

Erişim esnekliği ve tam zamanında dağıtımına olanak sağlaması nedeniyle, e-öğrenme, kurumlarda öğrenme için popüler bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır (Rosenberg, 2001). Stratejik hedeflerine ve rekabet avantajına ulaşmaya çalışan kurumlar; zorlu küresel rekabet, zaman baskısı, genişleyen faaliyet alanı ve coğrafyası, tam zamanlı öğrenme talebi, modern işgücü, dijital topluma yönelik hızlı tepki verme baskısı gibi faktörlerin etkisiyle, e-öğrenmeyi kurumsal öğrenme programlarının bir bileşeni olarak değerlendirmek zorundadırlar. Rekabetin odağındaki kurumlar; kurumsal gelişmelerine e-öğrenmeyi uyarlamalıdırlar (Tai, 2008: 7).

İşyerinde; sürekli, esnek ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen e-öğrenmenin kullanım pratiğine rağmen, uygulamaların çoğu, çalışanların öğrenmesi için onları motive etmede yetersiz kalabilmektedir. E-öğrenme söz konusu olduğunda, kurum çıkarları ve öğrenen ihtiyaçları arasında önemli boşluklar bulunabilmektedir. Çalışanlar, e-öğrenme programlarına katılarak bilgi ve becerilerini artırabilmelerine rağmen, öğrenilenlerin iş performanslarını iyileştirmeye yardımcı olmayacağını değerlendirdiklerinde, e-

öğrenmenin yararlı olduğunu düşünmemektedirler. Kurumsal e-öğrenme süreçleri, genel olarak organizasyonun vizyon ve misyonunu yerine getirmeden tasarlanmaktadır. Ayrıca, mevcut kurumsal e-öğrenme girişimleri, öğretim tasarımının teknik konularına odaklanma eğiliminde olup, etkili e-öğrenme programlarının ele alınması için gerekli olan bireysel, eğitsel ve örgütsel konuları göz ardı edebilmektedir. İlgili problemin temelinde, kurumsal e-öğrenme uygulamalarının resmi ve formel derslere ağırlık vermesi yatmaktadır. Ancak, öğrenme alanı olarak kurumlar, resmi müfredat uygulayan okullardan farklıdır. Kurumsal öğrenme, örgütsel amaçlara hizmet etmek amacıyla pratik görevler ve çalışma durumları üzerine kurulmuştur. Kurumsal iş ortamında öğrenme, kullanım ve uygulama bağlamında gerçekleşmekte ve sonuç olarak genellikle iş uygulamalarına yerleşik olmaktadır. Dahası, kurumsal ortamlarda öğrenme, daha fazla işbirliğine dayalıdır ve bireysel bilginin iş arkadaşlarıyla paylaşılması, öğrenme pratiğinin önemli bir parçasıdır (Wang ve diğerleri, 2010: 171).

Kurumsal e-öğrenme uygulamaları, birer açık uçlu eğitim ortamı olarak değerlendirilmelidir. Bu ortamlar, öğrenme sürecinin denetimi ve ortamın düzenlenmesi açısından katılımcı merkezlidir. Bilginin aktarılmasından çok bilginin üretilme yeteneğinin geliştirilmesi önemlidir. Katılımcı, öğrenme ortamının asıl parçası olarak değerlendirilir. Ayrıca bütünleştirilmiş öğrenme süreçleri kullanılır. Açık uçlu ortamlar ve bunu sağlayan uzaktan eğitim teknolojileri; kullanım kolaylığı, düşük işletim maliyeti, yüksek öğrenme hızı, daha uzun süre aktif bellekte tutma, başarı değerlendirme kolaylığı, sürecin parçası olma, tutarlılık gibi faktörler açısından geleneksel öğrenme ortamlarından daha etkilidir. Kurumsal öğrenme ve özellikle yöneticilerin geliştirilmesi sürecinde e-öğrenmeyi çok önemli bir işleve sahip olması noktasına getiren temel unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Oktal, 1999: 51-53);

Güncelleştirme gereksinimi: Yönetim bilimine ilişkin uygulama ve ilkeler, diğer birçok bilim dalı ile olan ilişkisi nedeniyle hızlı bir değişim göstermektedir. Özellikle orta ve üst düzey yöneticilerinin zaman içerisinde gerek günlük işlerin yoğunluğu gerekse uygun ortamların bulunamaması yüzünden eski bilgilerle yetinmek zorunda kaldıkları gözlenmektedir. Bilginin güncelleştirilmesine duyulan ihtiyaç e-öğrenmenin önemini artırmaktadır.

Coğrafi dağılım ve eğitim veren merkezlere uzaklık: Büyük şehirler dışında görev yapan yöneticilerin; eğitim verilen kuruluşların bulunduğu şehirlere seyahat zorunluluğu olması, iş ortamından ayrılmanın mümkün olmaması gibi nedenlerle bilgilendirilme ortamından uzak kalmalarına neden olmaktadır.

Yönetim danışmanlığına duyulan gereksinim ve sorun çeşitliliği: Yönetim danışmanlarının organizasyon sorunlarını öğrenmek amacıyla ilgili işletmeye gelmeleri çok pahalıya mal olmaktadır. Karşılaşılan sorunlar, fonksiyonel alanlar ve yönetim kademeleri itibariyle çeşitlilik göstermekte ve genel yönlendirmeler yeterli olmamaktadır. E-öğrenme uygulamaları, yönetim danışmanlığını hızlandırma, daha ucuza mal etme ve çözümleri genelleştirme değil yerelleştirme olanaklarını sağlamaktadır.

E-öğrenmeyi kullanan kurumları, bu öğrenme ortamını kullanmaya yönlendiren çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bu nedenler (Tai, 2008: 13-19);

Stratejik Sebepler: Kurumlar, insan sermayesinin en değerli kaynak olduğunu ve eğitimin organizasyonunun etkinliğini artıracaklarını kabul etmektedirler. Kurumlar, daha büyük karlar ve daha sıkı bütçeler için baskı altında tutulduğunda, yönetim, çalışan eğitimine giderek daha fazla önem vermektedir. % 10 daha yüksek bir eğitim düzeyi olan işgücüne sahip olan kurumlar, % 86 oranında daha yüksek bir verimlilik elde etmektedirler. Öğrenme girişimi, kurumun sektördeki en iyi yetenekleri geliştirmesine yardımcı olmakta ve kurumun doğrudan rekabetçi bir pazarda kazanma ve büyümesini sağlamaktadır. Herhangi bir e-öğrenme yatırımının başarısını haklı çıkaran üç durum sözkonusudur. İlki, hızlı değişime cevap ve sahaya destek vererek iş gereksinimlerini karşılaması, ikincisi, diğer öğrenme biçimlerinden daha ekonomik olması ve üçüncüsü bilgiyi sadece bir maliyet olarak değil, bir varlık olarak da ele almasıdır.

Erişilebilirlik: E-öğrenmenin en çok tercih noktalarından biri, herhangi bir sayıda kurs ya da içeriğe esnek, günün her saati çevrimiçi erişim olanağı tanınmasıdır. Bununla birlikte, esnekliğin büyük bir dezavantajı da vardır. E-öğrenme, yapısı gereği öz-yönelimli bir çalışmadır ve yüksek düzeyde motivasyon gerektirir. Kendi kendine çalışma, eğitmen tarafından yönlendirilen

sınıf eğitimine daha alışık olan yetişkinlere yabancı değildir. Sınıf eğitimi, insanların çalışmayı bıraktığı, eğitime odaklandığı bir ortam yaratmakta ve öğrencileri soyutlanmış bir ortamda öğrenmeye yönlendirmemektedir. Motivasyon olmadan, öğrenciler e-öğrenme sürecini tamamlayamayabilirler. Çalışanlar, iş ortamındaki e-öğrenmeyi, onları kesintiye uğratmadan tamamlamalıdır. Çalışanların yanı sıra, e-öğrenmenin erişilebilirliğinden yararlanan diğer önemli bir kitle de müşterilerdir. E-öğrenme, müşterilerin ürün ve hizmet sunumlarıyla daha rahat olmalarına yardımcı olacak bir rol oynamaktadır. Teknolojik ilerlemelerle birlikte artık ürün ve hizmetler daha bol ve karmaşık hale gelmektedir. Örneğin, ortalama bir dijital fotoğraf makinesinin ortalama 50' den fazla işlevi mevcuttur. Ayrıca, müşterilerin sorularını yanıtlamak için, kurumların da paydaşlarını iyi bilgilendirildiğinden emin olmaları gerekir. Kurum paydaşlarını eğitmek için e-öğrenmeyi kullanmak, pahalı seyahat veya sınıf derslerinin monotonluğundan kaçınmanın bir yoludur. Bilgi sık sık güncellenebilir ve paydaşlar, öğrendikleri becerilere not veren çevrimiçi testler yoluyla belirli alanlarda sertifikalandırılabilir. IBM'in e-öğrenme servisleri, harici müşterilere 30 dakikadan tüm güne kadar süren ve yılda iki milyon eğitim günü tutarında kurs ve içerik sunarak çevrimiçi oturumlarla müşterilerinin eğitimini sağlamaktadır.

Boyut, Coğrafi Alan ve Hız: Günümüzde dünyanın çok daha fazla bölgesinin iletişim ağlarıyla birbirine bağlı olması, buna bağlı bilgi işlem ve internet erişim maliyetlerinin hızla azalması ve ortaya çıkan daha uygun bant genişlikleri e-öğrenmeyi kurumlar için daha uygun bir öğrenme yöntemi haline getirmektedir. Kurumlar, günümüz bilgi güdümlü ekonomisindeki değişim hızı nedeniyle, e-öğrenmeye geçme ihtiyacını yoğun olarak hissetmektedir. E-öğrenme, seyahatleri en aza indirmek ve bilgiyi çok sayıda kişiye hızlı bir şekilde dağıtmak için kullanılmaktadır. Geleneksel öğrenme ortamlarına ulaşım, büyük gruplar için çok uzun sürebilmektedir. General Electric, dünyanın dört bir yanındaki bölge ofislerinde, 28 işletme birimi ve 300.000' in üzerindeki çalışanına öğrenme içeriklerini ulaştırmak için e-öğrenme ortamını kullanmaktadır. Bununla birlikte General Electric, binlerce çalışan için yeni iş alım oryantasyon programını, e-öğrenme yoluyla onlara erişimini sağlamak için

standardize etmiştir. Bu gibi yönleriyle, e-öğrenmenin arkasındaki temel ilkeler, yazılımın giderek artan sayıda kullanıcıya erişim sağlama yeteneğine sahip olduğu ölçeklenebilirlik, erişilebilirlik ve zamanca uygunluktur.

Çekicilik ve Elde Tutma: Kurumlar, e-öğrenmeyi daha fazla iş tatmini, kariyer gelişimi sağlamak ve çalışan sadakatini teşvik etmek için çalışanlarına yatırım yapmanın bir yolu olarak görmektedir. Özellikle elektronik şirketleri, yüksek nitelikli işgücünü çekmek ve elinde tutmak için e-öğrenmeyi kullanmaktadır. Bir e-öğrenme şirketi olan AlTechOnLine, mühendislerin teknik becerilerini geliştirmek için e-öğrenme programları oluşturmaktadır. Procter ve Gamble, dünyanın dört bir yanındaki çok sayıda düşük vasıflı işçisine e-öğrenme teklifleri sunarak personelinin dikkatini çekmektedir. İsveç Bankası SEB, yeni satın alınan işletmelerin kültürüyle uyumun hızlı bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olmak için birleşmelerde e-öğrenmeyi kullanmaktadır.

Verimlilik: E-öğrenme, seyahat ve ilgili masraflardan tasarruf ederek eğitim maliyetlerini düşürmektedir. Tasarruf; eğitmen ücretleri, tesis ücretleri veya sınıf öğrenimiyle ilişkili seyahat masraflarının ortadan kaldırılmasından kaynaklanır. IBM, dünya çapında 6,318 yöneticisini sınıf maliyetinin üçte biri oranında eğitmek için e-öğrenmeyi kullanmış ve sınıf eğitimlerindeki içeriğin beş katını, üçte bir maliyetle vererek yılda 200 milyon \$ tasarruf sağlamıştır. IBM ve Microsoft, kurumsal e-öğrenme süreçleri ile otel ve seyahat faturalarında on milyonlarca dolar tasarruf sağlamıştır. İngiliz akaryakıt ve elektrik üretim şirketi Scottish Power, sağlık ve güvenlik eğitimi kurslarında yaptığı yatırımların yüzde 70'ini geri kazanmıştır. Kodak, eğitmen maliyetlerini, tesis maliyetlerini, seyahat masraflarını ve sınıf öğrenimiyle ilişkili maliyetleri azaltmak için e-öğrenmeyi kullanmış ve çalışan başına eğitim maliyetini 7,500 \$ 'dan 3,000 \$ 'a düşürmüştür. Cisco Systems 200 çalışanın üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, bir buçuk saatlik sınıf derslerine katılan grup ile e-öğrenme ortamını bir saat kullanan grubun ders sonundaki başarı durumunu değerlendirmiştir. Çalışma sonucuna göre; yüz yüze ve e-öğrenme sonuçları karşılaştırıldığında, e-öğrenme ortamını kullananların ders sonu yapılan sınavda % 10 daha fazla bir geçiş oranına ulaştığı görülmüştür. Amerikan Eğitim ve Geliştirme Derneğinin gerçekleştirildiği bir çalışmada, çalışan başına 1.500 dolar yatırım yapan

firmalarla ortalama 125 dolar yatırım yapan firmalar karşılaştırıldığında, çalışan başına 1500 dolar yatırım yapan firmaların ortalama yüzde 24 daha yüksek brüt kar marjı ve çalışan başına yüzde 218 daha yüksek bir gelir elde ettikleri ortaya çıkmıştır.

2.4. Kurumsal E-Öğrenmenin Avantajları, Dezavantajları ve Sınırlılıkları

2.4.1. E-Öğrenmenin Avantajları

Kurumsal bir eğitim aracı olarak e-öğrenmenin kullanılması ile ilgili birçok fayda söz konusudur. Amaç sadece çalışanları eğitmek değil, aynı zamanda daha iyi iş avantajları kazanmaktır. En çok bahsedilen faydalar arasında, daha düşük kurs ücretleri, seyahat masraflarının azaltılması ve işteki kayıp üretkenlik ve çalışma süresinin en aza indirgenmesi sayılabilir (Clarke ve diğerleri, 2005: 37). İyi tasarlanmış ve planlanmış bir e-öğrenme ortamı, genellikle sınıf eğitimi kadar etkili ve büyük bir kitlenin eğitim ihtiyacını karşılamak için çok daha az maliyetlidir.

Bir diğer fayda esnekliğin e-öğrenmenin çalışanlara zaman ve ulaşım anlamında esneklik sunmasıdır (Clarke ve diğerleri., 2005: 38). E-öğrenme, insanların zaman ve eğitim yerlerini seçmelerine, çalışma hızlarını kendilerinin ayarlamasına, farklı coğrafi konumlardan çalışanların kendi masasının rahatlığında senkronize veya asenkron eğitim oturumlarına katılmalarına izin vermektedir. Bu, bireyler ve gruplar için en uygun yerlerden yılda 365 gün, bilgi ve öğrenme kaynaklarına 24 saat erişim sağlamaktadır. Ayrıca, e-öğrenme, önemli kurumsal bilgilerin etkileşimli bir formatta geniş bir kitleye dağıtılmasını da mümkün kılmaktadır.

Tüm çalışanların yeteneklerinin % 50' sinin 3-5 yıl içinde modasının geçmiş olması olasıdır (Zhang ve Nunamaker, 2009). Kurumsal e-öğrenme, çalışanlara becerilerini sürekli olarak güncel tutma ve iş ile ilgili yeni eğitimlerden haberdar olma olanağı sağlar. E-öğrenme kullanımı ile insanlar gerektiğinde herhangi bir öğrenme ihtiyacını karşılamak için ihtiyaç duydukları bir ders veya içeriği seçebilmektedirler. Bu yönüyle, kurumsal e-öğrenme, çalışanların kendi ihtiyaç duydukları materyalleri seçebilmelerine ve bilgiyi istedikleri sıklıkta gözden geçirebilmelerine izin vererek öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Shankar, 2007). Buna ek olarak, eğitmenler ağdaki

dersleri basit bir şekilde anında güncelleyebilmekte ve böylece elektronik içerikteki bilgiler güncel tutulabilmektedir (Grollman ve Cannon, 2003: 46).

E-öğrenme süreç tasarımı nın nihai hedefi, çalışanlara işlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gereken bilgi ve becerileri kazandırmak ve bunu işyerine transfer ederek etkin iş sonuçları elde etmektir. Ancak, kurumsal öğrenmede çalışanlara sadece okumaları için basılı materyaller sunmak çalışanların bilgi saklama oranını azaltmaktadır. E-öğrenme geleneksel eğitmen önderliğindeki yöntemlerden daha hızlı bilgi, beceri ve tutum kazanımı sağladığı için daha verimlidir. Öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarından ötürü teknoloji tabanlı eğitimler, geleneksel sınıf öğrenimine kıyasla daha iyi bir öğrenme tutarlılığına sahiptir (Bachman, 2000). Aynı zamanda, e-öğrenme; çoklu ortam uygulamaları, etkileşimli oyunlar, hatta iş simülasyonları gibi çeşitli aktiviteler sunarak geleneksel öğrenme ortamlarının eksiği olan öğrenme stillerindeki bireysel farklılıkları da ele alabilmektedir (Peretti, 2008).

2.4.2. Kurumsal E-Öğrenmenin Dezavantajları ve Sınırlılıkları

E-öğrenmeye yönelik uygulamalar kurumsal bir eğitim programı olarak ele alındığında aşılması gereken noktalar, aşağıdaki şekilde değerlendirilmelidir (Oktal, 1999: 52-53):

- Kullanılan teknoloji karmaşıktır ve yüksek sabit yatırımlar gerektirmektedir.
- Gerek uzaktan eğitimde kullanılacak materyallerin üretimi gerekse bu sistemin uygulanmasını sağlayacak altyapının kurulması ve işletimi nitelikli işgücünün yetiştirilmesini gerektirmektedir.
- Uzaktan eğitim uygulamasının yaygınlaştırılması, ülkenin iletişim altyapısının gelişmişlik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir.
- Kullanıcıların bilgisayardan bir araç olarak yararlanmalarını sağlayacak bir eğitim uygulaması, hatta yeni teknoloji kullanımına yönelik muhtemel direncin kırılmasını sağlayacak kapsamlı bir programa gereksinim duyulmaktadır.

Literatürde, e-öğrenme ile ilgili sayılan avantajların yanında, bazı sınırlı ve dezavantajlı noktalar da vurgulanmaktadır. İlgili noktalar aşağıda sıralanmıştır (Demir, 2015: 38; Şahan, 2010: 241; Yurdakul: 2010: 266);

- Tüm öğrenme faaliyetlerinde uygulanacak optimum model değildir. Bilişsel kazanımlarda etkinken, duyuşsal ve psiko-motor kazanımlarda etkinliği dūşüktür.
- Pratik ağırlığı olan konuların öğretilmesinde sınırlı etki gösterir.
- Bireyin kendine ayırdığı zaman dilimi içinde dersine çalışması gerekebilmektedir.
- Çalışma ve eğitim takvimlerindeki katılım ve başarıyı dūřürebilmektedir.
- Gelişmiş ve geniş teknolojik altyapı gerektirmektedir.
- Uyum sađlama süreci geçirilmesi gerektiđinden, bařlangıç uygulamalarındaki etki dūřüktür.
- Yüz yüze iletişimdeki eksiklik, istendik kazanımların oluşumunu etkilemektedir.
- İletim ve haberleşme bağımlı bir süreçtir. Bu unsurlarda karşılaşılacak olası sorunlar, sürecin genelini etkilemektedir.
- Teknoloji kullanımı kaygı ve yetersizliği verimliliği etkilemektedir.
- Dūřük destek, öğreneni sistemle bař bařa bırakmakta ve motivasyon olumsuz etkilenebilmektedir.
- Dıştan denetimli olan, öğrenme güdüsü oluşturamayan, bağımsız çalışma alışkanlığı, dinleme, okuma gibi temel becerilerini yeteri düzeyde geliştirmemiş ya da sergileyemeyen bireyler için yararlı olmamaktadır.
- Kaliteli grafik, video, simülasyon, animasyon gibi çoklu ortam desteğine rağmen %35' lere yükselebilen grup eğitimi verimliliği, gruplar daraltılsa bile %43' lere çıkmaktadır.
- Öğrenme güçlük veya yetersizliklerinden doğan sorunların düzeltilmesi, eş zamanlı sağlanamamaktadır.
- Çalışan öğrenenler, iş yaşamı dışındaki zamanlarını e-öğrenmeye ayırdıklarında, boş zaman ve dinlenme etkinlikleri sınırlanabilmektedir.

2.5. Kurumsal E-Öğrenme Engelleri

E-öğrenme, örgütlere birçok avantaj sağlamakla beraber özellikle teknolojik altyapı maliyetleri ve öğrenenlerin yaşadığı etkileşim kısıtları gibi önemli engellerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle, kazanım ve problemlerin teknolojik, mali, kurumsal, sosyal ve teknik yönlerden sürecin başında belirlenmesi gereklidir (Saraç ve Çiftçioğlu, 2010: 33). Hâlihazırda her birey ve örgüte uyabilen standart öğrenme uygulamaları

mevcut değildir. E-öğrenme de öğrenenler, farklı deneyimler yaşamakta ve süreçten farklı etkilenmektedirler. Herhangi bir e-öğrenme uygulamasında birtakım engeller yaşanması veya tüm e-öğrenme uygulamalarında benzer engellerle karşılaşılması kesin değildir. Örgütsel düzeydeki e-öğrenme süreçlerinde karşılaşılan engellerin belirlenmesine yönelik çalışmalarda, engellerle ilgili olarak farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalarda, e-öğrenmede süreçsel başarıyı belirleyen faktörlerle engel olarak değerlendirilen faktörler arasındaki ilişki göze çarpmaktadır (Semerci ve Keser, 2013: 97).

E-öğrenme sürecindeki başarı, öğrenenin aktif olarak desteklendiği, çevrimiçi öğrenme ortamlarını planlama, tasarlama, değerlendirme ve uygulama adımlarında sistematik bir süreç izlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bir e-öğrenme sistemi sadece öğrenenler için anlamlı olmamalı, aynı zamanda eğitmenler, destek hizmeti personeli ve kurum dahil olmak üzere tüm paydaş grupları için de anlamlı olmalıdır. Bir e-öğrenme sisteminin, kolay erişilebilir, açık bir şekilde organize edilmiş, öğrenen merkezli, verimli, esnek ve kolay bir öğrenim ortamı ve yazılıma sahip olması durumunda öğrenenler için anlamlı olma olasılığı daha yüksektir. Öğrenenler, bir kursun amaç ve hedeflerini karşılamada yüksek düzeyde bir katılım ve başarı sergilediğinde, bu e-öğrenmeyi eğitmenler için de anlamlı hale getirmektedir. Bunun yanında, öğrenciler, herhangi bir kesinti olmaksızın kursta sunulan tüm destek hizmetlerinden yararlandıklarında, kullanımı kolay ve güvenilir bir hizmet sunmak için çaba gösterdikleri için destek hizmetleri personelinin de memnuniyet düzeyi yükselecektir. Aynı zamanda, bir e-öğrenme sistemi, güçlü bir yatırım getirisi sağladığında, hem eğitim kalitesi hem de tüm destek hizmetleriyle orta ve yüksek düzeyde bir öğrenci memnuniyeti oluşturduğunda ya da düşük bir terk/ayırılma oranına sahip olduğunda kurumsal yönüyle de anlamlı olacaktır (Khan, 2005: 6-7).

Literatürde, e-öğrenmenin benimsenme ve uygulanmasının önündeki engeller genel itibariyle örgütsel ve teknik konularda yoğunlaşmaktadır. Teknik engellerin en yaygın olanları; kullanılan sistem çökmeleri, bant genişliği ve altyapının iyileştirilmesi, erişilebilirlik, kullanılabilirlik, teknik destek ve e-öğrenme sistem kullanımının algılanan zorluklarıdır. Bunun yanında, e-öğrenme kullanıcılarının iletişim teknolojileri ve çevrimiçi araçların kullanımı, etkili bir şekilde iletişim kurma ve belirli prosedürlerle (şifreler, izinler, vb.) ilgilenme gibi yeni bir beceri kümesine hakim olmaları gereklidir.

Örgütsel engeller olarak, eğitim için zaman ve özel ihtiyaçlarla ilgili uygun içerik eksikliği, içerikteki dil engelleri, e-öğrenme etkinliğini ölçmedeki zorluklar, iş hedefleriyle uyumun olmadığı durumlarda planlama ve yönelim eksikliği, e-öğrenme bilincinin eksikliği, teşvik ve yönlendirme eksikliği ve son olarak da yönetim desteği eksikliği gibi bariyerler sayılabilir (Ali ve Magalhaes, 2008: 40-41).

E-Öğrenme uygulaması, sadece bir örgütte olup bitenlerden değil, aynı zamanda dış ortamda neler olup bittiğinden de etkilenmektedir. E-öğrenme ortamının bu çok yönlü açık pozisyonu, çevrimiçi öğrenenlerin bu karmaşık iç ve dış ortam dinamiklerinden etkilenen bir öğrenme sürecine dahil olmalarına neden olmaktadır. E-öğrenme uygulamasındaki başarı, arka plan ve deneyim gibi bağlamsal, hız ve teslimat yöntemleri gibi kurumsal, tasarım ve dağıtım gibi eğitsel ve bireyin önceki öğrenmeleri ve iletişim teknolojileri kullanım yetkinlikleri gibi kişisel faktörlerin bileşimine bağlıdır (Mungania, 2004: 53).

Çalışanlar, e-öğrenmenin önündeki en büyük engel olarak, ilgili içerik, zaman eksikliği ve iş performansını iyileştirmedeki düşük katkıyı göstermektedirler. Çalışanlar, e-öğrenmeyi, önemli gördükleri ve işleriyle ilgili olan alanlarda sağlanan içerikler uygun olduğunda ve öğrenmenin performanslarını artıracaklarını öngörmediklerinde daha fazla kullanmaktadırlar. Bunun yanında, içerik ne kadar ilgili olursa olsun, çalışanlar uygun zamana sahip değilse, e-öğrenmeyi veya başka bir öğrenme ortamını kullanmamaktadırlar. Çalışanların e-öğrenmeyi kullanması önündeki bir diğer bariyer de ilgili teknolojilerin iş performansını iyileştirmediği algısıdır. Bu algı, kötü tasarlanmış e-öğrenme çözümleri veya zayıf destekten kaynaklanabilmektedir. Sonuç olarak ortaya, e-öğrenmeye karşı kırılması zor olan bir direnç çıkabilmektedir. Çalışanlar ayrıca, e-öğrenme çabaları için tanınma ve ödüllendirilmek isterler. Kişisel gelişim arzusuyla motive olurken, aynı zamanda çabalarının yöneticileri tarafından fark edildiğini ve takdir edildiğini bilmek isterler. Yöneticiler; ödüllendirme ve farkındalığın, e-öğrenmenin ve hayat boyu öğrenmenin önemini güçlendirmek ve öğrenmeye devam etmek için çalışanları motive etmenin kritik yolları olduğunun farkında olmalıdır (Mungania, 2003: 21-22).

Schilke (2001); e-öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları engelleri beş ana kategoride değerlendirmiştir. İlgili kategoriler;

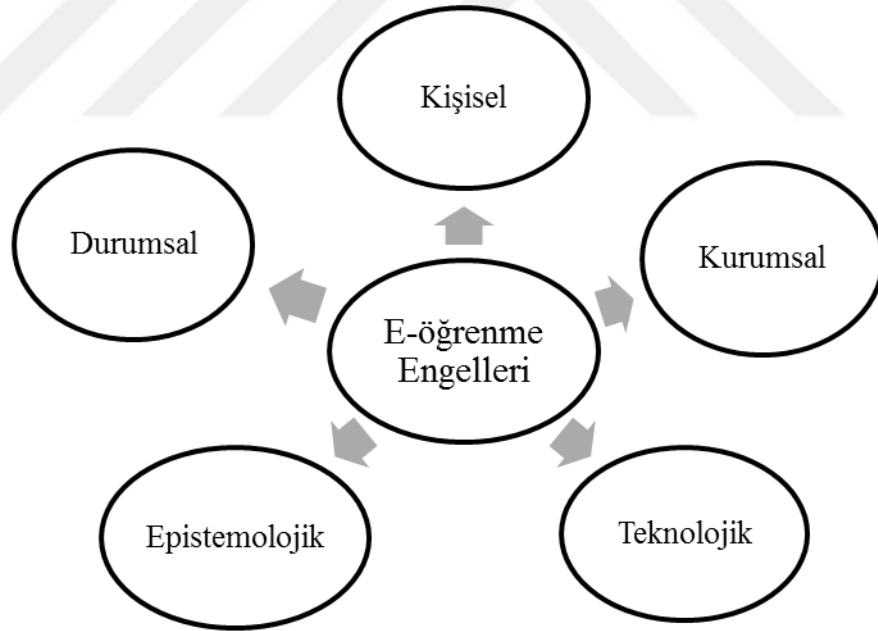
Kişisel engeller: Öğrenme stillerindeki farklılık, öğrenci beklentileri, önceki öğrenme tecrübeleri, değişime direnç, motivasyon vb. engellerdir.

Kurumsal engeller: Kurumsal iletişim problemleri, zaman kısıtları, teşvik ve motivasyondaki zayıflık, kurumsal destek hizmetlerinin güvenilirliği ve zayıflığı, kurumsal politikalar vb. engellerdir.

Teknolojik engeller: Teknolojik altyapı, bant genişliği, bağlantı hızı, donanım özellikleri, erişim problemleri vb. engellerdir.

Epistemolojik engeller: Öğrencinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri, bilgi algıları, konuyla ilgili bilgi ve doğası arasındaki uyumsuzluklar, ders içeriği veya beklentilerinin öğrencinin bilişsel yapısıyla uyumluluğu vb. engellerdir.

Durumsal engeller: Çalışma için zamanın kullanılabilirliği, yaşam koşullarında değişiklikler, beklenenden fazla zaman alan dersler, çalışma ortamının yoğunluğu, izolasyon vb. engellerdir.



Şekil 20: Kurumsal E-öğrenme Sürecinde E-öğrenme Engelleri

Kaynak: (Mungania, 2003: 41)

Her ne kadar kurumsal mahiyette e-öğrenme kullanımı artmaya devam etse de uygulamaların birçoğu öğrencileri öğrenmek için motive etmede eksik kalabilmektedir. Kuruluşlarda e-öğrenmeye yönelik tutumlara ilişkin yapılan çalışmalarda, teslimat

ortamı, motivasyon sorunları, pedagojik ve örgütsel konuların dikkate alınmaması, e-öğrenmenin kurumsal beklentiyi karşılamasından ziyade tasarımın teknik meselelerine odaklanması, iş performansının iyileştirilmesinde etkisiz olması, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerilerinin eksikliği, eğitimin erişilebilirliği, ilgi çekici materyal eksikliği, etkileşim eksikliği faktörleri, temel öğrenme bariyerleri olarak ortaya çıkmaktadır. İlgili bariyerler e-öğrenme sürecinde önemli bir problem alanı olarak görülen ve öğrenenin süreçten tecridine sebep olan izolasyona neden olmaktadır (Reynolds, 2012: 23).

2.6. E-öğrenmenin Değerlendirilmesinde Kritik Başarı Faktörleri

2.6.1. Kritik Başarı Faktörleri Kavramı

Örgütsel faaliyetler, birçok farklı iç ve dış faktör tarafından etkilenmektedir. Örgütsel başarıyı belirleyecek faktörler ve ağırlıkları örgüt ve dış çevresinin niteliklerine göre değişmektedir. İlgili faktörlerin özellikleri ve örgüte etkilerini tüm boyutlarıyla araştırıp incelemek gereksizlikle beraber yanıltıcılık da taşımaktadır. Örgüt ve faaliyetlerine doğrudan ve önemli etkisi olan öncelikli faktörleri araştırmak ve değerlendirmek zaman ve kaynak tasarrufu sağlamaktadır. Bu yönüyle, örgütsel faaliyetleri etkiye maruz bırakan iç ve dış faktörler, “kritik başarı faktörleri” olarak anılmaktadır (Özçelik, 2010: 105).

Kritik başarı faktörleri kavramı (KBF), 1960'larda D. Ronald Daniel tarafından yönetim literatürüne dahil edilen “*başarı faktörleri*” kavramına kadar uzanmaktadır. Daniel tarafından ortaya konan başarı faktörleri kavramı, John F. Rockhart (1979) bu kavramı tekrar ortaya çıkarıp geliştirene kadar gözden kaçmıştır. Kritik başarı faktörleri yaklaşımı bugün hala güçlü olmakla beraber, örgütsel süreçlerdeki bilgi teknolojisi ve güvenlik alanlarında meydana gelen zorlukların çoğuna uygulanabilmektedir. 1970'lerin sonları ve 1980'lerin başlarında, örgütlerin kendilerini içinde buldukları bilgi devrimi, bilgi sistemlerinin genişlemesiyle birlikte analiz-karar süreçleri için gerekli olan önemli miktarda bilginin ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Kişisel bilgisayarın ortaya çıkışı ve sistem bilgisinin bilgi teknolojisine transferi, bilgi patlamasının devam edeceğini göstermiştir (Caralli, 2004). John F. Rockhart' ın (1979) üst düzey yöneticilerin yönetsel bilgi ihtiyaçlarını belirlemek üzerine yürüttüğü araştırması, üst düzey yöneticilere sunulan yoğun bilgiye rağmen, yöneticilerin işletmeyi yönetebilmek için

gerekli karar türlerini destekleyecek bilgilerin hala eksik olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucu Rockhart, yöneticilerin bilgi ihtiyaçlarını açık bir şekilde tanımlamalarına yardımcı olacak bir yaklaşım geliştirmeye odaklanmıştır.

Rockhart (1979), Kritik Başarı Faktörleri (KBF) yaklaşımını geliştirmek için D. Ronald Daniel'in başarı faktörleri çalışmasını genişletmiştir. Daniel, bilginin aşırı yüklenmesinden kaçınılmasında etkinlik için bilgi sistemlerinin örgütsel başarıyı belirleyen faktörlere odaklanması gerektiğini öne sürmektedir. Örneğin Rockhart, otomotiv endüstrisinde, etkin bir bayi organizasyonu ve üretim maliyetlerinin sıkı kontrolünün önemli başarı faktörleri olduğunu öne sürmüş ve bir filtre olarak başarı faktörlerini kullanmanın yönetimin kritik kurumsal kararlar verebilmesi için en önemli yöntem olduğunu tespit etmiştir. Bu şekilde verilen kararların özellikle kurumun başarı faktörleriyle bağlantılı olan verilerine dayandığı için daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Rockhart ve Daniel tarafından gerçekleştirilen başarı faktörleriyle ilgili çalışmaların çoğu, yöneticilerin bilgi ihtiyaçlarını arıtmaya odaklanmıştır. Ancak, bu çalışmaların mantıksal bir sonucu olarak Rockhart yöntemin yararını, bilişim sistemleri veya teknoloji için stratejik planlamanın bir bileşeni olarak değerlendirmiştir. KBF yöntemi, günümüzde halen kullanılmakta olan pek çok resmi bilgi veya iş sistemi ve teknoloji planlama metodolojisine girmiştir.

Genellikle bir proje veya girişim bağlamında sunulan kritik başarı faktörleri kavramı, işletme süreçlerinde başarı sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken bir çabanın temeli veya yol gösterici ilkeleri olarak değerlendirilmektedir. Ancak, KBF, örgütsel veya kurumsal düzeyde stratejik bir sürücü olarak değerlendirildiğinde sadece yol gösterici ilkelerden daha fazlası olup bunun yerine, kurumun amaç ve hedeflerine ek olarak gerçekleştirilmesi gereken stratejik planın önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Kritik başarı faktörleriyle ilgili yaptığı çalışmalarında Rockhart benzer fakat farklı tanımların yararlı bir özetini sunmaktadır (Caralli, 2004: 26);

- Üst yönetimin kilit endişelerini tanımlamaktır.
- Uygun sonuçların hedeflere ulaşmak için kesinlikle gerekli olduğu temel faaliyet alanlarıdır.
- İşlerin gelişmesi için doğru gitmesi gereken kilit alanlardır.
- Kurumun “başarısı” için “kritik” olan “faktörler”dir.

- Yönetimin sürekli ve dikkatli bir şekilde dikkat etmesi gereken temel faaliyet alanlarıdır.
- Bir yöneticinin odaklanması gereken nispeten az sayıda önemli meseledir.

KBF; tatmin edici sonuçlarla birlikte birey, departman veya örgütün rekabetçi performans sağlayacağı sınırlı sayıdaki alanlardır. KBF, işin gelişmesi ve yöneticinin hedeflerine ulaşmasında işlerin doğru gitmesini sağlayan birkaç temel alandır (Bullen ve Rockart, 1981: 7). KBF, yönetilen bilgileri tanımlamak için genellikle yönetim bilgi gerekliliklerini oluşturmada yaygın olarak kullanılan bir metodolojidir. Her şeyden önce, işlerin iyi yapılması için ele alınması gereken önemli faktörleri tanımlamakta ve teknolojik değişimi etkileyen faktörleri incelemek için de kullanılabilir. KBF, bir işin doğru gitmesini sağlayan ve yöneticinin başarıya ulaşılması için sıkı bir şekilde göz önünde bulundurması gereken birkaç unsurdan oluşmaktadır. Örgütsel boyutta da rekabeti gerçekleştirmek için mükemmel olması gereken stratejinin bileşenleri olarak tanımlanmaktadır.

KBF, herhangi bir örgütün mevcut sistemlerinin iyiliğini gösteren ve iyi bir sistem geliştirilmesinin iş süreçlerindeki başarıyı da etkileyeceğinden emin olduğunu gösteren ölçütlerdir. KBF' nin geliştirilmesindeki faydalar şunlardır (Özçelik, 2010: 108);

- Yöneticilerce bu faktörlerin devamlı gözlenmesi, yönetici dikkatini öncelikli konulara yönlendirir.
- Örgütün, kritik faktörlerin ölçümünü sağlayan performans kriterlerini tespit etmeye zorlanması, örgüte işlevsel ve genel başarısını ölçme fırsatı sağlar.
- KBF' nin endüstri, işletme ve yönetici hiyerarşisi, yönetsel iletişimi artırır.
- Dış faktör etkilerinin örgüt tarafından daha gerçekçi dikkate alınmasını ve sistemin günlük şartlara genel uyumunu sağlar.

KBF' nin kurumsal süreçlerdeki başarılı performans için gerekli olan önemli öğeleri tanımlamak için geliştirdiği metodoloji, odak gruplar veya hedef kitle ile yapılan görüşmeleri içeren üç aşamalı bir süreç içermektedir. Bu üç aşama (ITP New Zealand, 2004);

1. Aşama: Kuruluşun / bölümün / birimin / bireyin amaç ve hedefleri belirlemesi,

2. Aşama: Amaç ve hedeflere ulaştırılacak KBF' nin tanımlanması,
3. Aşama: Başarının nasıl ölçüleceğinin belirlenmesi.

KBF; örgütsel, departman veya birim gibi makro bir düzeyde veya bir bireyin rolünün bulunduğu mikro düzeyde değerlendirilebilir. KBF yaklaşımının gücü; amaç ve hedeflere ulaşmada öncelikler yönündeki görev ve faaliyetlere odaklanılmasında yatmaktadır. Bu işlemi, başarılı bir e-öğrenme süreci için gerekli olan önemli öğeleri tanımlamak için değerlendirdiğimizde;

1. Aşama: Öğrencilerin amaç ve hedeflerini bir ihtiyaç analizi süreci aracılığıyla tanımlama
2. Aşama: Amaç ve hedeflere ulaşmada kritik faktörleri belirleme
 - i. Öğrencilerin şu anda neler yaptığını değerlendirmek;
 - ii. Öğrencileri mevcut konularından belirlenen hedeflerine taşımak için nelerin başarılması gerektiğini analiz etme
 - iii. Bunun gerçekleşmesi için neyin gerekli olduğunu belirleme.
3. Aşama: Öğrencilerin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirleyip, nasıl ölçüleceğine karar verme

E-öğrenme, bir form veya başka bir teknolojinin dahil olduğu çok çeşitli öğretim etkinliklerinde gerçekleşir. Bu nedenle, farklı öğrenenler için etkili, açık, esnek ve dağıtılmış bir öğrenme ortamı yaratmak için, e-öğrenme ortamının çeşitli boyutlarını kapsayan temel faktörlerin araştırılması gerekmektedir. Bununla birlikte, başarılı e-öğrenme ortamlarının uygulanabilmesi için ortak bir dizi hayati faktörün tanımlanması konusunda sistematik çalışmalar bulunmaktadır. E-öğrenme açısından kritik başarı faktörleri; süreçsel anlamda başarı sağlamak için ele alınması gereken faaliyet ve bileşenler olarak görülebilir. Bu faaliyet ve bileşenlerin uygun bir kümesi, e-öğrenmenin tasarımı ve uygulanmasında ele alınması gereken önemli konuların akılda tutulmasına yardımcı olmaktadır. Literatürde, teknolojik, eğitsel (pedagojik/androgjik), kurumsal ve beşeri faktörler olmak üzere, e-öğrenme ortamlarının başarısını etkileyebilecek geniş bir başarı faktörleri çerçevesine vurgu yapılmaktadır (Masoumi, 2006: 4).

2.6.2 E-Öğrenmede Kritik Başarı Faktörleri

KBF analizi, e-öğrenme sürecinde örneğin e-öğrenmenin başlatılması ve uygulanmasıyla tetiklenen değişim durumlarında, sürecin bütünsel anlayışını temsil ederek başarılı uygulama stratejileri oluşturmada önemli bir değerlendirme aracıdır. Bu analiz, kurumsal düzeyde bir e-öğrenme projesinin başarısını sağlamak için ele alması gereken daha büyük bir resme odaklanmayı sağlamaktadır. KBF analizi, süreçsel bir değerlendirme modeli önerdiği için e-öğrenme uygulamalarının planlama, uygulanma, yürütüm ve değerlendirilmesinde uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. E-öğrenmeyi uygulayan kurumlar tarafından benimsenen eylem ve stratejiler, sürecin başarısı için belirlenen KBF ile yakından bağlantılı olmalıdırlar. Bu nedenle, KBF, kaçınılmaz olarak e-öğrenmenin anlaşılması ve stratejik olarak uygulama başarısı için gerekli olan tüm faaliyetlerin tanımlanması yönünde genişletilmelidir.

E-öğrenme sürecinin başarısı için gerekli performansı sağlayacak KBF analizi, sınırlı bir çerçevede doğru olması gereken birkaç anahtar alan olarak görülmektedir. E-öğrenmede kritik başarı faktörleri, e-öğrenme sürecinde işlerin mutlaka doğru ve yolunda gitmesi gereken alanlar olup, sürecin yönetilebilmesi için odaklanılması gereken noktalardır (Özçelik, 2010: 107).

E-öğrenmenin değerlendirilmesinde KBF' nin kullanılması, kurumsal öğrenme ve bu süreçte özellikle yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesi alanında uygulanan e-öğrenme programının bütünündeki temel performans göstergelerine daha geniş açıdan odaklanma yerine, daha sınırlı bir çevrimiçi öğrenme alanında ilgili faktörlerin değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu uygulama, e-öğrenme sürecinin yönetimindeki başarı için hayati önem taşıyan unsurların tanımlanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda KBF analizi, e-öğrenme programlarının tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanmasının soyut görünümünü açık bir stratejik ifadeye dönüştürmek için yararlı bir yöntemdir. Bu çalışma bağlamında, KBF analizi; bütünüyle kurumsal e-öğrenme programının temel performans göstergelerine daha fazla odaklanmak yerine, e-öğrenme ile ilgili sınırlı sayıda faktörün değerlendirilmesi temeline dayanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmadaki odak, yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesi sürecinde uygulanan e-öğrenmenin tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanmasını kolaylaştıracak gerekli faktörlere yönelmektedir.

E-öğrenme uygulamalarında etkinliği belirleyen temel başarı faktörlerinin neler olduğu ile ilgili yapılan literatür taramasında, belirlenen genel çerçeve; kurumsal, beşeri (eğitmen ve öğrenci), teknoloji, tasarım, içerik, dağıtım, etkileşim, bilgi teknolojileri kullanım tecrübesi, kullanıcıların bilgi setleri ve teknoloji kullanım yetkinlikleri gibi temel faktörler üzerine şekillenmektedir. E-öğrenme sürecinde kritik başarı faktörlerini belirlemeye yönelik olarak öne çıkan çalışmalar aşağıda detaylı olarak verilmektedir.

Papp (2000) uzaktan eğitimde kritik başarı faktörlerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmada e-öğrenmenin başarı faktörlerini; *materyallerin fikri mülkiyeti, dersin uygunluğu, yapısı, içeriği, yürütümü, e-öğrenme platformu, ders başarısının değerlendirilmesi* olarak belirlemiştir.

Beningo ve Trentin (2000) göre e-öğrenmenin başarısının değerlendirilmesine, öğrenmeyi değerlendirme ve öğrenci performansı olmak üzere iki açıdan yaklaşmaktadır. Beningo ve Trentin' nin önerdikleri çatıya göre, e-öğrenmenin başarı faktörleri; *öğrenci nitelikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimi, etkin destek, öğrenme materyalleri ve enformasyon teknolojileri* olarak beş temel faktör olarak belirlenmiştir.

Volery ve Lord (2000), bir Avusturalya üniversitesinde online yürütülen yönetim derslerinin kritik başarı faktörlerini belirlemeye yönelik yaptıkları ampirik çalışmada, e-öğrenme sürecindeki başarıyı, sürecin etkinliğini belirleyen üç temel faktör ve buna bağlı beş alt boyutta değerlendirmişlerdir. İlgili faktörler *teknoloji* (erişim ve gezinim kolaylığı, arayüz, etkileşim), *eğitmen karakteristikleri* (öğrencilere yönelik tutumlar, eğitmenin teknik yeterliliği, etkileşim) ve *öğrenci karakteristikleridir* (önceki teknoloji kullanımı).

Soong ve diğerlerinin (2001) yaptıkları çok yönlü vaka çalışmasında belirledikleri kritik başarı faktörleri; *beşeri faktörler* (öğrenci ve eğitmenin teknik yetkinlikleri, öğrenci ve eğitmenin e-öğrenme bilgi seti), *birlikte çalışma düzeyi ve teknolojik altyapıdır*.

Govindasamy' in (2001) e-öğrenme uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesinde belirlediği yedi ölçüt; *kurumsal destek, ders geliştirme, öğrenme ve öğretme ortamı, dersin yapısı, öğrenci desteği, örgütsel destek ve değerlendirme* olarak şekillenmiştir.

McPherson ve Nunes (2006), yükseköğretimde uygulanan e-öğrenme sürecinin örgütsel kritik başarı faktörlerini belirleyen araştırmalarında, dört kümeye ayrılan 66 Kritik

Başarı faktörü tespit etmişlerdir. Buna göre; başarı faktörleri; *liderlik, yapısal ve kültürel küme* (31 faktör), *tasarım kümesi* (12 faktör), *teknoloji kümesi* (7 faktör) ve *teslimat kümesidir* (6 faktör).

Cheawjindakarn ve diğerleri (2012), yükseköğretimde çevrimiçi uzaktan eğitim için KBF' yi belirlemeye yönelik 2000-2012 yılları arasını kapsayan literatür taraması ve içerik analizi sonuçlarına göre e-öğrenmenin başarısını belirleyen beş temel faktör ortaya çıkarmışlardır. Literatür taramasına göre belirlenen faktörler; *kurumsal yönetim, öğrenme ortamı, öğretim tasarımı, hizmet desteği ve ders değerlendirmesidir*.

Selim (2007) 538 üniversite öğrencisi üzerine yaptığı başarı faktörleri çalışmasında, e-öğrenme için KBF' yi dört faktöre ayırmıştır. Bunlar; *eğitmen* (öğretme stili, öğrencilere karşı tutum, teknoloji kontrolü) ve *öğrenci özellikleri* (motivasyon, teknik yeterlilik, algı) *içerik ve sistem* (içerik uygunluğu, etkileşimde işbirliği), *teknolojik altyapı* (erişim kolaylığı, internet hızı, ekran tasarımı) ve *kurum desteğidir* (teknik destek, bilgisayar kullanılabilirliği, öğrenim materyali erişilebilirliği ve öğrenme baskısı).

Bhuasiri ve diğerleri (2012), gelişmekte olan ülkelerde e-öğrenmenin başarısını etkileyen faktörleri, bilişim teknolojileri uzmanları ve eğitmenler arasında karşılaştırmalı bir analize dayalı olarak değerlendirdikleri çalışmalarında, e-öğrenme sistemleri için altı boyut ve buna bağlı yirmi kritik başarı faktörü tespit etmişlerdir. Çalışmada ortaya çıkan boyut ve faktörler; *öğrencilerin özellikleri* (bilgisayar öz-yeterliliği, internet öz-yeterliliği, e-öğrenmeye yönelik tutum), *eğitmenlerin özellikleri* (zamanında müdahale, öz-yeterlilik, teknoloji kontrolü, etkileşime odaklanma, öğrenciye karşı tutum, kesinlik adaleti), *kurum ve hizmet kalitesi* (bilgisayar eğitimi, program esnekliği), *altyapı ve sistem kalitesi* (internet kalitesi, güvenilirlik, kullanım kolaylığı, sistem işlevselliği, sistem etkileşimi, sistem yanıtı), *içerik ve bilgi kalitesi* (kurs kalitesi, ilgili içerik, kurs esnekliği), *dışsal motivasyondur* (algılanan kullanılabilirlik, yönlendirmede netlik). Araştırma sonuçlarına göre, bilişim teknolojileri uzmanları için en önemli boyut öğrenci nitelikleri iken eğitmen perspektifinden en önemli boyut sistem ve altyapı kalitesi olarak değerlendirilmiştir.

Sun ve diğerlerinin (2008), e-öğrenenlerin memnuniyetini etkileyen kritik faktörleri değerlendirdikleri çalışmalarında ilgili faktörler; *öğrenci* (bilgisayar kullanımına yönelik öğrenci tutumları, öğrencinin bilgisayar kullanım kaygısı, öğrenenlerin internet

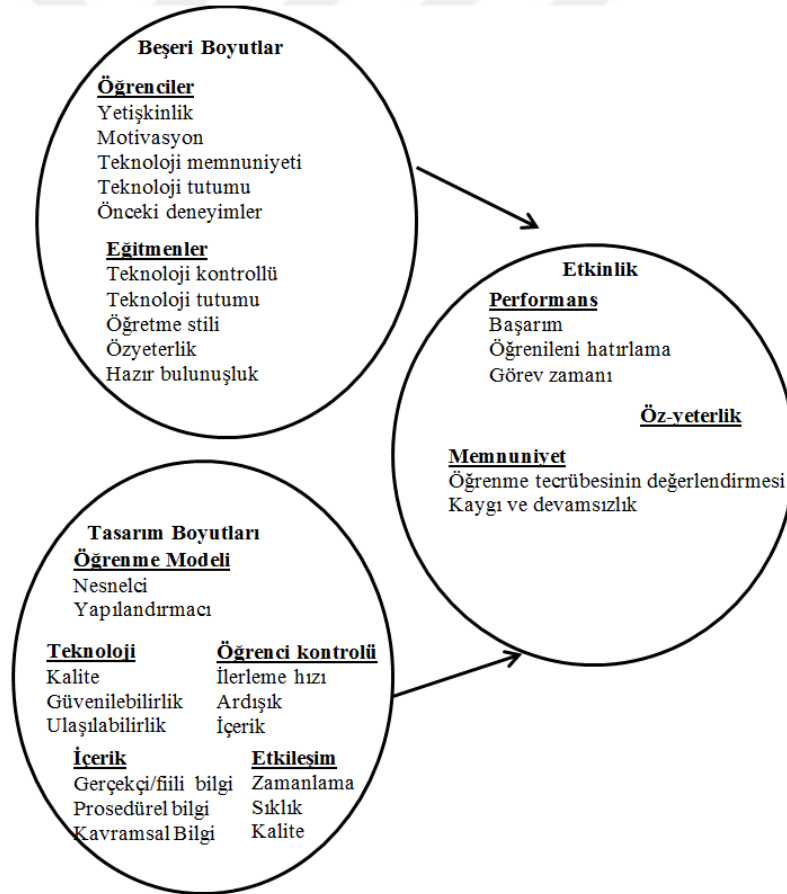
kullanım öz-yeterliği), *eğitmen* (eğitmenin yanıt zamanlaması, e-öğrenime yönelik eğitmen tutumu), *tasarım* (algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı), *çevresel* (değerlendirmede çeşitlilik, diğer kişilerle etkileşim algısı), *teknoloji* (teknoloji kalitesi, internet kalitesi), *dersin özellikleri* (e-öğrenme kursu esnekliği, e-öğrenme kursu kalitesi) olmak üzere altı boyutta değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bilgisayar kullanım kaygısı, eğitmenin gösterdiği tutum, dersin esneklik ve kalitesi, hissedilen yarar, kullanımdaki kolaylık ve değerlendirme çeşitliliği, öğrenci memnuniyetinde etkili olan temel kritik faktörlerdir.

Sridharan ve diğerleri (2010), e-öğrenme ekosistemi çerçevesinde sürdürülebilir e-öğrenmenin sağlanabilmesinde kritik başarı faktörlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, e-öğrenmenin etkinliğini geliştirecek başarı modelinin benimsenmesinin önünde birkaç başarı faktörü olduğunu tespit etmişlerdir. Bu faktörler, *farklı pedagojik yaklaşımların arkasındaki teknolojilerin anlaşılmasında, popüler öğrenme yönetim sistemlerinin yetersizlikleri ve birbiriyle ilişkili faaliyetler, bilgi ve değerlendirme içeriklerinden oluşan öğrenme nesnesi depolarının sürdürülebilirliğini içermektedir.*

Tanrikulu ve Aydoğdu (2013), kurumsal e-öğrenme başarısını etkileyen en önemli faktörleri belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, kritik başarı faktörlerini; *eğitmenle ilgili* (tutum, öğretme metotları, yönlendirme), *öğrenci ile ilgili* (demografik özellikler, bilişim teknolojileri kullanım becerisi, öğrenme ve akademik beceri, önceki e-öğrenme tecrübesi ve kullanımı, teknoloji kullanımı yönündeki tutumu, algılanan etkinlik, motivasyon, başarı hedefi, iletişim ve işbirliği), *ders ile ilgili* (ders içeriği, tasarımı ve kalitesi, dersin kullanılabilirliği ve beğenisi), *sistemle ilgili* (teknoloji, sistem kalitesi ve tasarımı, ulaşılabilirlik, performans, güvenlik, standarda uygunluk, kullanılabilirlik, etkileşim, fonksiyonellik, tekrar kullanılabilirlik, değerlendirme, birlikte çalışabilirlik, ulaşılabilirlik, senkron öğrenmenin varlığı, izleme ve puanlamanın varlığı, teknik destek), *diğer harici faktörler* (etik, yasal ve çevresel etmenler) olmak üzere beş boyutta değerlendirmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre, ders programı, ders içeriği, tasarımı ve kalitesi, dersin kullanılabilirliği ve beğenisi, öğrencilerin önceki öğrenme tecrübeleri, dersin süresi, eğitimin sertifikasyona dayalı olması, çevrimiçi derse katılım sayısı değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Osika ve Camin (2005), internet destekli uzaktan eğitim programlarını değerlendirdikleri eş merkezli modelde kritik başarı faktörlerini; *öğrencinin teknik yetkinliği, motivasyon, diğer öğrenciler ve öğretmenle etkileşim, açık ve net öğrenme hedefleri, değerlendirme, öğrenci merkezlik, online kaynakları kullanabilme* olarak belirlemişlerdir.

Piccoli ve diğerleri (2001), temel bilgi teknolojileri beceri eğitimi bağlamında e-öğrenmenin etkinliği üzerine geliştirdikleri çerçevede, temel başarı faktörlerini dört temel grupta toplamışlardır. Bu faktörler; *öğrencilerle ilgili* (erişkinlik, motivasyon, önceki deneyim ve bilgisayar kaygısı), *eğitmenlerle ilgili* (öğretim tarzı, ulaşılabilirlik, teknoloji kontrolü), *teknoloji ile ilgili* (kalite, güvenilirlik, ulaşılabilirlik) ve *içerik ile ilgili* (kavramsal bilgi, prosedürel bilgi, olgusal bilgi) faktörler olarak belirlemişlerdir.



Şekil 21: Web Temelli Öğrenmenin Etkinlik Öncülleri ve Boyutları

Kaynak: (Piccoli, Ahmad ve Ives, 2001: 406)

Sela ve Sivan (2009), kurumsal düzeyde e-öğrenme engelleri ve başarısızlık oranları sorunsalını çözümlenmede göz önünde bulundurulması gereken zorunlu unsurları değerlendirdikleri çalışmalarında, başarı faktörlerini e-öğrenme uygulamasının bir parçası olmada “*olmazsa olmaz (must-have) faktörler*” ve gözönünde bulundurulması gereken, daha ziyade bağlamla ilgili “*olması iyi olur (nice to have) faktörler*” olmak üzere iki kategoride değerlendirmişlerdir.

Tablo 6:
E-öğrenmenin Başarı Belirleyicileri

Olmazsa Olmaz Faktörler (Must-have)	Olmayı İyi Olur Faktörler (Nice to have)
1. Kullanım kolaylığı ve kullanılabilirlik <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler için kullanım kolaylığı • Çalışanlarda merak uyandırma • Kısa ders süresi 	1. Öğrenme zamanı <ul style="list-style-type: none"> • e-öğrenme için yeterli zaman ayırma • e-öğrenmeyi bir rutin haline getirme
2. Tanıtım ve bilgilendirme <ul style="list-style-type: none"> • E-öğrenmenin nedenini anlama • e-öğrenme araçlarına farkındalık 	2. Destek (teknik) <ul style="list-style-type: none"> • e-öğrenme sisteminin nasıl kullanılacağına dair teknik destek sağlama
3. Yönetim desteği <ul style="list-style-type: none"> • Çalışanlara üst yönetim desteği • Yönetimin çalışanlara yardımı 	3. Zorunlu kullanım <ul style="list-style-type: none"> • E-öğrenmeyi organizasyon politikasına entegre etme • e-öğrenmeyi zorunlu kılma
4. Örgüt kültürü <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme kültürü • Çalışma alışkanlıklarında değişim • İnsanların nasıl öğreneceğini anlama 	4. Teşvikler <ul style="list-style-type: none"> • e-öğrenme kullanımının tanınması • Farklı materyaller sağlama
5. Gerçek ihtiyaç <ul style="list-style-type: none"> • Organizasyonun e-öğrenme uygulamasına yönlendirmesi 	

Kaynak: (Sela ve Sivan, 2009: 337-338)

Phipps ve Merisotis (2000), Amerika Yüksek Öğretim Politikaları Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen ve internet destekli uzaktan eğitimde başarı kriterlerinin tespitinde karşılaştırmalara dayalı olarak yürüttükleri çalışmalarında, e-öğrenmeyi kullanan altı yükseköğretim kurumunun e-öğrenme süreçlerini kıyaslayarak aşağıdaki kritik başarı faktörlerini tanımlamışlardır.

- **Kurumsal Destek:** Elektronik güvenlik önlemlerini (şifre koruma, şifreleme, yedekleme sistemleri) içeren belgelendirilmiş bir teknoloji planının hem kalite standartlarını hem de bilgi bütünlüğü ve geçerliliğini sağlamak için yerinde ve çalışır durumda olması. E-öğrenme altyapısını oluşturmak ve sürdürmek için merkezi bir sitemin kullanılması.
- **Ders geliştirme:** Öğretim materyallerinin program standartlarını karşıladığından emin olunması için periyodik olarak gözden geçirilmesi. Öğrencilerin kendi dersleri ve program gereksinimlerinin bir parçası olarak, derslerin analiz, sentez ve değerlendirilmesinin öğrenci odaklı tasarlanmış olması.
- **Öğretim/Öğrenme:** Öğrencilerin, kurum ve diğer öğrencilerle etkileşimi için çeşitli yollarla, sesli ve/veya e-posta ile teşvik edilmesi. Öğrencilerin ödev ve sorularına dair geri dönüşlerin yapıcı ve zamanında gerçekleşmesi. Öğrencilerin, kaynakların geçerliliğinin değerlendirilmesi de dahil olmak üzere uygun araştırma yöntemlerini öğrenmeleri.
- **Ders Yapısı:** Bir online programa başlamadan önce, öğrencilere, teknoloji destekli eğitim alma, öz-motivasyona sahip olup olmama ve ders tasarımının gerektirdiği en az teknolojiye erişip erişememe gibi konularda program hakkında bilgi verilmesi. Öğrencilere ders amaç ve hedeflerini özetleyen ek ders bilgileri verilmesi ve her ders için öğrenme çıktılarının yazılı ve açık bir ifadeyle özetlemesi. Öğrencilerin web üzerinden erişilebildikleri "sanal kitaplık" içeren yeterli kütüphane kaynaklarına erişebilmesi.
- **Öğrenci desteği:** Ders/program süresi boyunca, öğrencilere, kullanılan elektronik ortama ilişkin ayrıntılı talimatlara, kursun başlangıcından önce uygulama oturumlarına, teknik destek ve yardım personeline kolay ulaşım sağlayan yapılandırılmış bir sistem sunulması.
- **Kurum desteği:** Ders geliştirmede teknik yardım, görevdeş danışmanlığı, eğiticinin eğitimi ve desteği.
- **Değerlendirme:** Program etkinliğini değerlendirmede kayıt, maliyetler ve teknolojinin başarılı/yenilikçi kullanımları ile ilgili verilerin kullanılması, hedeflenen öğrenme çıktılarının netlik, fayda ve uygunluğunu sağlamak için düzenli olarak gözden geçirilmesi.

Fresen (2005), yükseköğretimde öğrencilere sağlanan web destekli öğrenme ortamlarının kalitesinin artırılmasına katkıda bulunan faktör ve uygulamaları araştırdığı çalışmasında altı kritik başarı faktörü kümesi tespit etmiştir. Çalışmada önerilen faktör kümeleri, bu faktör kümelerinin özelliklerini açıklayan altmış bir alt faktöre göre analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan temel ve alt faktörler Tablo 7’ de gösterilmektedir;

Tablo 7:

E-öğrenme Kalitesini Artırmada İlgili Faktörlerin Sınıflandırılması

Kurumsal Faktörler

- Teknoloji planı
- Altyapı
- Öğrenci danışması
- Kurumsal program değerlendirmesi
- Örgütsel değişim
- Öğrenci seçimi ve derslere girişi

Eğitmen Faktörleri

- Öğrencilerle etkileşim
- Öğrencilere geri bildirim
- Profesyonel eğitim
- Öğretme yetkinliğinin değerlendirilmesi
- Akademik geçmiş
- Ortak yön ve empatik tutum

Öğretim Tasarımı Faktörleri

- Grup/işbirlikli öğrenme
- Katılım
- Yüksek bilişsel seviyeler
- Öğrenme kaynakları
- Öğrenme materyalleri
- Etkileşim
- Standartlar
- Ders değerlendirmesi
- Kapsayıcı olma
- Öğrenci motivasyonu
- Modüler parçalar
- Medya kullanımı
- Görüntü, grafik, animasyon kullanımı
- Eksiksiz öğrenme paketleri
- Tasarım ve sunum
- Kullanılabilirlik
- Yeniden kullanılabilir öğrenme nesnelere
- Yeniden kullanılabilir tasarımlar

Teknolojik Faktörler

- Uygun teknoloji kullanımı
- Güvenilirlik
- Kullanılabilirlik (7/24)
- Öğrenciler için bilişim teknolojileri desteği ve eğitimi
- Eğitimciler için bilişim teknolojileri desteği ve eğitimi
- Uygun bant genişliği ve indirme gereksinimleri
- Öğrenci verilerinin yönetimi

Öğrenci Faktörleri

- İletişim
- Zaman yönetimi
- Öz-yönelimli öğrenme
- Öğrenci beklentileri
- Kritik düşünce
- Motivasyon
- Problem çözme
- Kullanıcı memnuniyeti

Pedagojik Faktörler

- Öğrenme çıktıları
- Yüksek beklentiler
- Değerlendirme stratejileri
- Çeşitlilik
- Açıkça ifade edilen beklentiler
- Kendini yansıma
- Tehditkâr olmayan çevre
- Araştırma metodolojisi
- İçeriğin ilgi düzeyi
- İçeriğin doğruluğu
- İçerik ve öğrenme kaynaklarının geçerliliği
- Devamlı gelişme
- Eğitsel açıdan önemli hedefler
- Uyarlanabilir ve sürdürülebilirlik
- Öğrenci merkezli ortam
- Çoklu öğrenme yolları

Kaynak: (Fresen, 2007: 357)

Khan (2005); açık, esnek ve dağıtılmış öğrenme ortamlarının başarısında ön plana çıkan kritik faktörleri sekiz boyutta değerlendirmiştir. Bu boyut ve faktörler;

Kurumsal Faktörler: İhtiyaç değerlendirmesi, finansal hazırlık, internet bağlantısı gibi altyapı hazırlığı, kültürel hazırlık ve içerik hazırlığı

Yönetim Faktörleri: Yönetim ekibi, içerik geliştirme sürecini yönetme, teslimat ve bakımı yönetme

Teknolojik Faktörler: Altyapı planlama, donanım ve yazılım

Pedagojik Faktörler: İçerik, kitle, hedef ve ortam analizleri, tasarım yöntemleri, örgüt ve öğrenim stratejileri

Etik Faktörler: Siyasi ve sosyal etkiler, kültür, coğrafya ve öğrenci farklılıkları, önyargı, yasal konular

Ara yüz Tasarımı Faktörleri: Web ortamı ve içerik tasarımları, kullanabilirlik, gezinme, erişebilirlik, kaynak desteği, çevrimiçi destek, çevrimiçi ve dış kaynaklar

Değerlendirme Faktörleri: İçerik geliştirme sürecinin değerlendirilmesi, e-öğrenme ortamının değerlendirilmesi, program ve kurumsal düzeyde e-öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi

Khan (2005), kurumsal faktörler boyutunda, yönetim ve öğrencilerle ilgili işlerin örgütsel düzeyde organizasyonunu savunmaktadır. Teknolojiye ait faktörlerde ise önce teknolojik altyapı plan ve organizasyonunun teknolojik gereksinim ve beklentiler yönüyle değerlendirilmesini ve buna müteakip uygun yazılım ve donanım hizmetlerine yönelimi öne çıkarmaktadır. Öğretimsel boyutta, içerik analizlerinin uygun yöntem ve esnek yapıdaki karma stratejilerle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir (Kışla ve diğerleri, 2010: 2-3).

E-öğrenme sürecinin başarısını etkileyen kritik faktörlerin analiz edildiği çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; içerik, etkileşim, tasarım, kurumsal ve bireysel uygulama ve tercihler, kullanılan teknoloji ve destek hizmetlerinin kalitesi gibi çeşitli faktörlerin e-öğrenme uygulamalarının başarılı ya da başarısız olarak yürütülmesinde

kritik öneme sahip oldukları görülmektedir. Örneğin; yaş, cinsiyet, bilgisayar kullanma tecrübesi, özgüven, motivasyon, kurumsal destek, bilgisayar sahibi olup olmama, önceki e-öğrenme tecrübeleri, e-öğrenme için internet erişiminin sağlandığı yer gibi faktörler e-öğrenme sürecinin başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörler olarak değerlendirilmektedir.

E-öğrenme sürecini teşkil eden unsurlarda ortaya çıkabilecek eksiklik, problem ve/veya bunlardan kaynaklanan memnuniyetsizlik algıları sürecin genelini etkilemektedir. Örneğin, sık sık meydana gelen sunucu hataları, öğrenme amaçlarıyla örtüşmeyen içerikler ya da işbirliği ve etkileşimde zayıf olanaklar sağlayan bir öğrenme yönetim sisteminin mevcudiyeti, kullanıcılar (e-öğrenenler) tarafından e-öğrenme ortamı sağlayan kurumun başarısızlığı olarak algılanabilmektedir. Bununla birlikte e-öğrenme, hem öğrenenler hem eğitmenler hem de teknik ve destek hizmetleri personeli ve örgüt için de anlamlı olmalıdır. Bu yönüyle e-öğrenme, öğrenenler için ulaşımı kolay, organizasyonu, yazılım ve sunumu iyi hazırlanmış, öğrenci merkezli, etkin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir süreç şeklinde sunuluyorsa bir anlam ifade etmektedir.

2.7. Yönetmeliklerin Geliştirilmesinde E-öğrenmenin Başarısını Etkileyen Faktörler

E-öğrenme, insan kaynaklarının geliştirilmesi uygulamalarında bir eğitim yaklaşımı olarak giderek benimsenirken, e-öğrenmenin etkinliği konusu hem uygulama hem de akademik alanda sıklıkla vurgulanan bir kavramdır. İşe entegre öğrenmenin nihai amacı, iş sonuçlarını yönlendirmek, işyeri davranış ve performansında olumlu değişimler yaratmaktır. Ancak, kurumsal e-öğrenme bağlamında e-öğrenme programlarının çalışanların iş aktiviteleri ve önceki deneyimleri ilgili olarak yürütülen çalışmalardan elde edilen kanıtlara göre, örgütsel çevre ile işyerinde bilgiyi edinme ve paylaşma gibi teknoloji destekli öğrenme etkinlikleri arasında uyumsuzluklar olduğu yönünde çıkarımlarda bulunmaktadır. Benzer şekilde, iş analizi eksikliği ve iş ve performans gereksinimlerine odaklanmadaki zayıflık, işyeri e-öğreniminin başarılı bir şekilde uygulanmasının önündeki önemli engellerdir. Bu engeller çalışanların motivasyonunu azaltmaya, öğrenme ve transfer etkinliğinde düşüşe yol açabilmektedir. Sonuç olarak, e-öğrenmenin iş yeterlilikleri ve performans gereklilikleri ile uyumlu hale getirilmesi, işyerinde e-öğrenme etkinliğinde kritik bir başarı faktörü olarak kabul edilmektedir. Bu

da, yetkinliğin e-öğrenme gelişimine entegre edilmesini temel alan yaklaşımlar için ampirik temeli ortaya koymaktadır.

Yetkinlik temelli eğitim, iş dünyasında çalışanların ihtiyaçlarını karşılamak ve karşılaştıkları zorlu alanlarla başa çıkmaları için belirli yetkinliklerin geliştirilmesi ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Yetkinlik temelli eğitim, kurumların çalışanların iş ihtiyaçlarına hızlı ve esnek bir şekilde yanıt verebilmelerini sağlamak, görevlerini ifa edebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve yetenek kombinasyonunu oluşturmak için işyeri öğrenme girişimlerini teşvik etmede yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu tür uygulamalar; yönetim eğitiminde, tıp eğitiminde ve diğer mesleki eğitim ve öğretim programlarında bulunabilmektedir. Son yıllarda araştırmacılar, yetkinlik temelli modelleri e-öğrenme programlarına entegre etmeyi ve çalışanların geniş öz denetimleri ile yetkinliklerini geliştirmelerini sağlamak için girişimlerde bulunmaktadır. Örneğin, Wang ve diğerleri (2010), e-öğrenme teknolojisi ile yetkinlik odaklı öğrenmeyi iş süreci bağlamıyla uyumlu hale getirmek için e-öğrenme uygulamalarındaki iş yeterlilikleri ve performansı ilişkilendiren Anahtar Performans Göstergelerini (KPI- Key Performance Indicator) kullandıkları bir çerçeve sunmaktadır. Halihazırda e-öğrenme gelişimine yetkinlik temelli yaklaşımları entegre etme çabaları artarken, çalışanların teknolojinin sağladığı eğitsel inovasyona yönelik algı ve tepkilerini inceleyen araştırmalar asgari düzeyde kalmaktadır. Öğrencilerin işyeri e-öğrenimine yönelik algı ve tutumlarının dikkate alınmaması, e-öğrenme girişimlerinin başarılı bir şekilde tasarlanması ve uygulanmasının önündeki en önemli engel olarak kabul edilmektedir. E-öğrenme tasarımı ile ilgili literatür, öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilen öğrenci işbirliğinin artması ve öğrenme deneyimlerinin kişiselleştirilmesinin öğrencilerin öğrenme gereksinim ve tercihlerini karşılayacağını ve böylelikle öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik memnuniyet ve motivasyonunun artacağını göstermektedir (Cheng ve diğerleri, 2011).

Yetkinlik tabanlı e-öğrenme ile ilgili olarak, kişiselleştirilmiş bir öğrenme sürecinin desteklenmesi ve akran iletişim ve işbirliğinin kolaylaştırılması, öğretim tasarımında iki önemli unsur ortaya çıkarmaktadır. E-öğrenme ortamlarında, öğrenci kontrolünün sağlanması gibi öğretimsel tasarım faktörlerinin, yetişkin öğrenenlerin bilgisayar temelli öğretime yönelik tepkileri üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Bu tür bir etkinin kuramsal temeli, çalışma ortamlarında e-öğrenme uygulamalarının tasarımına temel

oluşturan andragoji (yetişkin eğitimi) ve öz-yönelimli öğrenme teorilerinde bulunmaktadır. Yetişkin öğrenme teorisinin kurumsal öğrenme üzerinde iki önemli etkisi söz konusudur. Bu etkilerden birincisi, öğrenenlerin kendi öğrenme hedef, amaç, yöntem ve araçlarının rasyonel olarak belirlenmiş bir şekilde öğrenmelerine olanak tanınmasıdır. Diğer bir etki ise öğrencilerin öğrenme programlarını seçme ve bu programları kendilerinin yürütmelerine ve kendi kendini yöneten öğrenmeye olanak verecek şekilde tasarlanmasıdır. E-öğrenme yöntemleri ile öğrenenler, öğrenme içerik, stil ve hızlarına göre daha önce kontrol ederek sınıflandırılabilir. Bunu başarmak ve karmaşık öğrenme içerikleri ile öğrenme konuları arasındaki ilişkileri tanımlamak ve görselleştirmek için içeriklerin ders haritalarıyla daha küçük parçalara ayrılması gereklidir. Özetle, yetkinlik temelli öğrenme uygulamalarında yetkinlikler, öğrencilerin amaçlara doğru hızla ilerlemesine yardımcı olan yetkinlik bazlı ders yapısı ve öğrenme takibine olanak sağlayan araçlara dayalı bireysel öğrenme sürecini desteklemede anlamlı bir kavramsal temel sağlamaktadır.

E-öğrenme, kurumsal yatırımın önemli bir bölümünü oluştururken, istenen kazanımları elde etmede yetkinlik bazlı e-öğrenme uygulamaları daha karmaşık ve zorlu hale gelmektedir. Wang' a göre (2017: 23) , yetkinlik bazlı e-öğrenmeyi daha karmaşık ve zorlu hale getiren ve dolayısıyla süreçsel başarıyı etkileyen beş temel kaygı kaynağı bulunmaktadır. Bunlar;

- Öğrenme ve öğretim tasarımı ile ilgili olarak statik yapıda ve interaktif olmayan e-öğrenme uygulamalarının yeterli etkileşim ve geribildirime sahip olmadan geleneksel eğitimin dağıtım kanalını çoğaltmak için kullanılması, öğrencilerin e-öğrenme veya herhangi bir teknoloji destekli öğrenme programını kullanımlarına karşı direnç oluşmasına neden olmaktadır.
- E-öğrenme içeriklerinin (sadece içerik sağlayıcılar tarafından üretilmesi nedeniyle) genellikle jenerik kalması, günlük işlerle ilgisiz olması, iş süreçleriyle etkin bir şekilde entegre olmaması yetkinlik gelişimine izin vermemektedir.
- Başarısız e-öğrenme programlarında iş, hedef ve sonuçlar arasında iyi bir uyum bulunmamaktadır.

- Birçok kurum e-öğrenmeyi, süreci destekleyecek uygun bir çevre ya da kültür oluşturmadan, özellikle yönetim ve teknoloji desteği ile ilişkili olarak tanıtılmaktadır.
- E-öğrenmeyi içeren eğitim ve geliştirmede kapsamlı bir değerlendirme ve hesap verebilirlik göz ardı edilmektedir.

Bunun yanında, e-öğrenme sürecinde sadece teknik yetkinliklerin gelişimine odaklanma, işyerinde etkin e-öğrenme için gerekli olan bağlamsal faktörlerin yanı sıra eğitsel ve örgütsel yönleri göz ardı etme eğilimindedir. İş ve örgütsel bağlamda yer alan öğrenme davranışlarını anlamada başarısız olan e-öğrenme uygulamalarının tasarım ve kullanımı konusunda büyük oranda pedagojik-androgojik temellerin eksikliği söz konusudur. Teknoloji ağırlıklı yaklaşımlar, e-öğrenme girişimlerinin öğrenmeyi etkili kılma, çalışanların bilgi ve becerilerini güncel tutma ve öğrenmek için çalışanları motive etme konusunda sınırlı etkilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yetkinlik temelli kurumsal e-öğrenmenin başarı sorunsalının çözümü için e-öğrenmedeki teknoloji odaklı bakış, e-öğrenmenin bireysel ihtiyaç ve örgütsel amaçlarla uyumlu hale getirilmesi noktasına çevrilmelidir.

İş yaşamında geliştirilecek olan yönetsel yetkinliklerin geniş çevresi buna cevap verecek e-öğrenme ortamının hassas pozisyonu; planlanan, tasarlanan, uygulanan ve değerlendirilen öğrenme sürecinin sistematik ve döngüsel bir seyir izlemesini gerekli kılmaktadır. Elektronik ortamda yürütülecek eğitim; yetişkin bireyin zihnine, diğer katılımcılarla etkileşim kurabilme, ortak çalışabilme ve öğrenme üzerinde kontrole sahip olabilme gibi ihtiyaçlarını nazara alarak kurgulanmalı ve uygulanmalıdır. Böylelikle e-öğrenmenin en önemli sorunu olan izolasyonun da üstesinden gelinebilecektir. Öğrenme üzerinde yeteri kadar kontrolün olmaması, daha önemli önceliklere sahip öğrenen profili, güdülenmeyi sağlayacak eğitimcinin yokluğu, bilişim uzmanları tarafından teoriden yoksun olarak tasarlanmış e-öğrenme ortamlarının mevcudiyeti, e-öğrenenler tarafından düşük kabul gibi faktörler, yüksek devamsızlık oranları ve dolayısıyla başarısızlığı da beraberinde getirmektedir. Yetkinliklerin geliştirilmesine dayalı e-öğrenmenin temel sorunsalı, yetişkin eğitimi teorisinden uzak, etkileşimi desteklemeyen ve öğrenmeyi arttıran başarılı metotları birleştiremeyen e-öğrenme programlarının tasarlanmasından kaynaklanmaktadır. Bu yönüyle, yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını etkileyen kritik faktörler; beşeri,

teknolojik, eğitsel ve kurumsal faktörler olmak üzere dört temel düzey ve ilgili alt boyutlarda değerlendirilecektir.

2.7.1. Beşeri Faktörler

2.7.1.1. Bilişim Teknolojileri Kullanım Özyeterliliği İnancı

Bilişim teknolojileri kullanım öz-yeterliliği inancı, bireyin bilişim teknolojileri kullanımında kendisiyle ilgili yargısıdır. Yüksek yeterlilik inancına sahip bireyler bilişim teknolojileri kullanım etkinliklerine katılımda istekli olmakta ve beklentilerini yüksek tutmaktadırlar. Bu bireyler kullanım esnasında karşılaştıkları sorunlarla daha kolay baş edebilmektedir (Deniz ve Algan, 2013: 91).

Kullanıcılar, teknoloji kullanımında pasif kaldıklarında ya da geliştirmekte olan teknolojik araçlarla ilgili yeterli bilgi ve beceriyle donanmadıklarında kullanım yönünde çekimser kalabilmektedirler. Temel bilgisayar becerilerine sahip olmama, bilgisayar kullanma konusunda kendine güven (öz-yeterlilik) eksikliği yaratabilmekte ve kullanıcıların öz-yeterlilikleri ve teknoloji kullanım kaygıları, bilgisayar kullanım düzeylerini etkileyebilmektedir. Teknoloji kullanma kaygısı bireylerin hayatlarında teknoloji kabul ve kullanma niyetini olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle bilişim teknolojilerini kullanma söz konusu olduğunda hata yapma, teknolojik değişime ayak uyduramama, iş süreçleri ile bilimsel teknolojilerinin uyumsuzluğu vb. gibi nedenlerin kullanıcılar üzerindeki yarattığı gerilim, örgütlerde yeni teknolojilerin kabul ve kullanımında etkili unsurlar olarak görülmektedir (Çizel ve Akgün, 2012: 344).

2.7.1.2. E-öğrenmeye karşı amaç, hedef ve beklentiler

Öğrenenlerin amaç ve hedeflerine yönelik yapılan çalışmaların çoğunluğu güdülenmeye yönelik çalışmalardır. Bu çalışmaların ilk ve en önemlilerinden biri Cyril O. Houle' ın (1961) yetişkin öğrenenlerle derinlemesine görüşmeler sonucunda yaptığı sınıflamadır. Houle, yetişkin öğrenenlerin öğrenme yönelimlerini üç boyutta sınıflamıştır (Özbek, 2017: 109-110);

Amaç yönelimli öğrenenler: Öğrenme etkinliği öncesinde kesin olarak belirlenmiş bir hedefe ulaşmak amacıyla etkinliğe katılırlar. Genellikle mesleki ilerleme gerektiren durumlarda, yasal bir zorunluluk ortaya çıktığında veya

toplumsal bir ihtiyaca cevap verebilmek için yapılan etkinliklere katılarak öğrenme ihtiyaçlarını giderirler.

Etkinlik (performans) yönelimli öğrenenler: Öğrenme etkinliğinin öğrenme çıktılarına erişmesiyle ilgilenmeyip, bu etkinlik aracılığıyla oluşacak sosyal topluluğun içinde yer almak isterler. Bu tür öğrenenler, öğrenme etkinliklerine, farklı kişiler tanımak, yeni bağlantılar kurmak, çevre edinmek amacıyla katılırlar.

Öğrenme yönelimli öğrenenler: Tek hedefleri öğrenmektir. Bu tip öğrenenler, pratikte ihtiyaç duymadıkları halde sürekli bir öğrenme isteği içindedirler ve kendilerine öğrenmek için yeni fırsatlar yaratırlar.

Yetişkin öğrenenlerde öğrenmeye yönelik amaç ve hedefleri değerlendiren bir diğer çalışma Michael Knowles' un Yetişkin Öğrenme Kuramıdır. Knowles' a (2005) göre yetişkin öğrenenler; gerçek hayatta karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve öğrendiklerini yaşamlarına uyarlayabilmek istemektedirler. Bu sebeple çocuk öğrenenlerden farklı olarak problem odaklı bir öğrenme yönelimine sahiptirler.

E-öğrenenlerin e-öğrenme sürecindeki amaç ve hedeflerinin yanı sıra bu süreçten beklentileri de sürecin başarısı için önem arz eden bir faktördür. Yaşantı, deneyim, mesleki alan, yeterlilik ve beceri düzeylerinde farklı niteliklere sahip yetişkin öğrenenlerin bu bireysel farklılıklarıyla birlikte farklı beklentilere de sahip olması kaçınılmazdır. E-öğrenme sürecinde öğrenenlerin beklentileri yedi boyutta değerlendirilmektedir. Bu boyutlar (Özbek, 2017: 115-124);

Kurumdan beklentiler: İdari birimlerden hızlı geri bildirim ve sorulara hızlı cevap alma, e-öğrenme sürecinin işleyişine yönelik ön bilgi alma ve uyum çalışması

Destek Hizmetlerine Yönelik Beklentiler: Hedef ve öğrenme etkinliklerini belirlemede yönlendirme, çalışma becerilerini geliştirmede, platform ve ara yüze bağlı teknolojik destek

Tasarıma yönelik beklentiler: Kolay anlaşılıp kullanılabilen öğrenme ortamı, gezinme seçeneklerinin basitliği, içeriğe kolay ulaşabilme, farklı öğrenme hız ve stiline uygun kişiselleştirilebilir gezinme seçenekleri

Eğitmenden Beklentiler: Hızlı geribildirim, eğitmenin öğrenme sürecinde ve yönlendirmede bulunması, eğitime farklı kanallardan erişim olanağı (telefon, e-posta, Öğrenim Yönetim Sisteminin iletişim kanalları vb.)

İçeriğe Yönelik Beklentiler: İhtiyaç ve hedeflere yönelik içerik sunulması, akademik alanla ilgili içerik sunumu, kariyer hedefine uygun ve kariyer becerileri kazandıran içerik sunumu, içeriklerin öğrenme stiline bağlı olarak sunulması, görsel, işitsel, video, etkileşimli ve zengin içerikler sunulması

Öğrenme Sürecine Yönelik Beklentiler: Öğrenenin kendinden beklenenlere ilişkin açık öneriler verilmesi ve bilgilendirilme yapılması, öğrenme sürecinin ödev ve etkinlikler bağlamında esnek olması ve sürecin yönetilebilmesi, entelektüel deneyim sunması

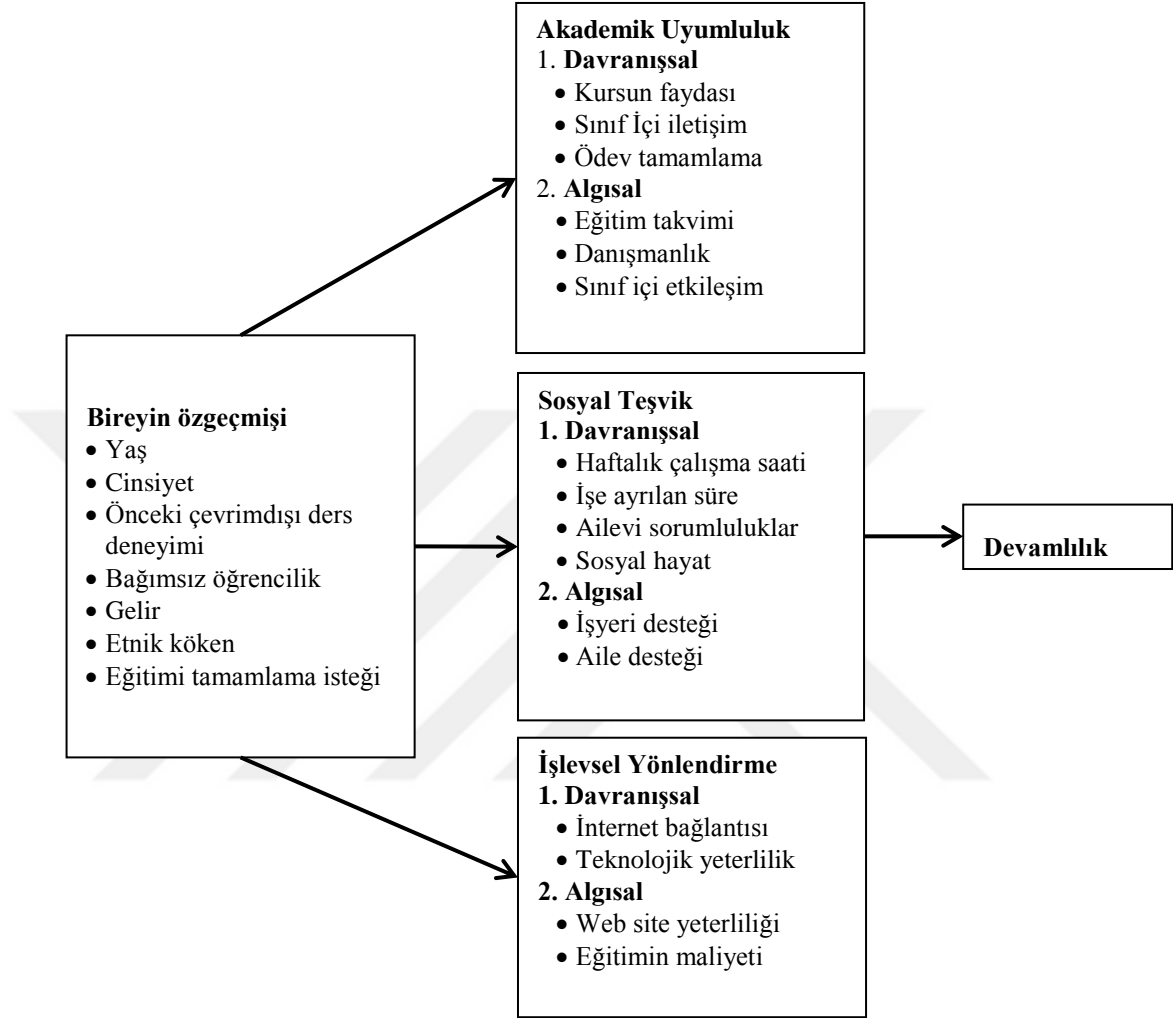
Etkileşim ve İletişime Yönelik Beklentiler: Sistem ve öğretim süreci tasarımının çeşitli etkileşim düzeylerine olanak sağlaması, sosyal etkileşim, kuruma aidiyet duygusunu geliştirecek ortam, ağ ve öğrenme toplulukları

2.7.1.3. Zaman Kısıtları

Hâlihazırda çalışan insanlar, mevcut görevlerine ek olarak sunulan öğrenme fırsatlarına direnebilmektedirler. Bazı insanlar öğrenmenin zorluğunu işin olumlu bir yönü olarak görürken, bazıları bunu bir baskı unsuru olarak değerlendirebilmektedir. Pek çok çalışan görev ve sorumluluklarını gerçekleştirebilmede yeterli boş zamana sahip olmadığını düşünebilmektedir. Kurumsal anlamda iş ve görev beklentilerinin yanında işyeri öğrenimi uygulaması, çalışanların yeterli boş zamana sahip olamama yönündeki olumsuz algıyı tetikleyebilmektedir (Parker, 2004: 59).

Öğrenci devamlılığı, eğitim sistemlerinin en problemleri alanlarından biridir. E-öğrenmede devam üzerine geliştirilen en önemli modellerden biri McGivney' in (2004) Şekil 22' de gösterilen E-öğrenmede Yetişkin Öğrenci Devamlılığı Modelidir. İlgili modelde haftalık

çalışma saati, işe ayrılan süre, ailevi sorumluluklar ve sosyal hayatın getirdiği zaman baskısı öğrenmede önemli bir sosyal teşvik unsudur (Demir, 2015: 39-40).



Şekil 22: E-öğrenmede Yetişkin Öğrenci Devamlılığı Modeli

Kaynak: (Demir, 2015: 39-40)

Çevrimiçi eğitimlerde öğrenci devamıyla ilgili olarak yürütülen çalışmalarda, e-öğrenenlerin zaman yönetimi ve iş takvimlerinin çakışması sorunları yaşadıkları görülmektedir. Kaliforniya Üniversitesince çevrimiçi eğitimi bırakma sebeplerinin araştırıldığı bir çalışmada, iş ve eğitim takvimi çakışmasının % 17'lik etkiye sahip olduğu görülmüştür. Minnesota Üniversitesinin çevrimiçi eğitimde devamsız öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada devamsızlığın üç ana sebebinden birinin, aile ve iş sebebiyle oluşan zaman baskısı olduğu tespit edilmiştir. Illinois Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitimden ayrılma nedenleriyle ilgili yapılan bir çalışmada, öğrenci devamına

etki eden dört faktörden birinin eğitimin iş takvimiyle çakışarak iş sorumluluklarının çalışmayı engellemesi olduğu tespit edilmiştir (Demir, 2015: 41).

2.7.1.4. Sosyal Öğrenme Algısı ve Özyetkinlik

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler, yaşamlarının idamesinde aktif katılımcılar olup bağlamsal olay ve durumlara farklı tepkiler veren beyin mekanizmalarını takip etmeyle yetinmezler. Düşünmenin fiziki ve fonksiyonel yapıları arasındaki ayrıma dikkat edilmelidir. Bilişsel süreçler, beyinsel aktiviteler içinde meydana gelmekle kalmayıp, karar verme ile ilgili süreçlerde de etkinlik göstermektedir. Zihin, sadece reaktif (tepkisel) olarak hareket etmemekte, bununla birlikte, üretken, yaratıcı, etkin ve yansıtıcı nitelikler göstermektedir. Üretken ve etkin bireyler; değişime uyum sağlamada gelecek hareket ve eylemlerini planlamakta, bunların fonksiyonel yönlerini değerlendirmekte, stratejik tercihler gerçekleştirmekte ve sonuçlar üzerinde değerlendirme yapmaktadırlar (Bayrakçı, 2007: 200-201).

Bilişsel sürecin proaktif yönünü ön plana çıkartan öz yetkinlik, bireyin performans gösterimiyle ilgili etkinliklerini düzenlemesi ve performansın belli standartlar dahilinde gerçekleştirebilme kapasitesi hakkında kendine dair yeterlilik hükmüdür. Kendinin farkındalığı olan öz yetkinlik, sosyal bilişsel kuramın temel kavramıdır. Öz yetkinliğe sahip bireyler, gerçekleştirilecek performansla kendi kapasitelerini karşılaştırarak harekete geçmekte ve karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıkabilecekleri yönünde kuvvetli inanca sahiptir (Deniz ve Algan, 2013: 89). Mungania' nın (2003) e-öğrenme sürecinin başlangıç, devam ve tamamlanması adımlarında e-öğrenme engeli olarak algılanan hususlar ile ilgili gerçekleştirdiği araştırma, öz yetkinlik algısının dört temel e-öğrenme engelinden biri olduğunu göstermektedir. Mungania (2003) e-öğrenme öz yetkinliğini, e-öğrenme derslerinde başarı gösterilebileceğine dair inanç olarak tanımlamakta ve öz yetkinlik algısı yükseldikçe daha düşük bir e-öğrenme engelinin ortaya çıkacağını belirtmektedir. Aynı şekilde, Sun ve diğerlerinin (2008) gerçekleştirdikleri araştırmada, öz yetkinlik algısı yüksek öğrencilerin e-ders aktivitelerinin gerçekleştirilmesi sürecinde yüksek özgüvene sahip olduklarına ve yüksek özgüvenin de e-öğrenmeye yönelik doyumunu artırdığına işaret etmektedir (Semerci ve Keser, 2013: 101-102).

2.7.1.5. Motivasyon

E-öğrenme ortamlarında motivasyon, öğrenenlerin öğrenme düzey, yaklaşım ve sürecini etkilediği için dikkat çeken ve üzerinde durulan bir konudur. E-öğrenme sürecinde motivasyonu yüksek olan öğrenenler, başarıya daha kolay ulaşabilmekte, süreçte mutlu olmakta ve verimli bir öğrenme deneyimi yaşamaktadırlar. Öğrenenin öğrenmenin merkezinde ve belirlenimci konumuna vurgu yapan sosyo-kültürel yaklaşım, öğrenenlerin sosyal çevrelerinin motivasyonlarında en önemli etken olduğunu belirtmektedir. Öğrenenler, öğrenme sürecinde temel olarak çevresindeki insanlarla etkileşime girerek öğrenmektedirler. E-öğrenme ortamlarında karşılaşılan e-derse karşı düşük ilgi ve enerji, başarı kaygısı, zamanın planlamasıyla ilgili problemler vb. birçok olumsuzluğun temelinde içsel ve dışsal motivasyon engelleri yatmaktadır. E-öğrenme ortamları diğer öğrenme ortamlarıyla kıyaslandığında, içsel ve dışsal motivatörlerin de etkisiyle öğrenenlerin derse katılım ve devam oranı düşük kalmaktadır. Öğrenenler, iletişim ve etkileşime ilişkin yaşanan sorunlar nedeniyle uygun motivasyon düzeyine sahip olmadıklarında dersi bırakmakta veya ders dışı işlerle meşgul olmaktadır.

E-öğrenme sürecinde öğrenen motivasyonu probleminin bağlamsal ve araçsal çözümünde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler içinde *etkileşim* ön plana çıkmaktadır. Etkileşime dayalı iletişim, e-öğrenme ortamında öğrenen motivasyonunu artırıcı özellik göstermektedir. Eğitmenin anlaşılır, açıklayıcı ve zamanında sağlayacağı dönüşler, öğrenenlerle kurduğu iletişim ve öğrenenlere yapacakları konusunda verilen açık bildirimler önemli motivasyon artırıcı unsurlardır. Birlikte duygu oluştururken online tartışma ortamlarının kullanılması, öğrencinin başka öğrenci ve öğretmenlerle etkileşim içinde olması, hedef kitlenin içsel motivasyonu ve başarısını yükseltmektedir. Etkileşimli öğrenme ortamları (Uçar, 2017: 52);

- Öğrenme ortamlarında öğrenenlere denetim gücü sağlar,
- Uyum problemini azaltır,
- İletişim, etkileşim ve katılımı artırır,
- Öğrenmede kalıcılık ve anlamlılık sağlar.

E-öğrenme sürecinde motivasyonun artırılmasında etkileşimle birlikte öne çıkan bir diğer faktör de “*e-öğrenme ortam tasarımı*”dır. İçsel motivasyonu en üst düzeyde

gerçekleştirecek ortam tasarımının genel ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Uçar, 2017: 53);

- Güven, rahatlık ve aidiyet duygusunun yaratılması,
- Destek temelli geri dönüş sağlama,
- Merak uyandırma ve ilgi çekme,
- Yeni ve eğlenceli öğeler sunma,
- Esneklik ve seçimler sunma,
- Anlamlı ve ilgili bağlantılar sağlama,
- Takım çalışması ve topluluk oluşturma,
- Katılım sağlama,
- Görev ve tartışmalarla heyecan uyandırma,
- Hedef yönelimi, başarı ve sahiplik hissi oluşturma.

Motivasyon ile ilgili olarak ortaya çıkan problemler ve bu problemlerin çözümüne yönelik olarak odaklanılması gereken önemli bir diğer nokta da e-öğrenenlerin bilişsel düzeyidir. Kurumsal e-öğrenme uygulamalarında hedef kitlenin yetişkin olması, yetişkin ve genç öğrenenler arasındaki bilişsel farklar bilişsel düzeyin nazara alınmasını gerektirmektedir. Knowles' un Yetişkin Öğrenme Kuramına göre (1990) yetişkinlerin öğrenme süreçlerini farklılaştıran birtakım faktörler söz konusudur. Bu faktörlere göre yetişkinler;

- Öğrenmeye neden ihtiyaç duyulduğu konusunda bilgi sahibi olmayı yeğlerler,
- Öz-yönetimli öğrenen ve karar veren birey olarak değerlendirilmek isterler,
- Deneyimleyerek ve problem çözerek öğrenmeyi tercih ederler,
- Günlük yaşamlarındaki bağlamlarına göre gençlere nazaran öğrenme konusunda daha hazırlardır,
- Yüksek statü ve maaş gibi dışsal uyaranların yanı sıra iş tatmini, kendini gerçekleştirme ve kendine saygı gibi içsel uyarıcılarla daha yüksek motive olurlar
- Geçmiş deneyimleriyle öğrenmeye başlama konusunda, genç öğrenenlere nazaran daha isteklidir,
- Çalışma yaşamında ihtiyaç duyulan konu, bilgi ve beceriler daha motive edicidir.

2.7.1.6. Öğrenme Tercih ve Stilleri

Yetişkin öğrenenlerin öğrenme ortamlarına belirli bir deneyim ile birlikte katıldığı düşünüldüğünde, öğrenme programlarının yetişkinlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanması ve yetişkin öğrenme uygulamalarının öğrenen özelliklerine göre yapılandırılmasını gerektirmektedir. Yetişkin öğrenenler, öz-yönelimli öğrenenler oldukları, başka bir ifadeyle planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları da dâhil olmak üzere kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almak istemektedirler. Bu yönüyle yetişkin eğitimi programlarının geliştirilmesinde, öğrenme ortamının düzenlenmesinden (yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenmesi), eğitmenin sahip olması gereken becerilere kadar öğrenen özellikleri ve beraberinde bireysel farklılıklar oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle, öğrenme stilleri öğrenen özellikleri içinde dikkate alınması gereken bireysel farklılıklar olarak kabul edilmektedir (Ural ve Esmer, 2017: 10).

Öğrenme literatüründe, öğrenme tercih ve stilleri açısından öğrenenler arasındaki farklılıkların öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi olanlarla önemli ölçüde ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Öğrenme sürecine katılanların tekdüze ve tekil bir yaklaşıma ihtiyaç duyan ve aynı özelliklere sahip yetişkin öğrenenler olarak karakterize edilmesi, öğrencilerin heterojenliğinin, değişime direnç, beklenti düzeyleri, ihtiyaçlar, özgüven ve dikkat süresi gibi önemli özellikleri arasındaki bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Benzer özelliklere sahip çalışan ve eğitimcilerin eşleştirilmesi, eğitim programlarında çalışanların başarısı ve eğitime yönelik çalışan tutumlarını olumlu olarak geliştirmekte ve eğitim etkinliğini artırmaktadır. Bu nedenle, insan kaynaklarının geliştirilmesinde uygulayıcı, yönetici ve öğrenenlerin, öğrenme tercih ve tarzlarındaki bireysel farklılıkların önemini, planlı/plansız ve resmi/informal öğrenme deneyimlerinin başarı üzerindeki potansiyel etkisini bilmeleri gerekmektedir (Smith, 1996: 33).

Öğrenme tercihlerinin dikkate alındığı öğrenme ortamı ve kendi öğrenme tercih ve ihtiyacına hitap eden bağlamda bulunan bir öğrenci; ilgi, arzu, yönelim, aidiyet ve üstün öğrenme performansı gibi birçok açıdan daha iyi kazanımlara sahip olmaktadır. Reichmann ve Grasha (1974) öğrenme tercihlerini üç grupta tanımlamaktadır; (Şahin ve Yıldırım, 2010: 155)

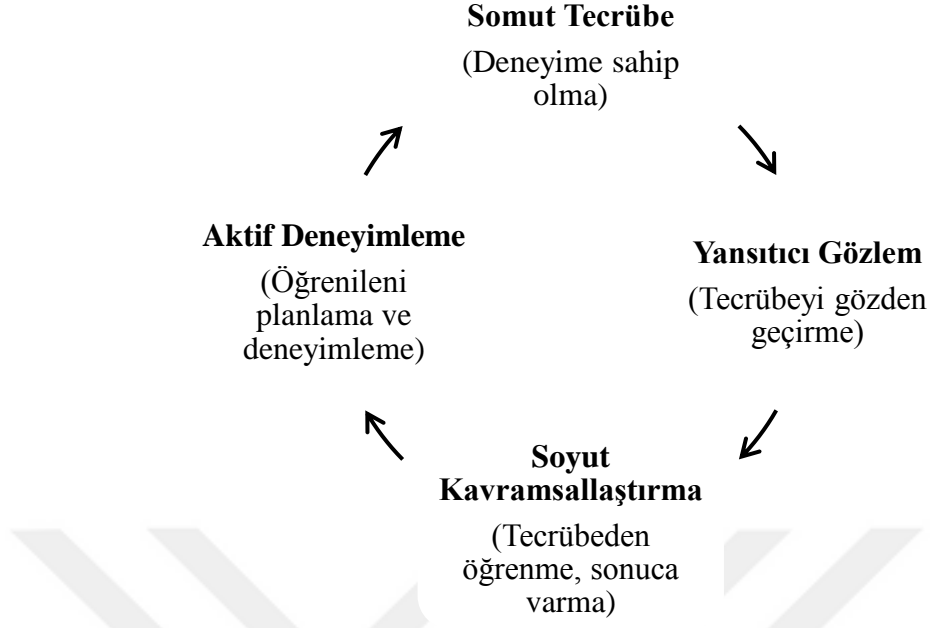
Bağımlı öğrenciler: Eğitimden tarafından belirlenen ve değerlendirilen açık ödev, uygulama ve performansa dayalı son derece yapılandırılmış programları tercih ederler;

İşbirlikçi öğrenenler: Müşterek bir amaç için birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olarak, tartışma odaklı ve grup projeleri, işbirlikli ödevler ve sosyal etkileşim (grup çalışması, rol oyunları, iş “oyunları” ve simülasyonları) sürecini tercih ederler

Bağımsız (otonom) öğrenenler: Öğrenme programlarının içeriği ve yapısı üzerinde etki sahibi olmayı tercih ederler (uzaktan eğitim, bilgisayar tabanlı öğrenme).

Öğrenme tercihlerinin yanısıra öğrenme stili, doğuştan sahip olunan ve başarıyı belirleyen bireysel karakteristiktir. Öğrenme stili, bireyin yeni ve zor olanı öğrenmeye hazırlanması, öğrenir ve hatırlarken farklı ve kendine has yöntemler kullanmasına kaynaklık etmektedir (Mutlu, 2008: 4). Öğrenme stilleri, öğrencilerin öğrenme ortamını nasıl algıladıkları, etkileştikleri ve öğrenme ortamına nasıl tepki verdikleri konusunda nispeten istikrarlı göstergeler olarak işlev gören karakteristik, bilişsel, etkili ve psikolojik davranışlardır (Vita, 2001: 166). Öğrenme stillerin en yaygın kullanılan açıklamaları, Kurt Lewin’ in öğrenme modelini temel alan *Deneyimsel Öğrenme (David Kolb, 1984)* ve *Öğrenme Döngüsü (Honey ve Mumford, 2004)* modelleridir.

Deneyimsel öğrenme modelinde en önemli unsur yaşantıdır. Deneyimsel öğrenmenin öğrenme sürecinde yaşantıya atfettiği ağırlık, modeli bireysel yaşantı ve bilinç aktivasyonunu ikinci plan alan davranışçı öğrenme kuramıyla ve bilginin kazanımı, yönlendirimi ve soyut sembollerin anımsanmasına ağırlık veren bilişsel kuramdan ayırmaktadır. Deneyimsel öğrenme modeli öğrenmeyi; yaşam, biliş, idrak ve davranış kavramlarının bileşkesi şeklinde değerlendirmektedir. Kolb’ un, yeni bilgi ve beceri kazanımında belirleyici olan dört farklı yeteneğe dayalı olarak belirlediği öğrenme biçimleri; “*Somut Tecrübe, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Deneyimlemedir.* Her bir öğrenme biçimini şekillendiren öğrenme yolları farklılık göstermektedir. Somut yaşantı “*hissetmeye*”, yansıtıcı gözlem “*izleme ve dinlemeye*”, soyut kavramsallaştırma “*düşünmeye*”, aktif yaşantı “*yapmaya*” ağırlık vermektedir (Mutlu, 2008: 5-6).



Şekil 23: Kolb' un Dört Aşamalı Öğrenme Döngüsü

Kaynak: (Mumford ve Gold, 2004: 101)

Honey ve Mumford (1994), Kolb' un deneysel öğrenme modeline dayalı olarak geliştirdikleri modelde dört öğrenme stili önermiştir. Bunlar;

1. Aktivist: Kendilerini yeni deneyimlerle meşgul eden, sorunları beyin fırtınası yaparak çözen ve bir görevden diğerine hareket eden insanlardır.
2. Reflektör: Herhangi bir karar vermeden önce tüm olası açıları dikkate alan ve eylemleri gözlem ve yansımaya dayanan dikkatli ve düşünceli insanlardır.
3. Teorisyen: Gözlemleri analiz ve objektifliğe dayanan ve bunu mantıksal modellere entegre eden insanlardır.
4. Pragmatist: Yeni fikirleri hemen uygulama noktasında sabırsız olan pratik insanlardır.

Yetişkinlerin öğrenme stillerindeki sahip oldukları farklılık, öğrenme sürecindeki başarı artışında yetişkin bireyin karakteristiği ve taşıdığı farklı yönlerin nazara alınmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim faaliyetleri gerçekleştiren örgüt; farklı amaç, materyal, aktivite, zaman ve alternatifleri birlikte sunmalıdır. Geleneksel eğitim uygulamaları, farklılıkların değerlendirilmesi ve eğitsel faaliyetlerin bu yönde organize edilmesine cevap verirken yetersiz kalabilmektedir. E-öğrenme, öğrenme sürecindeki bireysel

farklılıkları dikkate alma ve süreci bu yönüyle yürütmeye en etkin yol olarak kullanılmaktadır (Semerci, 2008: 45) .

E-öğrenmenin esnekliği ve öğrenci merkezli doğası, çoğu öğrenme stiline uyum sağlayabileceği anlamına gelmektedir. Yükseköğretimde e-öğrenmeyi değerlendirdiği çalışmada Kearsley (1998), çoğu çevrimiçi öğrenmenin yazılı mesajlar aracılığıyla gerçekleştiğini, bu nedenle yazma becerisinin ve düşünceleri kelimelere aktarabilme yeteneğinin, bireyin en çok kendini ifade etmesi durumunda önemli beceriler haline geldiğini ve bir e-öğrenme deneyiminde, zayıf yazma becerilerine sahip kişilerin dezavantajlı grup içinde yer alacağını değerlendirmektedir (Pollard ve Hillage, 2001). Bunun yanında O'Connor ve arkadaşları (2003), yaptıkları bir çalışmada, çalışan e-öğrenenlerin okuldan ayrılmayı düşünmelerindeki temel faktörün % 33' lük bir değerle öğrenim tarzı uyumsuzluğundan kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, e-öğrenme ortamının öğrencinin ihtiyaç ve ilgisine göre tasarlanması ve bir e-öğrenme programı başlatılırken öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir (Mungania, 2004: 64).

2.7.1.7. Önceki e-öğrenme tecrübesi

Sheets'in (1992) uzaktan eğitim çalışmalarına ilişkin literatür taraması, teknoloji destekli öğrenme konusunda daha önce deneyime sahip olan öğrencilerin, mevcut e-öğrenme sürecine katılım, adaptasyon ve devamlarının daha olası olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ilgili çalışma, önceki e-öğrenim deneyimlerinin teknoloji ile ilgili memnuniyet düzeyini etkilediğini ve negatif e-öğrenim deneyimleri yaşadığını bildiren öğrencilerin mevcut e-öğrenim deneyimlerinden önemli ölçüde daha az memnun olduklarını ortaya koymaktadır. Amerikan Eğitim ve Geliştirme Topluluğu'nun (2001), e-öğrenme motivatörleri ve kabul düzeyleri üzerine 16 farklı firmada 700 öğrenen ile gerçekleştirdiği araştırma, teknolojinin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisinin büyük ölçüde öğrencilerin daha önceki e-öğrenme deneyimleri tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 72' si e-öğrenme sürecini olumlu deneyimlemiş ve aynı öğrencilerin % 84' ü gelecekte benzer ortam ve uygulamalarla ders almaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. E-öğrenme ile ilgili olumsuz deneyimler yaşadığını bildiren öğrenciler, mevcut e-öğrenme deneyimlerinden önemli ölçüde daha az memnun kalmışlardır. Araştırmada, kişinin ilk e-öğrenme deneyiminde meydana gelen eleştirel izlenimlerin bir sonraki e-öğrenme

deneyimi ile ilgili iyimserliği de etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular; öğrencinin e-öğrenme ile ilgili ilk deneyimlerinin sonraki e-öğrenme girişimlerindeki önemini vurgulamaktadır.

2.7.2. Teknolojik Faktörler

2.7.2.1. Ara yüz ve Ekran Tasarımı

Kullanıcı ara yüz tasarımı, içerik ve organizasyonuyla birlikte öğrencilerin içerikle yürüttükleri çalışmalarda, ortamda gezinme ve etkileşimli kontrollerin birlikte kusursuz bir entegrasyonunu gerektirmektedir. Bir e-öğrenme ara yüzünün tasarımı, öğrencilerin sunulan bilgilerle nasıl etkileşimde bulunduğunu belirlemesi yönüyle kritiktir. Bu sebeple, bir e-öğrenme ortamında, tüm e-öğrenme ara yüzleri, bilgiye erişirken öğrenenlerin görevlerini yerine getirmeleri üzerine tasarlanmalıdır. Öğrenme ara yüzleri, öğrenen ve öğrenme sistemi arasındaki iletişim ipuçlarının yer aldığı bir alandır. Eğitimsel ara yüzün üç kritik rolü bulunmaktadır. Bu rollerden birincisi, öğrencinin öğretim içeriğine yönlendirilmesini sağlamak, diğerleri öğretim içeriği ve stratejilerine erişimde uygun gezinme araçları sunmak ve son olarak geri bildirim sağlamaktır (Khan, 2005: 325-326).

E-öğrenme sürecinde öğrenme araçlarının öğrenene ulaşımı *çoklu ortamlar* (web ortamları, grafik, ses ve video gibi) tarafından gerçekleştirilmektedir. Çoklu ortamlar, e-öğrenme sürecinde bilgiye ulaşılması, onun düzenlenmesi ve yapılandırılmasını sağlayan temel sistemlerdir. Çoklu ortam içindeki bağlantılar ve bu bağlantılar aracılığıyla gerçekleşen gezinim bilgiye ulaşmada birincil yoldur. Mevcut bağlantılar, öğrenciye öğrenme ortamında bilgiye ulaşmada esnek ve özgür ağ yapısı sunmaktadır. Ancak mevcut ağ yapısının belirli düzeyde bir üst-bilişsel altyapı gerektirmesi, öğrenciler için bazı zorluklar doğurmaktadır (Fırat ve Yurdakul, 2015: 41-42).

İçeriklere ulaşma zamanı ve yolu açısından çoklu ortamların öğrencilere sağladığı inisiyatif, öğrenilecek içerik ve öğrenme yoluyla ilgili öğrencilerin kendi seçimlerini yaparak öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini zorunlu kılmaktadır. Ancak çoklu ortamların sağladığı inisiyatif ve bilgi çokluğu bazı durumlarda, ortam içinde kaybolma, aşırı biliş yüklenmesi, dikkatte bölünme, zaman kayıpları gibi gezinme sorunlarını beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, etkin öğrenme ortamı için çoklu ortamla birlikte

kullanıcı ara yüzü tasarımı da dikkate alınmalıdır. Temel fonksiyonu etkin iletişimi sağlamak olan ara yüz, öğrenme aktivitelerine yoğunlaşmada önemli roller oynamaktadır (Fırat ve Yurdakul, 2015: 41-42).

E-öğrenme ortamı ve öğrenci arasındaki iletişimde öncelikle ara yüzün nasıl tasarlandığı öne çıkmaktadır. İletişim problemi ile ilgili ortaya çıkan en önemli nedenlerden biri, ortam tasarımının deneye dayalı kanıtlardan ziyade sezgiye dayalı inanç temelli hazırlanmadır. İletişim probleminin çözümünde, ara yüz tasarımında yöntemsel bazlı yaklaşımlarla birlikte farklı türde bilgileri sunma yönünde ortam kaynakları seçimine olanak sağlayacak unsurlara gereksinim duyulmaktadır. Bu unsurların; dikkat toplama, öğrenmeye devamlılık kazandırma ve yoğun bilgiye bağlı yoğun bilişsel yüklenmenin önüne geçme gibi hususlarda yönlendirici olması gereklidir. Çoklu ortamların öğrenci ara yüz zenginliğini artırabilmesi avantajı yanında ortaya çıkardığı yoğun bilgi kaynağı bazı durumlarda karmaşıklığa yol açabilmektedir. Ortam ve mesaj arasındaki uyumla birlikte aktarılacak bilgilerin etkili sunumu bu karmaşıklığı ortadan kaldırmaktadır. Uygun ara yüz sayesinde ortam içinde öğrencilerin sorduğu *neredeyim? nereden geldim? ve nereye gideceğim?* sorularının getirdiği muğlaklık minimize edilmektedir. Böylelikle, ortam içindeki gezinmeleri sürecinde öğrenciler ne olabileceğini tahmin edebilmekte ve incelenen konu üzerine odaklanabilmektedirler (Çakmak, 2007: 2-5).

2.7.2.2. Teknolojik altyapı

Kurumsal anlamda e-öğrenme stratejisinin geçerli olabilmesi, her şeyden önce e-öğrenme ortamına ulaşılabilirliği zorunlu kılmaktadır. E-öğrenme ortamlarının gereği olarak zaman ve mekânsal avantajın maksimizasyonu ve etkin/beklenen sonuçlar elde edilmesi, ortam erişiminin güvenilir ve sorunsuz olmasına bağlıdır. Bu bağlılık, e-öğrenme ortamı ile teknolojik altyapının uyumluluğunu gerektirmektedir.

Eğitim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler e-öğrenme altyapısı oluşturmada farklı alternatifler ve zengin çözümler sunmaktadır. Kesintiye uğramayan ve sorunsuz bir online öğrenme ortamı, öncelikle bilgi teknolojileri altyapısı ve bu altyapının oluşumunu sağlayan unsurlarla oluşmaktadır. Bilgi teknolojileri altyapısı, bilişim teknolojilerinin işletilme ve idaresi için sağlanan hizmetlerle birlikte donanım, yazılım ve ağ kaynakları bileşeninden oluşmaktadır. Donanım bileşeni, hizmet sağlayıcı, server, bilgisayar, veri merkezi, ağ anahtarı, modem ve ağ yönlendiricisi cihazlardan

oluşmaktadır. Yazılım bileşeni öğeleri; yazılımsal güvenlik duvarı, veri tabanı, öğrenci bilgi sistemi, video konferans yazılımı, öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) gibi yazılımlardan teşekküldür. Ağ kaynakları bileşeni ise bağlantı kalitesi, güvenlik politikası, güvenlik duvarı ve ağ kaynağının etkin işletimini sağlayan politikaları içermektedir (Süral, 2015: 81-95).

E-öğrenme ortamının inşa edildiği dijital altyapının fiziksel altyapılarda da olduğu gibi tasarımı, planı, inşası, bakımı ve ilgili personelin tahsisi anlamında bir organizasyon gerekmektedir. E-öğrenme altyapısı, e-öğrenmeyi sağlama ve yönetmek için bir kurumun teknolojik yeteneklerine dayanmaktadır. Bu nedenle, teknolojik altyapının açık, yayınlanmış standartlara, bileşenlerin yeniden kullanılabilirliğine, servis edilebilirliğe ve sürekliliğe bağlı bir mimariye dayanması gereklidir. E-öğrenmede istikrarlı, uzun ömürlü ve yaygın olarak kullanılabilen bir altyapının sahip olması gereken nitelikler (Khan, 2005: 154-155);

- Ölçeklendirilebilirlik (artan kullanıcı sayısı, daha zorlu ve farklı uygulamalara cevap verebilmek açısından büyümeyi başarabilmeli)
- Sürdürülebilirlik (teknolojideki farklılaşmaları karşılama ve destekleme anlamında yeterince esnek olmalı)
- Güvenilirlik
- Sürekli olarak kullanılabilirlik (Günde 24 saat, haftada yedi gün)

2.7.2.3. Kullanım Kolaylığı ve Kullanışlılık

Bilişim teknolojileri kullanımı sürecinde, kullanıcı kabulünü tahmin etmek veya açıklamak ve bununla birlikte kabullenme davranışlarını arttırmak için insanların bilişim teknolojilerini hangi nedenlerle kabul veya ret ettiğinin anlaşılması gerekmektedir. Bu yüzden araştırmacılar, insanların bilişim teknolojilerini kabulünü anlamak için çeşitli modeller geliştirmişlerdir. Bireylerin teknolojiyi kabul etme ve kullanma modelleri arasında en iyi bilinen modellerden biri Teknoloji Kabul Modelidir (TKM). TKM' ye göre bireyin teknolojik bir sistemi kullanması, doğrudan veya dolaylı olarak kullanıcının davranışsal niyetleri, tutumları, sistemden algıladığı faydalar ve kullandığı sistemin kolaylığı tarafından etkilenmektedir. E-öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, e-öğrenme teknolojilerinin hangi derecede kullanıldığına bağlıdır. TKM; kullanım kolaylığı, kullanılışlılık, kullanmaya dönük tutum, davranışsal

niyet ve gerçek sistem kullanımından oluşmaktadır. Kullanma kolaylığı ve kullanılabilirlik teknoloji kabul modelinin sistem kullanımı adına en önemli iki belirleyicisidir. TKM' ye göre kullanma kolaylığı "*bireyin herhangi bir sistemi gayret harcamadan kullanabilme derecesi*" iken kullanılabilirlik "*bireyin herhangi bir sistemi kullandığında elde edeceği performans derecesi*" olarak tanımlanmaktadır. Sistemin kullanışlı ve kolay olması kişinin sistem üzerindeki tutum ve davranışsal niyetlerini etkileyecektir. Bunlara bağlı olarak da gerçek kullanım etkilenecektir (Eren ve Kaya, 2017).

E-öğrenme uygulama geliştiricilerinin temel amaçlarından biri, mümkün olan en fazla sayıda kullanıcı için kullanılabilirliği ve erişilebilirliği mümkün kılarak kullanıcıların bu tür uygulamaları kendileri için verimli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. E-öğrenme uygulamalarının öğrenenlerin e-öğrenme teknolojileri ile etkileşimlerini olabildiğince doğal ve sezgisel hale getirilebilmesi için uygulamaların öğrencilerin öğrenme stillerine uyumlu olmaları ve yüksek kullanılabilirlik standartlarını güvence altına alması gerekmektedir.

2.7.2.4. Erişebilirlik ve Gezinme (Navigation) Kolaylığı

Erişilebilirlik, bireyin e-öğrenme platformuna giriş ve menüler arasında kolay dolaşımı (Kantoğlu, 2012: 14) ve e-öğrenme ortamının sunduğu hizmet ve olanaklara (platform, ders içeriği, değerlendirme, geri besleme vb.) erişim yeteneğini ifade etmektedir. Bununla birlikte erişilebilirlik, e-öğrenme sistemine mümkün olduğu kadar çok kişi tarafından erişilebilirlik derecesini de tanımlamaktadır (Tanrıku, Tuğcu, ve Yılmaz, 2010: 1254).

E-öğrenme sisteminin temel özelliklerinden biri olan işlevsellik; bir e-öğrenme sistemindeki öğretim ve değerlendirme ortamına esnek erişim sağlamak için algılanan yeteneğini ifade etmektedir. E-öğrenme sistemleri, sistem yazılımı ve öğrenci veya her ikisinin kontrolü dahilindeki çeşitli medya türlerini (ses, video, metin) entegre ederek bu işlevselliği gerçekleştirir. Bu medya türleri, örneğin, öğrencilerin ders içeriğine erişmesine, ev ödevlerini teslim etmesine ve testleri/sınavları çevrimiçi ortamda tamamlamasına izin verir. Ancak, e-öğrenme sistemlerinin kullanımını teşvik etmek için kritik olan husus, platforma ve ders içeriğine uzak noktalardan her zaman erişime olanak tanıyan bir sistemin tasarlanmış olmasıdır.

E-öğrenme sürecine katılan herkesin e-öğrenme portalına ulaştığı varsayılsa bile, hızlı internet bağlantısına sahip olan öğrencilerle yavaş bağlantıya sahip öğrencilerin aynı içeriğe, aynı kalitede ulaşmaları mümkün olmamaktadır. Özellikle çoklu ortam uygulamalarının yoğun olarak kullanıldığı ya da canlı yayın ağırlıklı e-öğrenme uygulamalarında bu farklılık kendini daha fazla hissettirmektedir. Bu nedenle, e-öğrenme portalının tasarımı gerçekleştirilirken banttaki genişlik, bağlantıdaki hız ve kullanılmakta olan çoklu ortam materyalleri göz önünde bulundurulmalıdır. E-öğrenme portalına erişen öğrencilerin internet erişim hızları, bant genişliği gibi teknik hususlar eğitimin kalitesini ve öğrenenlerin algılarını etkilemektedir. E-öğrenme kursları geliştirilmeden önce bu eğitime katılacak olanların e-öğrenme portalına bağlantı hızları ve erişim koşulları dikkate alınmalıdır. Bu durum kurs materyallerinin ve kullanılacak çoklu ortam araçlarının seçiminde de göz önünde bulundurulmalıdır (Semerci, 2008: 36).

E-öğrenenler e-öğrenme ortamındaki hareketleri için bazı işaretlere ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, sayfada ya da sayfalar arasındaki ilerlemeler düğmeler aracılığıyla gerçekleştirilmelidir. Çoklu ortamlar ve bağlantı kanalları, ulaşılmak istenen adres ve sayfaya erişimi olanaklı kılmalıdır. Düğmeler; bağlantı kanalı ve fonksiyonlarla uyumlu ve anlamlı imajlarla gösterilmelidir. (Güney, 2010: 54).

2.7.2.5. Etkileşim ve Tasarımı

Etkileşim, e-öğrenme ve yüz yüze gerçekleştirilen geleneksel öğrenmeyi birbirinden farklılaştıran en önemli unsurlardan biridir. E-öğrenme, öğrenme sürecinde öğrenenin inisiyatifi ile istediği yerden istediği zaman, internet bağlantılı bir bilgisayar ile öğrenme ortamına ulaşmasını sağlamaktadır. Geleneksel öğretimde, öğrenci öğrenme sürecinde, istediği an soru sorma, sorularına cevap alma, test ve değerlendirme uygulamalarındaki yanlışlarına dair anında dönüt alma, diğer öğrencilerle müşterek çalışma yürütme ve paylaşma olanağına sahiptir. Ancak e-öğrenme için bu sayılanlar daha dar bir çevrede değerlendirilmektedir. Bu durum, e-öğrenme ortamında etkileşim kavramını ön plana çıkarmaktadır.

E-öğrenme aktiviteleri, program ve programın öğretim hedefleriyle ilişkili anlamlı uygulamalar ile e-öğrenenlerin katılımını artırmak için sohbet odaları, tartışma panoları ya da e-posta gibi çevrimiçi teknolojileri kullanmaktadır. E-öğrenme programlarında

etkileşim senkron veya asenkron olabilmektedir. Asenkron etkileşim, öğrenen ve eğitmenin aynı anda çevrimiçi olmasını gerektirmemektedir. Asenkron etkileşimde, ara değerlendirme sınavlarının otomatik olarak notlandırılması ya da bazı dosyalara bağlantı verilmesi gibi anlık geri bildirimler olduğu gibi, eğitmen veya diğer katılımcılardan gecikmeli geri bildirimler de alınabilir. Senkron etkileşim ise eğitmenlerin, öğrenenlerin eşzamanlı olarak e-öğrenme programına katıldıkları durumlarda gerçekleşmektedir (Çakır, 2012: 114)

Öğrenme hedeflerine ve kitleye bağlı olarak farklılaşan ve iyi kullanıldığında öğrenci memnuniyetinin artmasını sağlayacak etkileşimin e-öğrenme sürecine ve kullanıcılarına sağlayacağı faydalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Driscoll ve Carliner, 2005: 339).

- **Motivasyon:** Etkileşimlerin öğrenci motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkisi vardır. E-öğrenmede, herhangi bir uzaktan eğitimde olduğu gibi yıpranma ve izolasyon hissi yüksek olabilir, bu sebeple tamamlamayı teşvik edici stratejiler kullanılmalıdır.
- **Dikkati çekmek:** Birçok öğretim tasarım modelinin iyi bilinen bileşeni, öğrencilerin dikkatini kazanmak ve bu dikkati sürdürmektedir.
- **Uygulama yapmak ve akılda tutmayı artırmak:** Etkileşimler, öğrencilere, güvenli ve yapılandırılmış bir ortamda yeni beceriler geliştirme fırsatı sunar. Etkileşimin değeri, öğrencilerin bilgileri bellekten çekebilme ve hatırlayabilmesini sağlamaktadır.
- **Yansıtmayı teşvik etme:** Öğrenen-öğrenen ve öğrenen-eğitmen etkileşimlerinin çoğu, öğrenenin bilgiyi kendi deneyimlerine yansıtmasını teşvik etmektedir. Kendi bakış açılarını ifade etmeleri, sorunlarını kendi ifadeleriyle açıklamaları ve karşıt ya da farklı argümanları formüle etmeleri için öğrencilere fırsat sunulması, derin düzeyli bir öğrenme ve eleştirel düşüncenin gelişimini sağlamaktadır.

E-öğrenme sürecindeki etkileşim, boyutsal anlamda da yüz yüze eğitimden farklılaşmakta ve daha geniş bir kapsamda değerlendirilmektedir. E-öğrenme ortamında başarı için önemli olan üç ana etkileşim boyutu tanımlanmaktadır. Bu boyutlar (Rodriguez ve Armellini, 2013: 480-481);

- **Öğrenci-eğitmen etkileşimi:** Ders ve öğrenme malzemelerinin tasarımı, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, öğrenci sorularının yanıtlanması sürecinde senkron ya da asenkron ortamlarda öğrenci tartışmalarının yönlendirilmesi, sesli ve/veya video konferans düzenlenmesi, sanal sınıflarda tartışmaların başlatılması, değerlendirmelerde geri bildirimde bulunma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu etkileşim boyutunda eğitmenin temel görevi; öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyon oluşturmak, öğrenene danışmanlık, cesaret ve destek verecek ortamın oluşmasını sağlamaktır.
- **Öğrenci-öğrenci etkileşimi:** Öğrenci-öğrenci etkileşimi, bir öğrenen ile diğer bir öğrenen arasında, tek başına veya grup halinde, gerçek zamanlı bir eğitmenin bulunması veya bulunmaması durumlarında gerçekleşebilir. E-öğrenme ortamlarında öğrenci-öğrenci etkileşimi uygulama ve geliştirme aşamalarında önem kazanmaktadır. Bu etkileşim tipi öğrencilerin diğer katılımcılar ile enformasyonu paylaşması ve geri bildirim alması ile oluşmaktadır. Bu etkileşim türü, öğrenenlerin tartışmak, müzakere etmek, çalışmalarında ortaya çıkan sorunları çözmek üzere bir arada çalışmalarını içermektedir. İşbirlikçi görevlerde gerekli becerileri geliştirmek için öğrenci-öğrenci etkileşimi önem taşımaktadır (Çakır, 2012: 135)
- **Öğrenci-içerik etkileşimi:** Öğrenen ve incelediği içerik arasındaki etkileşimi ifade etmektedir. Bu tür bir etkileşimdeki eylem, içerikle ilgili öğrenenin içsel diyalogunu çalıştırarak kendiyile konuşmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenci-içerik etkileşimi, öğrencinin içerikle ilgili bilişsel süreci başlattığında ve ders materyalini analiz etmek, sentezlemek ve değerlendirmek için sorguladığında ortaya çıkar (Driscoll ve Carliner, 2005: 337).

Öğrenci-içerik etkileşimi, kullanıcı tarafından istenilen algısal tepkileri yaratmada etkileşim boyutları içinde en etkin yol olmaktadır. Özgüveni güçlendirme ve öğrenme amaçlarına ulaşma yönünde etkileşimde bulunma, öğrenci motivasyonunun desteklenmesinde ana araçlardır. Etkileşimli çoklu ortam, öğretim hedeflerinde algı karışıklığı yaratmadan, öğrenenin dikkatini çekebilecek ve motivasyonunu sağlayacak şekilde öğrenen erişimi sağlamalıdır. İçerikle etkileşim, bilgi aktarımında yalnızca belli bir algoritma şablonunun kullanımından çok öğrenenlerin motivasyon ve eylemlerini etkileyecek boyutta tasarlanmalıdır (Güney, 2010: 54).

2.7.3. Eğitsel Faktörler

2.7.3.1. İçerik

Görüntü, metin, ses, animasyon, grafik, video gibi elektronik ortamda yönetilebilen tüm veriler *içerik* olarak değerlendirilmektedir (Bahçeci ve Elçiçek, 2016: 16). Geleneksel eğitim metotlarında, eğitimin etkinliği; eğitmenin sahip olduğu yetkinlik, öğrencinin adaptasyonu, öğrenme ortamları ve kullanılmakta olan materyaller gibi pek çok faktörün etkisi altındadır. E-öğrenme uygulamalarındaki farklılık ve etkinliğin temel belirleyici faktörü ise içeriktir. Bu yönüyle e-öğrenme uygulamalarında asıl önem, e-öğrenme kavramının “e” (elektronik) ekindeki teknoloji boyutundan ziyade içeriğe verilmelidir. Bazı konularda, online görsel ve işitsel teknolojilerin yardımıyla sunumlar güçlendirilebilmekte, sanal ortamlarda gerçekleştirilen tartışmalarla coğrafi bölgeler arası etkileşimsel tecrübeler sağlanabilmektedir. Ancak e-öğrenmenin bazı içeriklerin aktarımında yetersiz kaldığı söylenebilir. Psikomotor yetkinlik geliştirmede olduğu gibi bazı durumlarda fiziksel uygulama ve etkileşim gerekmektedir. Örneğin birey, yüzmeyi öğrenirken, nasıl ve hangi stillerde yüzüldüğüyle alakalı metinler okur, görselleri izler ve nasıl yüzülmesi gerektiğini uzmanıyla online tartışabilir. Fakat yüzmeyi gerçekten öğrenmesi için kişinin suya girmesi gerekmektedir. E-öğrenme içerikleri, genel itibarıyla yalnızca bilgi aktarımı, aktarılan bilgilerin idrak ve tatbikini içeren yetkinlik geliştirmede etkili olmaktadır. Karmaşık problemlerin mevcudiyeti ya da bu problemlerin çözümünde gerekli olan muhakeme, çözümleme vb. bilişsel yetkinliğe dayalı durumlarla ilgili eğitimlerde yetersiz kalabilmektedir (Saraç ve Çiftçiöğlü, 2010: 43-44).

İçerik her e-öğrenme programı için merkezi unsur olmakla birlikte geleneksel eğitimde kullanılan kitap ve ders notlarından daha geniş bir alan içermektedir. İçerik türü seçiminde önemli bazı hususlar dikkate alınmalıdır. Bu hususlar (Çakır, 2012: 58);

1. E-öğrenme teknolojilerinin kullanıldığı öğrenme materyali tasarımı *pedagojik anlamda*, yüz yüze verilen eğitimler için kullanılan materyal tasarımından farklı olmaktadır.
2. Öğrenme materyali geliştirenlere yönelik düzenlenen eğitimler, genellikle içerik geliştirmeye yardımcı olan teknik yetkinliklere odaklanmaktadır. Teknik

yetkinlikler yanında *içerik biçimi ve yararlı psikoloji kullanımı* da dikkate alınmalıdır.

3. İçerik geliştirmenin zaman harcanan ve maliyetli bir süreç olması sebebiyle süreç öncesinde temel referans noktası *öğrenme bağlamı* olarak alınmalıdır.

E-öğrenme sürecinde kullanılacak uygun içeriğin sahip olması gereken genel nitelikler; içerik depoları oluşturacak biçimde üretilmiş olması, mevcut içerikten yararlanması, özel ihtiyaçlar için kolaylıkla uyarlanabilmesi ve tekrar kullanılabilmesi şeklinde özetlenebilir. Bunun yanında içeriğin taşınması gereken teknik özellikler; birlikte çalışabilirlik, yeniden kullanılabilirlik, yönetilebilirlik, erişilebilirlik ve sürekliliktir (Çakır, 2012: 59).

2.7.3.2 Öğrenim Yönetim Sistemleri (ÖYS)

Öğrenim Yönetim Sistemleri (Learning Management System - LMS) öğrenme etkinliklerinin yürütümünü sağlayan yazılımlardır. ÖYS' ler; materyal sunumu ve paylaşımı, tartışma ve ders kataloglarının yönetimi, ödev alınması, değerlendirme sınavlarına girilmesi ve sonuçlarına dair dönüt sağlanması, sistem kayıtlarının tutulması ve rapor alınması gibi temel işlevler yüklenmektedir (Duran, Önal, ve Kurtuluş, 2013: 2).

Öğrenim Yönetim Sistemleri, web-destekli hizmet ve sınıf içi eğitimleri, çevrimiçi dersler ve insan kaynakları sistemlerinin entegrasyonuna dayalı yazılım sistemleridir. Bu özelliği nedeniyle e-öğrenmenin belkemiği olarak değerlendirilmektedir. ÖYS, internet teknolojilerini, kullanıcılarla öğrenme kaynakları arasındaki iletişimi yönetmek amacıyla kullanılır. Tartışma ve sohbet ortamları, kendi kendine ve anında değerlendirme sağlayan testler, çoklu ortam araçları gibi uygulamalar, ilgili iletişimi sağlayan temel teknolojilerdir. Bir ÖYS'nin başarılı olmasında, öğrenme kaynaklarına erişimin, bunlarla etkileşimin ve iş birliğinin her an gerçekleştirilebilmesinin önemli bir rolü vardır. Bu yönüyle ÖYS'de, müfredat geliştirme, sınıf, ders, içerik yönetimi ve dağıtımı, yeterlilik değerlendirmesi ve iş birliği gibi hususlar etkin rol oynamaktadır getirilmelidir. (Yıldırım ve diğerleri, 2008).

Kurumsal ihtiyaçları karşılayabilecek uygunluktaki ÖYS' nin taşınması gereken kriterler; *genel özellikler ve işlevsellik, öğretim tasarımı ve içerik, destek araçları/yönetim ve*

teknik alt yapı olmak üzere dört temel boyutta değerlendirilmektedir. Buna göre ilgili kriterler (S. Yıldırım ve diğerleri, 2008: 455-462);

- **Genel Özellikler ve İşlevsellik:** Bir ÖYS'nin ara yüzü; kolay kullanılabilir olmalı ve kullanıcılar, sisteme kolayca ulaşabilmelidir. ÖYS, içerik açısından belirli standartları taşımaları ve standartlar, içeriğin farklı bir sisteme taşınabilmesini, öğrenme nesnelerinin kullanımını ve paylaşımını sağlamalıdır. ÖYS, örgütün kendine has kültürü ve yapılanma şekline, örgütsel kültürün ihtiyaçlarına cevap vermeli ve onu destekleyici nitelikte olmalıdır.
- **Öğretim Tasarımı ve İçerik:** ÖYS içeriğinin amaç ve hedefleri birbiriyle bağlantılı, tutarlı, açık, güncel ve kullanılabilir özelliklerine sahip, aynı zamanda kurum kültürüyle uyumlu olmalıdır. Tasarım esnek olmalı, kullanıcının "Neredeyim? Neredeydim? Buradan nereye gidebilirim?" sorularına cevap vermelidir. Ara yüz, bilginin bilişsel yükünü mümkün olduğunca azaltacak şekilde tasarlanmalıdır. İçerik; doğru, pratik, zamanlı ve bağlama uygun olmalıdır.
- **Destek Araçları ve Yönetimi:** Sistem, öğrenci-öğretmen-içerik arasındaki etkileşime izin vermeli ve öğrencilere basit gözden geçirme araçlarından kısa derslere kadar birçok etkin çalışma uygulamaları sağlamalıdır. Bunun yanında, öğrencilerin kendi kendine değerlendirme araçlarını etkin bir şekilde kullanma ve performanslarını engelleyen/düşüren güçlüklerin üstesinden gelmelerini sağlayacak doğrudan desteğe izin vermelidir. Öğretmenler, sistem yoluyla öğrencileri ve dersi izleyebilmeli, onları kontrol edebilmelidir. Çoklu ortam kaynakları, e-posta desteği, haber grupları, sohbet ve tartışma panoları, video ve tele toplantılar dersleri destekleyici nitelikte olmalıdır.
- **Teknik Alt yapı:** Sunucu (server), derslerin ulaştırılmasındaki yazılım ve donanım ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Sistem ayarları, bütün öğrencilerin sisteme kolaylıkla erişebilmelerini sağlayacak şekilde yapılmalıdır. Teknik kullanım sorunları, en alt düzeye indirilmelidir. Derslere erişimde gerekli kullanıcı adı (bireysel veya grup) ve şifre ile sistemden çıkma işlemleri, öğrencilere anlatılmalı, kullanıcılar doğru önceliklerle desteklenmelidir.

2.7.3.3. Öğretim Tasarımı

E-öğrenme, bilgi iletiminin temel sağlayıcısı olan bilişim teknolojileri üzerinde işleyen; analiz, içeriksel tasarım, çevrimiçi dönüt, etkileşim, esneklik vb. birden çok boyuta sahip öğretim tasarımıdır (Bayraktar, 2014: 50). Öğretim tasarımı, bilgi ve beceri kazanımını daha verimli, etkili ve çekici kılacak öğretim deneyimlerinin yaratılma sürecidir (Çakır ve Karataş, 2012: 23). Öğretim tasarımı, öğrenmede kaliteyi yükseltme ve belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmak yüksek önceliğe sahiptir. Değişen eğitim gereksinimlerinin doğru bir şekilde karşılanabilmesi için öğretim tasarımı modellerinin referans alınması gerekmektedir. Tasarım modelleri, eğitim-öğretim sürecini planlama, kullanılacak materyalleri tasarlama, süreci değerlendirme ve gerekli düzenlemeleri yapma aşamalarını içermektedir. Bu amaçla pek çok öğretim tasarımı modeli geliştirilmiştir. Bu modeller, öğretme-öğrenme konusundaki bakış açılarının farklılığından, sıkça kullanıldığı sektörlerden, gereksinimlerden, tasarım sürecinin işleyiş dinamiklerinden ya da üretilecek ürün türünden kaynaklanmaktadır (Bayraktar, 2014: 51).

Öğretim tasarımında en sık başvurulan modellerden biri ADDIE modelidir. ADDIE; Analysis (Analiz), Design (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) basamaklarından oluşmakta ve tasarım sürecinin hangi aşamasında bulunduğunu netleştirmektedir. Her bir adımın çıktısı diğer adım için girdi oluşturur. Bireyselleştirilmiş ve anlamlı öğrenme/öğretme ortamlarının hazırlanabilmesinde işlevsel olarak kullanılabilen ADDIE modeli, basamakları takip edildiğinde, ister çevrimiçi ister yüz yüze olsun tüm öğrenme ortamlarında rahatlıkla uygulanabilir (Özerbaş ve Kaya, 2017: 26-42). ADDIE modelinin bireyler *ne öğrenmeye ihtiyaç duyuyorlar?* sorusuyla başlayıp *ihtiyaç duyulanı öğrendiler mi?* sorusunun ölçülmesiyle son bulması, e-öğretim tasarımında önemli bir dayanak oluşturmaktadır (Bayraktar, 2014: 51).

Öğrenme kuramlarının bireyin en iyi nasıl öğrenebileceği alanı ile ilgili, öğretim tasarımının kuramlar üzerindeki etkisini artırmaktadır (Çıglık ve Bayrak, 2015: 89). Literatürde genel kabul gören kuramlar, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramlardır. Buna göre (Bayraktar, 2014: 53-54).

- **Davranışçı öğrenme kuramında** öğrenme sadece gözlemlenebilir davranış değişikliği sonucunda anlaşılabilir. Davranış değişikliği için tasarımda dersin sonundaki edinimler açıkça belirtilmeli, öğrencinin kendi başarısını izleyebilmesine izin verilmelidir. İçerik; basitten karmaşığa, mevcut bilgiden yeni bilgiye ve oradan uygulamaya doğru yapılandırılmalıdır.
- **Bilişsel öğrenme kuramında** öğrenme içsel bir süreçtir. E-öğrenme sürecinde algının kolaylaştırılması için en önemli bilgi ekranın ortasına yerleştirilmeli, konunun neden öğrenileceğiyle ilgili açıklama yapılmalı, öğrenme tarzına uygun ve yaşama uyarlanabilir nitelikte alternatif faaliyetler sunulmalıdır.
- **Yapılandırmacı öğrenme kuramında** bireyin mevcut bilgisini ortaya çıkarması sağlanmalı, bireye tek doğru bilgi olmadığı ve bilginin farklı bireylerce yorumlandığında farklı anlamlar yüklenebileceği gösterilmelidir. Kurama göre eğitmen bir kılavuzdur ve karar yalnızca sadece eğitime ait olmayıp birey ve eğitmen ortaklığı taşımaktadır. Önceden öğrenilen zihinde yapılandırılır ve zihin devamlı aktivasyon halindedir. Öğrenen, öğrenmede kendinin de yer aldığı bilincine sahip olup bireye sorumluluğun yerine getirilme bilinci yerleştirilmiştir (Çıglık ve Bayrak, 2015: 89).

Öğretim tasarımı açısından bakıldığında, e-öğrenme sürecinde yukarıda verilen kuramlar birlikte kullanılmalıdır. Davranışçı kuram “*ne*”, bilişsel kuram “*nasıl*” ve yapılandırmacı kuramsa “*neden*” öğretileneği sorularına cevap bulabilmeyi sağlamaktadır. Öğretim tasarımı; etkileşim, içerik, kaynak materyaller, çoklu ortam, öğrenme stratejilerinin tasarımı, dönüt, değerlendirme, kullanıcıya rehberlik ve destek hizmeti vb. unsurları dahil eden geniş bir çerçevede değerlendirilmelidir. (Bayraktar, 2014: 53-54).

Örgütsel açıdan değerlendirildiğinde, bilişim teknolojileri boyutuna dair çözümlerin genellikle dış kaynak kullanımıyla gerçekleştirilmesinin e-öğrenme sürecindeki uygulamaları standart uygulamalar haline getirdiği görülmektedir. Ancak teknolojik boyut, e-öğrenme sürecinin yalnızca tek bir yanını oluşturmaktadır. Teknolojik bir altyapı üzerinde yürütülecek eğitim programının nasıl olacağına örgütteki ilgili yöneticilerin karar vermesi gereklidir. Eğitim ihtiyacının örgütsel performans beklentileriyle bağlantılı olması öğretim tasarımı beklentilerinde bazı kritik unsurları ön plana çıkarmaktadır. Bu kritik unsurlar, öğrencinin zorunluluk olmaksızın programa

katılmadaki istekliliği, tasarımın yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygunluğu ve öğrenme ortamının öğrenme isteğini artırması vb. daha soyut ve bireysel beklentilerle alakalıdır. (Bayraktar, 2014: 50).

2.7.3.4. Öğrenme Oyunları, Benzetim (Simülasyon) ve Senaryo Temelli Yöntemler

Bilgi teknolojileri destekli öğrenme ortamlarında, izolasyon ya da soyutlanmanın yaşanmaması ve daha iyi bir öğrenme gerçekleştirilebilmesi için öğrenenin edilgenlikten kurtarılarak aktif olması gerekmektedir. Öğrenenin aktif niyet ve eylemle katıldığı, kendi öğrenme amaç, hedef ve beklentilerini saptayarak süreci izleyebildiği öğrenme ortamının mevcudiyeti, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını ortaya çıkarmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrenci-öğrenme ortamı dinamiklerinin (öğrenci-eğitmen-içerik) etkileşim ihtiyacını karşılayan öğrenme oyunları, senaryo tabanlı öğretim yöntemleri ve benzetimler, e-öğrenme ortamında geniş kullanım alanı bulan uygulamalardır.

Benzetimler, başlangıçta havayolları ve ordular tarafından kullanılmasına karşın son yıllarda işletmeler arasında daha yüksek bir öğrenme aracı haline gelmiştir. Benzetimlerin kurumsal eğitimde kullanılmasındaki en güçlü nokta, deneyim yoluyla öğrenme ilkesinde yatmaktadır. Günümüzde çoğu benzetim, e-öğrenme kullanıcılarına anında geri bildirim veren ve kullanıcıların performanslarını izleyen bir öğrenme yönetim sistemi ile birlikte gelmektedir. Benzetimleri, diğer e-öğrenme deneyimlerinden ayıran birkaç unsuru vardır. Bu unsurlar; yerleşik bir gerçekçilik sunması, son derece etkileşimli bir deneyim sağlaması, öğrencilere güvenli hatalar yapma, hatalarını görme ve hatayı çözümlenmede anında geri bildirim alma fırsatı sağlayarak yetkinliğe ulaşmaları için tekrarlanan uygulamalar içermesidir. Bununla birlikte benzetimler, kurumlara öğrencinin yeteneğini gözden geçirme fırsatı da sağlamaktadır (Tai, 2008: 22).

Benzetimler; etkileşim sayesinde, içeriği analiz etme, sentezleme, düzenleme ve değerlendirmede öğrencileri aktif bir şekilde meşgul etmektedir. Öğrenenlerin kendi bilgilerini oluşturmalarıyla sonuçlanan benzetimlerin kullanımı ile ortaya çıkan aktif öğrenmenin faydaları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Driscoll ve Carliner, 2005: 158-160):

- Öğrencilerin yaparak öğrenmesini sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır.
- Öğrencilerin fazla maliyetli, tehlikeli ve uygulanabilir olmayan görevleri uygulamalarına izin vermektedir.
- Aktif keşif ve öğrenmede, öğrenenleri etkileşime sokarak izolasyon hissini azaltmaktadır.
- Karmaşık kavram, süreç ve durumları basitleştirmektedir.
- Öğrenenleri motive etmektedir.
- Gelecek öğrenme ve uygulamalara mevcut bilginin entegrasyonu için fırsat yaratmaktadır.

Benzetimlerin yanında senaryo bazlı uygulamalar; gerçek olaylar veya bunlara benzetilme yoluyla geliştirilen, insan ve olayları içeren anlatım yöntemleri olarak kullanılmaktadır. Öğrenmede senaryo yöntemi kullanımının amacı, bireyin yaptıklarından öğrenmesini sağlayarak daha başarılı sonuçlar elde etmesini sağlamaktır. Senaryo, yaşanmış süreç ya da olayın aktarılacak istenen bilgiye adaptasyonunda kullanılabilen bir yöntemdir. Senaryo bazlı öğrenmede gerçek dünya öğrenme ortamına taşınabilmekte, öğrenci bir sorun üzerinde düşünebilmekte, öğrendiğini gerçekteki benzeri duruma uyarlayabilmekte, bilgi eksikliğini fark edebilmekte ve eksikliğini giderebilmek adına araştırma yapabileceği fırsatı sağlamaktadır. Belli senaryonun üzerinde çalışan öğrenci; analiz, sentez, değerlendirme ve karar verme gibi birçok üst düzey bilişsel süreci harekete geçirebilmektedir. Senaryo temelli uygulamalar; öğrenenleri gerçek yaşam durumlarıyla etkileşime sokarak öğrenmede kalıcılık sağlamaktadır. Senaryolardaki durumlar içerik olarak ne özellik taşırsa taşırsın müştereken öğrenenler arası etkileşimi ve öğrencilerin kendilerine ait çalışma materyallerinin olmasını sağlamaktadır (Bakaç, 2014: 4-7).

Benzetim ve senaryo temelli uygulamaların yanı sıra öğrenme oyunları da öğrenme aracı olarak kullanıldığı zaman ilgiyi içeriğe çekmekte, katılımı özendirilmekte, öğrenen motivasyonu ve eğitimin performansını arttırabilmektedir. Öğrenme oyunları, değerlendirme sürecinde kullanıldığında da değerlendirmeden duyulan kaygıyı da azaltabilmektedir (Saraç ve Çiftçioğlu, 2010: 44). Öğrenme oyunları, genellikle, eğitim konularının sunum ve uygulamasında kullanılan, oyun veya bulmaca gibi bilgisayar uygulamalarıdır. Eğlence ve rekreasyonla tipik olarak ilişkili olan araçlar olarak

öğrenme oyunları, e-öğrenmenin bir eğitim ortamı olarak cazibesini artırmaktadır. Öğrenme oyunları, öğrencileri kapsamlı bir şekilde uygulamaya teşvik etmekte ve eğitim materyali içindeki kalıp ve ilişkileri keşfetmelerini sağlayarak e-öğrenme sürecindeki performanslarını artırmaktadır. Bunun yanında, eğitim sırasında tipik olarak test ve değerlendirme ile ilişkili olan korku ve kaygıları azaltmaktadır. Kurumlar ayrıca, öğrenme deneyiminin kişiselleştirilmesi ve öğretim materyallerinin sunulmasında, hikâyeler de kullanmaktadır. Kişiselleştirme, tipik olarak, öğrenci tercih ve ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim öğelerinin uyarlanmasını içerir. Kişiselleştirme, ortamın öğrenciyle konuştuğunu hissettirmesi için yapılan birtakım değişiklikleri ifade eder. E-öğrenmede kişiselleştirme, ekrandaki metin veya ses kaydında, resmi dilden ziyade konuşma dilinin kullanılmasıyla desteklenmektedir. E-öğrenmede hikaye ya da anlatıların kullanımı, aynı zamanda, öğrenmeye katılımı ve ilgisiz olarak algılanabilecek soyut kavramları yaşama geçirme yönünde destekleyici rol oynar. Kişiselleştirme, öğrenme hedeflerinin seçilen hikâyedeki diyaloglarda sunulmasıyla sağlanabilmektedir. Bununla birlikte, karakterlerin öğrencilere benzeyecek şekilde oluşturulması, karakterlerin hikâyedeki problemleri nasıl çözdüğünün kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı ile görülmesini sağlayacaktır (Derouin, Fritzsche ve Eduardo, 2005: 923-924).

2.7.3.5. Öğretim Materyalleri ve Kalitesi

Öğretim materyalleri, öğrenme sürecinde kullanılan her tür araç ve gerecin bireyin tüm duyu organlarına yöneltilecek tarzda yapılandırılmasını, öğrenme ihtiyacının karşılanmasını, dikkatin çekilmesini, hatırlamanın kolaylaştırılmasını, soyut kavramların somutlaşmasını ve öğrenmede kalıcılığın oluşmasını sağlayan temel materyallerdir. Öğretim materyalleri tasarımında önemli konuların öncelikli olarak algılanması veya öğrenilen konuların öneminin fark edilmesinde birtakım unsur ve ilkelerin doğru kullanılmasına dikkat edilmelidir (Usta, 2015: 3-4).

Öğretim materyali tasarlanırken takip edilecek ideal süreç aşağıda belirtilmiştir (Seferoğlu, 2006: 16);

- **Hedef analizi:** Öncelikle öğrenme hedeflerinin “*bilişsel*”, “*duyuşsal*” veya “*psikomotor*” hedef alanlarından hangisiyle ilgili olduğunun cevabı verilmelidir. Belirlenen hedef alanına uygun farklı tasarım ilkeleri uygulanmalıdır.

- **Hedef kitle özelliklerinin tespiti:** Bireyin öğrenilecek konuya dair mevcut bilgi ve becerileri tespit edilir. Bundan başka yaş, motivasyon seviyesi, tutumu ve beklentisi, bilgi işleme alışkanlıkları, zekâ yapısı gibi özellikleri değerlendirilir.
- **İçerik analizi:** İletiler, ileti türüne göre farklı biçimde tasarlanır. Bazı içerik biçimleri; örneğin, yoğun davranışsal değişiklikler, karmaşık fiziksel beceriler sadece yüz yüze biçimlerde etkin bir şekilde sunulabilir. İçerik analizi, tasarımcıların, içeriğin hangi yönlerinin e-öğrenmeye hangi yönlerinin yüz yüze eğitim için uygun olduğunun belirlenmesine yardımcı olur (Khan, 2005: 182).
- **İçerik ve araç bütünleşmesi:** Hedef, içerik ve hedef kitle niteliklerine uygun farklı formatlar belirlenerek, materyaller bu kriterler ışığında geliştirilir.

Öğretim materyallerinde önemli diğer bir unsur da görsellerin tasarımı ile ilgilidir. Tasarımda dikkat çeken noktaları belirlemek, öğrencinin daha ziyade hangi alana dikkat ettiğine dair önemli ipuçları vermektedir. Öğretim materyalleri verimliliği görsel materyalin doğru ve uygun tasarımına bağlıdır. Tasarımın temel amacı, bireyin dikkatinin çekilmesini, mesajı hatırlayabilmesi ve bilgiyi kolay bir şekilde anlamasını sağlayacak iletişim platformunu oluşturmaktır. Bu nedenle tasarımda; bütünsellik, denge, mesajın türü, zemin-arka planı vb. temel tasarım ilkeleriyle, renk, yazı tipi, boyut, çizgi vb. temel tasarım öğeleri öne çıkmaktadır. Tasarımdaki öğretim etkinliği, bireyin hitap edilen duyu organı sayısı ile orantılı olarak artmaktadır (Usta, 2015: 3-4).

Öğretim materyallerinde kullanılan yüksek çözünürlüğe sahip renkli grafikler, animasyonlar ve görsel bilgiyi bütünleyen ses öğeleri, tasarımda kullanılan ve öğrenene destek sağlayan diğer unsurlar arasında yer almaktadır. Probleme dayalı öğretim materyallerinde animasyon kullanımı, görsel benzeşim olarak kullanıldığında öğrenme verimini artırmaktadır. Animasyon kullanımı, bireyin kendi başına görselleştirdiği ya da hayal ederek zor anlayabildiği dinamik süreçleri, daha kolay anlaması ve öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrenme materyalindeki ses, öğrenen dikkatini ekranın en önemli bölgesine çekmeli, ekranda bulunan görsel bilgiyi bütünleyebilmeli ve okuyana destek sunmalıdır. Ses öğeleri, yaygın kabul gören başlatma, durdurma, yeniden başlatma ve kapatma gibi seçeneklere sahip olmalıdır. Bununla birlikte içerik ve grafiğin aynı anda incelenmesini kolaylaştırmak için metinde anlatılan konu ve grafiğinin aynı ekranda yer alması önemli bir materyal kalitesi boyutudur (Güney, 2010: 51-54).

2.7.3.6. Değerlendirme

Yüz yüze ve bilgi teknolojileri tabanlı geleneksel değerlendirme araçlarının öğrenmeyi geliştirme fonksiyonundaki eksiklikler, farklı ve tümleşik değerlendirme fırsatları sunan öğretim yazılımlarını ön plana çıkarmaya başlamıştır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme metotları maliyet, zaman ve motivasyon açısından işlevsiz nitelikler göstermekle birlikte bireysel farklılıkları dikkate almadıkları için başarısız olabilmektedir. Günümüz ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki etkisizliğin diğer bir nedeni de değerlendirmedeki temel amacın öğrenmeyi desteklemekten ziyade öğrenileni ölçme noktasına odaklanmasıdır. Yalnızca öğrenilenin ölçüldüğü ortamlarda değerlendirme, dar boyutta, katı ve bağlamdan bağımsız gerçekleşmektedir. Öğrenmenin desteklendiği değerlendirme yaklaşımı çok boyutlu, biçimlendirici, eğitimle tümleşik, özgün, esnek ve bağlama bağlı özellikler göstermektedir. Bu tür bir değerlendirme süreci, öğrencinin kendi gelişimini gözleyebilmesi ve bu doğrultuda etkin dönüt alabilmesine olanak sağlamaktadır (Çelik ve Karay, 2011).

Öğrenenin öğrenme sürecine aktif katılımı ve bilgiyi yapılandırması bağlamındaki öğrenmeyi destekleyici değerlendirmeler; öğrenenlerin çeşitli amaçlara yönelik bilgiyi, zihninde ne ölçüde şemalaştırdığına ve yapılandığına odaklanmaktadır. Ayrıca verilen dönütler, öğrenenin öz-yönelimli öğrenen olmasına katkı sağlamaktadır. Kurumsal e-öğrenme süreçlerinde öğrenenlere daha fazla öğrenme sorumluluğu verilmesi ve onların yaşam boyu öğrenenler olmaları için kendi öğrenmelerini düzenleyecek kapasitelerinin geliştirilme fırsatı sağlanmalıdır. Genellikle öğrenen-içerik etkileşimine yönelik videolar veya okumaların öğrenenlere sunulması ve sonrasında geleneksel sınavların takip edilmesi, e-öğrenme ortamlarının eğitmen merkezli ve pasif bir öğrenen profilinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğreneni merkeze alan yapılandırmacı öğrenme ortamlarıyla, öğretimden ziyade öğrenme ön plan çıkar, bu ortamlarda öğrenenlerin aktif öğrenmeleri ve işbirliği yapmaları üzerinde durulur. Değerlendirmenin öğrenme sürecinin merkezinde olması, öğrenenlerin nasıl değerlendirildiklerini, eğitim programına bakış açılarını, öğrenme sürecini nasıl düzenleyebilecekleri ve gelişimlerini takip edebilecekleri fırsatlar sunmaktadır. Değerlendirmenin, hedeflenen başarı ve gerçek durum arasındaki boşluğun öğrenildiği öğrenme anı olarak görüldüğü ve sonuçlarının öğrenme boşluğunu kapatmak için kullanılabilmesinde öğrenen-değerlendirme etkileşimi önemli rol oynamaktadır.

Öğrenen-değerlendirme etkileşimi, öğrenenin öğrenme sürecinde nerede olduğunu görmesini (kendi öğrenmelerini değerlendirme) ve öğrenme hedefine ulaşmak için öğrenme boşluklarını kapatmaya yönelik öğrenme ortamındaki değerlendirme görevleri ve dönütlerle etkileşimlerde bulunmasını zorunlu kılmaktadır (Özgür, 2015: 36)

Öğrenen-değerlendirme etkileşiminin sağladığı faydalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Cabı, 2016: 95);

- Değerlendirmenin tasarımında seçenek ve özgünlük sunmak
- Birey ve öğrenme ortamı arasındaki bağı güçlendirmek,
- Değerlendirme yeri ve zamanı noktasında alternatif sağlamak,
- Etkileşimli oyun ve benzetimlerle üst düzey beceri ve davranışları meydana çıkarmak,
- Zamanında sağlanan geribildirimlerle bireye öz değerlendirme olanağı sunmak,
- Yaratıcı çoklu ortamlar gibi inovatif yaklaşımların kullanılmasını sağlamak,
- Eğitim programı tasarım ve iletiminde anında ve doğru geribildirimlere ulaşabilmek

E-değerlendirme sürecinde bireye gerekli yerlerde soru yöneltilecek dikkat aktif tutulmalı ve birey, okuduğunu zihninde tekrar canlandırarak neyi, ne kadar öğrendiğini hissedebilmelidir. Öğrenci-değerlendirme etkileşimi sonucunda sağlanan geribildirimle öğrenci hatalarını anlayarak yeni öğrenme fırsatları elde etmektedir. Bu sebeple, öğrencinin kendi öğrenme düzeyini değerlendirebileceği tasarım mekanizmaları kullanılmalıdır. Öğrencinin tek başına nasıl başarılı olabileceğinin farkındalığını hissedebilmesi ve gelişimini sağlayabilmesi için öğrenme düzeyi açısından nerede olduğunu görebileceği bir soru süreci hazırlanmalıdır (Güney, 2010: 58).

2.7.4. Kurumsal Faktörler

Kurum tarafından planlanan e-öğrenme kurslarının düzenlenebilmesi için maliyet, alt yapı, içerik, hedef kitle, kullanılacak teknoloji vb. bir takım analiz ve değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. İçerik analizi, alan uzmanları tarafından, ekip çalışmasının bir parçası olarak gerçekleştirilmelidir. Hedef kitlenin analizi ise kurum tarafından anket, görüşme, gözlem gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak yapılmalıdır. Bu şekilde eğitime katılacak kimselerin bilgisayar kullanma becerileri,

öğrenme stilleri, öğrenme tercihleri, klavye kullanma becerileri, önceki e-öğrenme tecrübeleri, internet erişimini ne şekilde sağladıkları, ilgi ve beklentileri gibi mümkün olduğunca fazla bilgi toplanmalıdır. Geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığında e-öğrenme kurslarının düzenlenmesi eğiticiler için gerek kurs materyallerinin hazırlanması ve gerekse içeriğin sunumu açısından daha fazla zaman ve emek gerektirmektedir. Aynı şekilde uzaktan öğrenenlerin geleneksel sınıf temelli öğrencilere oranla daha fazla hizmet talep etmeleri söz konusudur. Bu nedenlerle, kurumlar yüksek kalitede eğitim ve öğretim için en iyi öğrenme kaynaklarını ve gerekli her türlü desteği sunmaya hazır olmalıdır (Khan, 2005: 23-40).

Kurumsal düzeyde e-öğrenme uygulamasına başlamadan önce, programın yürütüleceği eğitsel ortam değerlendirilmelidir. Bu sebeple ideal ÖYS' nin seçimini belirleyen eğitim ihtiyacı ortaya konulmalı, zaman ve maliyet kayıplarının önüne geçecek e-öğrenme stratejileri geliştirilmelidir. Tüm çalışanların bu belirlenimden etkilenme potansiyeli, seçilen ÖYS' nin örgütsel öğrenme motivasyonunu artırmada önemli rol oynamaktadır. Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde tüm çalışanlar ve öncelikleri dikkate alınmalıdır. ÖYS' lerin örgüt ve ihtiyaçlarına özel olarak uyarlanmaları biçimsel ve içeriksel düzeyde değişimlerini zorlaştırmaktadır. Maliyetlerinin yüksek olması ÖYS' lerin tasarımında planlılığı zorunlu kılmaktadır. ÖYS kullanmak isteyen örgütler, insan kaynağı profili, teknolojik alt yapı, bilişim sistemleri vb. unsurları analiz ederek ÖYS' nin diğer uygulamalarla gerçekleştireceği entegrasyonu da belirlemelidir (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2013: 4).

Kurumsal düzeyde başarılı bir e-öğrenme faaliyeti için hazır bulunma bağlamında aşağıdaki faktörlerin değerlendirilmesi gereklidir (Özen, 2002: 187-189);

- 1. Psikolojik hazır olma:** Bu faktör, bireylerin psikolojik olarak e-öğrenmeye hazır olup olmadığını belirler. E-öğrenmenin sonucunu etkilediğinden son derece önemlidir. Bireylerin öğrenme stillerinin e-öğrenmeye uygun olup olmadığı, e-öğrenmeye karşı tutumları, planlama ve tasarım sürecinde ne gibi rolleri olacağı gibi hususlar tespit edilmelidir. Amerikan Eğitim ve Geliştirme Topluluğu (ASTD) tarafından yapılan bir çalışma, e-öğrenmenin benimsenip benimsenmediğini belirlemede üç faktörün anahtar rol oynadığını belirlemiştir.

- **E-öğrenmenin reklamı:** Organizasyon içerisinde e-öğrenmenin iyi bir reklamı yapıldığı durumda çalışanlar daha iyi bir tutum sergiler ve kendilerini daha hazır hissederler.
 - **Destek:** Çalışanlar, gerekli teknik destek, ders materyali desteği ve yönetici desteğine sahip olduklarını hissettikleri sürece e-öğrenme programına karşılık verir ve programı benimserler.
 - **Motivasyon:** Çalışanlar öğreneceklerinin kendileri için değerli olduğu konusunda ikna edilmeleri durumunda e-öğrenme programını daha çok benimserler.
2. **Sosyolojik hazır olma:** Bu faktör, programın yürütüleceği çevrede yer alan kişiler arasındaki ilişkileri dikkate alır. Bu değerlendirme sürecinde, bir pilot projenin plan içerisinde yer alıp almadığı, bireylerin eğitim düzeyleri, halihazırda nasıl gözlenip değerlendirildikleri, bireylerden biri kendi rutin işleri dışında inisiyatif aldığı diğerlerinin tavrının ne olduğu ve bireylerden herhangi biri yeni bir teknolojiyi öğrendiğinde diğerlerinin yanıtının nasıl olacağı incelenmelidir.
 3. **Çevresel hazır olma:** Bu faktör, hem organizasyon içinde hem de dışında e-öğrenme faaliyetiyle olumlu veya olumsuz ilgisi olabilecek etkenlerin belirlenmesiyle ilgilidir. E-öğrenme programına geçilmeden önce aşılması gereken harici politik ve yasal engellerin bulunup bulunmadığı, eğitim alacak topluluğun hacmi, coğrafi konumları, bireyler içerisinde farklı dilleri konuşanların olup olmadığı ve organizasyonun özel bir eğitim departmanı bulunup bulunmadığının belirlenmesi çevresel faktörlerden bazılarıdır.
 4. **İnsan kaynakları bakımından hazır olma:** Bu faktör, insan destek sisteminin tasarımını ve mevcudiyetini düzenler. E-öğrenme sağlayıcısının projeyi yerinde desteklemek için eleman sağlaması, katılımcılar için yardım masası ve öğreticiler temin etmesi, sistemi kullanacak kişiler için eğitim sağlaması gibi hususlar insan kaynakları bakımından hazır olmayı belirler.
 5. **Finansal olarak hazır olma:** Bu faktör bütçe büyüklüğü ve tahsisini düzenler. Bütçenin e-öğrenmeyi başarmak için yeterli olup olmadığı, e-öğrenmenin organizasyonun mevcut ve yakın gelecekteki amaçlarına nasıl katkıda bulunacağına dair makro düzeyde hedefler belirlenip belirlenmediği ve

amaçların üst düzey yöneticiler tarafından konulup konulmadığı finansal hazır olma faktörü içerisinde düşünülebilir.

- 6. Teknoloji becerileri bakımından hazır olma:** Bu faktör gözlenebilir ve ölçülebilir teknik becerilerle ilgilidir. Katılımcıların temel bilgisayar ve internet bilgisine sahip olması, deneyimleri, bilgisayarlarını hangi amaçlar için kullandıkları, araştırma ve bilgi keşfinin katılımcıların mevcut işlerinin bir parçası olup olmadığı ve bilgisayar terminolojisine aşinalıkları açıklıkla belirlenmelidir.
- 7. Donanım bakımından hazır olma:** Bu faktör, uygun ve yeterli gereçlerin bulunup bulunmadığını denetler. Normal donanımın yanı sıra bir kısım katılımcılar için gerekli olabileceği düşünülerek özel donanım temini, eğitime işyeri dışından da katılınabileceği göz önünde bulundurularak gerekli hazırlıkların yapılması, donanımın bakım ve güncellemesinin nasıl ve kim tarafından yapılacağına dair plan yapılması, donanım fiyatlarının ve ödeme şeklinin belirlenmesi donanım bakımından hazır olma için değerlendirilmesi gereken konulardır.
- 8. İçerik bakımından hazır olma:** Bu faktör, öğretimin içerik ve amaçlarıyla ilgilenir. E-öğrenme müfredatının öznel ve farklılaşmaya yönelik mi yoksa direkt olarak bir amaca yönelik mi hazırlandığının belirlenmesi, müfredat bünyesinde hazırlanan soruların formatı (çoktan seçmeli, sayısal, düzyazı, sayısal ve açık sonlu), içeriğin hangi oranda çoklu ortam formatında olduğu ve içeriğin hangi sıklıkla değiştirildiği gibi konular içerik bakımından hazır olmayı belirler.

Tablo 8:
Kurumsal E-Öğrenmeyi Engelleyen ve Kolaylaştırıcı Faktörler

Kurumsal Öğrenmeyi Engelleyen Faktörler	Kurumsal Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı Faktörler
<p>Kaynak kısıtlamaları Finansal kısıtlamalar Zaman eksikliği Uzman rehberliğinin eksikliği Çalışma alanı eksikliği Öğrenme aktivitelerinin uygun maliyetli olmaması Kaynak eksikliği Öğrenme kaynakları için rehberlik eksikliği</p> <p>Erişim eksikliği Eğitim fırsatlarına erişim eksikliği Zorlu işlere erişim eksikliği Bilgisayarlara erişim eksikliği Öğrenme kaynaklarına yakınlık/erişim eksikliği</p> <p>Teknolojik kısıtlamalar Öğretim teknolojilerinin sınırlamaları Yeni teknolojilerin kullanımı</p> <p>Kişisel kısıtlamalar Öğrenme ihtiyaçlarının farkında olma eksikliği Kişisel faktörler Zorlukları kabul etmekte zorlanma Başarısızlık korkusu Öğrenmeye bağlı düşük önem Önceki başarısız öğrenme deneyimleri Motivasyon kaybı Öğrenme konusunda isteksizlik Öğrenemenin ek iş olarak görülmesi</p> <p>Kişilerarası kısıtlamalar İsteksiz uzmanlar Kötü yönetim becerileri Bir koç veya akıl hocası bulmanın zorluğu</p> <p>Yapısal ve kültürel kısıtlamalar Öğrenmeye yönelik yönetim taahhüdünün olmaması Öğrenmeyi desteklemeyen bir kültür Eğitim oturumlarına katılmak için zaman ayırma zorluğu İnsan kaynaklarının geliştirmesi rolünün anlaşılmasında Artan çoklu görev</p> <p>Kurs / öğrenim içeriği ve dağıtım Uygunsuz bilgi edinme Net olmayan bilgi Özel bilgiler Öğrenmek için çok fazla içerik Kurum içi eğitim beklentilerinin karşılanmaması</p> <p>Güç ilişkileri Etkileşim ortağının güç pozisyonu Örgütsel işlerde sınırlı karar verme gücü İnsanları öğrenme fırsatlarından hariç tutma</p> <p>Değişim Değişimin hızlı seyri</p>	<p>Kültürel, yapısal ve yönetsel destek Öğrenmeye elverişli bir iş ortamı / kültürü yaratmak Artan yönetim desteği ve öğrenmeye bağlılık İşlerde iş genişlemesi, iş zenginleştirme ve esneklik için fırsatlar sağlanması Takım liderliği Risk alma ve modelleme davranışlarını teşvik etmek, Ödüllendirme yeterliliği Değişime maruz kalma Güncel bilgi edinme konusunda değerlendirilme</p> <p>Görev / iş ile ilgili konular Taleplere / zorlu çalışmalara maruz kalma Çok çeşitli deneyimlere sahip olmak İş organizasyonu İş yerinde özerkliğe sahip olmak Çalışmayı denemek için şansa sahip olmak Programın esnekliği Hatalardan öğrenme</p> <p>Başkalarının rolü Başkalarıyla iletişim kurma Başkalarını öğrenme sürecine dahil etme</p> <p>Yardımcı öğrenme Bilgiyi açık kılan rehberli deneyimlerle yeni çalışanlar sağlamak Resmi olmayan eğitmenlerin varlığı Öğrenmeyi iyileştirmek için geri bildirim alma İnsan kaynaklarının geliştirmesinin rollerini açıklamak İnsan kaynaklarının stratejik ortak olarak algılanması Çoklu öğrenme yöntemlerinin kullanımı Kurum içi ve dışı kursların sağlanması İş için gerekli olanı öğrenme</p> <p>Kişisel özellikleri Yardım isteme Deneyimden öğrenme yeteneği Yeni fikirlere açık olmak ve başkalarını dinlemeye isteklilik</p>

Kaynak: (Crouse, Doyle ve Young, 2011: 43-46)

Kurum tarafından e-öğrenme için her türlü desteğin verilmesine ve gerekli kaynakların sağlanmasına rağmen, öğrenenlere eğitime katılmaları için yeterli zamanın verilmediği durumlarda sunulan imkânlar bir anlam ifade etmeyecektir. Kurum personelinin e-öğrenme ile eğitime katılması, personelin diğer görev ve sorumluluklarına aynen devam etmesi gerektiği şeklinde algılanmamalıdır.

E-öğrenmenin başarısını etkileyen faktörlerden biri de yöneticilerin e-öğrenmeye ya da genel olarak değişime yönelik dirençleridir. E-öğrenme ne kadar iyi planlanırsa planlansın, ne kadar iyi geliştirilip sunulursa sunulsun yöneticilerin direnç göstermesi durumunda başarısız olacaktır. Yöneticiler e-öğrenmeye mevcut öğrenme uygulamalarından daha fazla problem yarattığını düşünerek ya da nasıl kullanılacağını bilmedikleri için direnç gösterebilirler. Diğer yandan yöneticilerin e-öğrenme uygulamalarına destek vermemesi kullanıcıların huzursuz olmalarına ve kendilerini rahat hissetmemelerine neden olmaktadır (Semerci, 2008: 32).

Yeni olan her şeye olduğu gibi, e-öğrenme uygulamalarında da bir takım dirençlerle karşılaşılması muhtemel olmakla birlikte kurumsal düzeyde gerekli yaklaşım ve politikalarla zamanla aşılabilir. E-öğrenme sürecinde yöneticiler ve eğitime katılanlar arasındaki iletişim eksikliği, bir takım problemler doğurabilir. Yöneticiler ve e-öğrenme yöntemi ile öğrenenlerin, e-öğrenmenin ne şekilde kullanılacağını, niçin bu yöntemin tercih edildiğini, bu yöntemin kurumsal strateji ve uygulamalar içindeki yeri ve önemini net bir şekilde anlamaları gerekmektedir. Gerek kurumun farklı düzeylerinde, farklı neden ve gerekçelerle karşılaşılan dirençlerin kırılması ve gerekse yapılması planlanan uygulamalardan kurum personelinin haberdar edilmesi amacıyla, e-öğrenme sürecinde görev alacak tarafların tamamı bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirme resmi yazışmalar, tanıtım broşürleri, elektronik yayınlar, bilgilendirme toplantıları, konferans ve seminer düzenlenmesi gibi farklı yollarla yapılabilir.

Kurumun e-öğrenme için teknoloji okuryazarı kimselerden oluşan bir değişim ekibi kurarak e-öğrenmenin kurum içerisinde yayılması ve benimsenmesine katkı sağlanması büyük önem taşımaktadır. Kurum içindeki personel, e-öğrenenler ve eğiticiler başta olmak üzere, e-öğrenme sistemini oluşturan bütün grupların yeni teknolojiler, bu teknolojilerin öğretme, öğrenme ve çalışma şekillerini ne şekilde etkilediği konularında bilgilendirilmelidir. Böylece yeni teknolojilerin e-öğrenme sürecindeki yeri ve önemi

anlaşılmış olacaktır. Kurumlar, değişim ekibine gerekli zaman ve imkânları sağlamalıdır (Khan, 2005: 27).

E-öğrenme, eğitsel etkinlikler ve iletişim yoğunluğu gibi nedenlerle yüz yüze öğrenmeden daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir. E-öğrenme sürecinde, sanal ya da akıllı sınıflardaki öğrenci sayıları yönetilebilir sayılarda olmalıdır. Çevrimiçi kurslardaki ideal bir sınıfta bulunabilecek öğrenci sayısının yüksek düzeyde bir etkileşimin meydana gelebilmesi için eğitici başına 15-20'den fazla olmaması gerekmektedir. Bu ortamlarda öğrenciler tartışma ortamlarına geleneksel sınıflardakinden daha fazla ilgi ve katılım göstermektedirler. E-öğrenme kurslarında sınırsız sayıda öğrencinin bulunabileceği gibi fikirler efsanevi fikirlerdir. E-öğrenme kursları öncesinde, eğitime katılacakların sayısı ile kullanılacak e-öğrenme stratejisi titizlikle değerlendirilmelidir. Bu sorumluluk eğitimi düzenleyen kuruma aittir. E-öğrenme sisteminin güvenli ve güvenilir olması kurumun sorumluluğundadır. Kurum, ister kendi imkânlarıyla e-öğrenme portalı hazırlasın, ister kurum dışı imkânları kullanarak bir e-öğrenme portalı satın alsın ya da kiralsın, güvenlik konusunu kesinlikle ön planda tutmalıdır. Kurumlar muhtemel karışıklıkların önüne geçmek için gizlilik, alıntı, telif hakları gibi yasal konular için e-öğrenme sürecinin başında gerekli politikaları geliőtirmeli ve açıklayıcı, net bilgiler vermelidirler. Eğitimin yeri, zamanı, şekli, öğrenenlerden beklenenler gibi duyuru, uyarı ve bilgilendirmelerin katılımcılara zamanında bildirilmesi de kurumun sorumluluğundadır. (Khan, 2005, 32–39)

İnsan ve kaynak planlaması e-öğrenme sürecinde başarıyı etkileyen önemli unsurlar arasındadır. Eğitici personel, teknik personel, idari personel başta olmak üzere e-öğrenme sürecinde rol alacak personelin görev, yetki ve sorumlulukları kurum tarafından açık ve net olarak belirlenmeli ve gerekli koordinasyon sağlanmalıdır. E-öğrenme ilk aşamada geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha zahmetli ve masraflı bir iőtir. Kurumun böyle bir eğitime karar verme sürecinde yapacağı gerekli analizlerden biri de fayda maliyet analizi olmalıdır. Yazılım, donanım, teknik personel, sosyal hizmetler vb. hususlar başta olmak üzere e-öğrenme sistemi içerisinde yer alabilecek bütün unsurlar ekonomik açıdan planlanmalı ve gerekli bütçe ayrılmalıdır. Bütçe planlamasında beklenmeyen giderler, değerlendirme ve geliştirme için belirli bir finansman kaynağına ihtiyaç duyulacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Kurumun e-öğrenme sürecinin herhangi bir aşamasındaki sorumluluklarını yerine getirmemesi

nedeniyle meydana gelebilecek eksiklikler e-öğrenmenin başarısının sorgulanmasına neden olacaktır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNETİCİ EĞİTİMİNDE E-ÖĞRENMENİN BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR UYGULAMA

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Tasarımı

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden “*Durum Çalışması*” deseni kullanılmıştır. Öncelikle, durum çalışması deseninin içeriği, aşamaları, sınıflandırılma kriterleri ve tasarım imkânları ile ilgili bilgi verilecek ve akabinde eğitim araştırmalarında durum çalışması kullanımının önem ve gerekçeleri özetlenecektir.

3.1.1. Durum Çalışması Yöntemi

Hukuk, psikoloji, sosyoloji, yönetim, sosyal hizmetler vb. gibi disiplinlerin tarihsel gelişim içinde durum çalışmalarının gelişiminde önemli rol oynadığı görülmektedir (Vural ve Cenkseven, 2014: 126). *Natüralistik araştırma* geleneği içinde gelişen durum çalışmasında, konu veya olay bulunduğu doğal ortamda, kontrol ve yönlendirme olmadan incelenmektedir. Yaşanan ve iletilen içsel anlamların daha iyi anlaşılabilmesinde görece az kişiden derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılır (Aytaçlı, 2012: 2).

Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve bulunduğu bağlam arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 190). Yin (2003), gerçek yaşamda karşılaşılabilecek farklı düzeydeki pek çok sosyal olgunun, durum çalışması yöntemi yardımıyla, bütüncül şekilde ele alınabileceğini ifade etmektedir. Sosyal olgular karmaşık fenomenler olduğundan, durum çalışması yöntemi gibi araştırma desenleri bu fenomenlerin derinlikli şekilde ele alınması ihtiyacını karşılamaktadır. Öyle ki durum çalışması yöntemi, bireyden topluma kadar genişleyen farklı düzeydeki analiz birimlerini araştırma konusu edebilen bir araştırma desendir (Dil, 2013: 75). Durum çalışması konunun daha bütüncül ve derinlemesine incelendiği araştırmalarda güvenilir bir yol gösterici olmakta ve kompleks konuların keşfi ve anlaşılmasına imkan tanımaktadır. Durum çalışması, çıktıya kıyasla sürece, olgunun etkilendiği unsurlara

kıyasla bağlama ve doğrulamaya kıyasla keşfetmeye odaklanmaktadır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017: 371).

Nitel araştırma desenlerindeki odak farklılıklarıyla birlikte durum bir olayı olduğu gibi tanımlamaya çalışmaktadır. Tek bir birim ya da sınırlandırılmış bir sistemi inceleme, yoğun betimlemeler yapma ve bağlama bağlı olarak yorumlama yönünden durum çalışması diğer nitel araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır. Bu araştırma deseninde durumu gerçek ortamında kendi akışı içerisinde derinlemesine incelemek ve etraflı bir şekilde betimlemek amaçlanmaktadır. Araştırmacı, süreç, ortam ve olaya müdahale etmediği için araştırmacının konu üzerindeki etkisi daha az olmaktadır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017: 371).

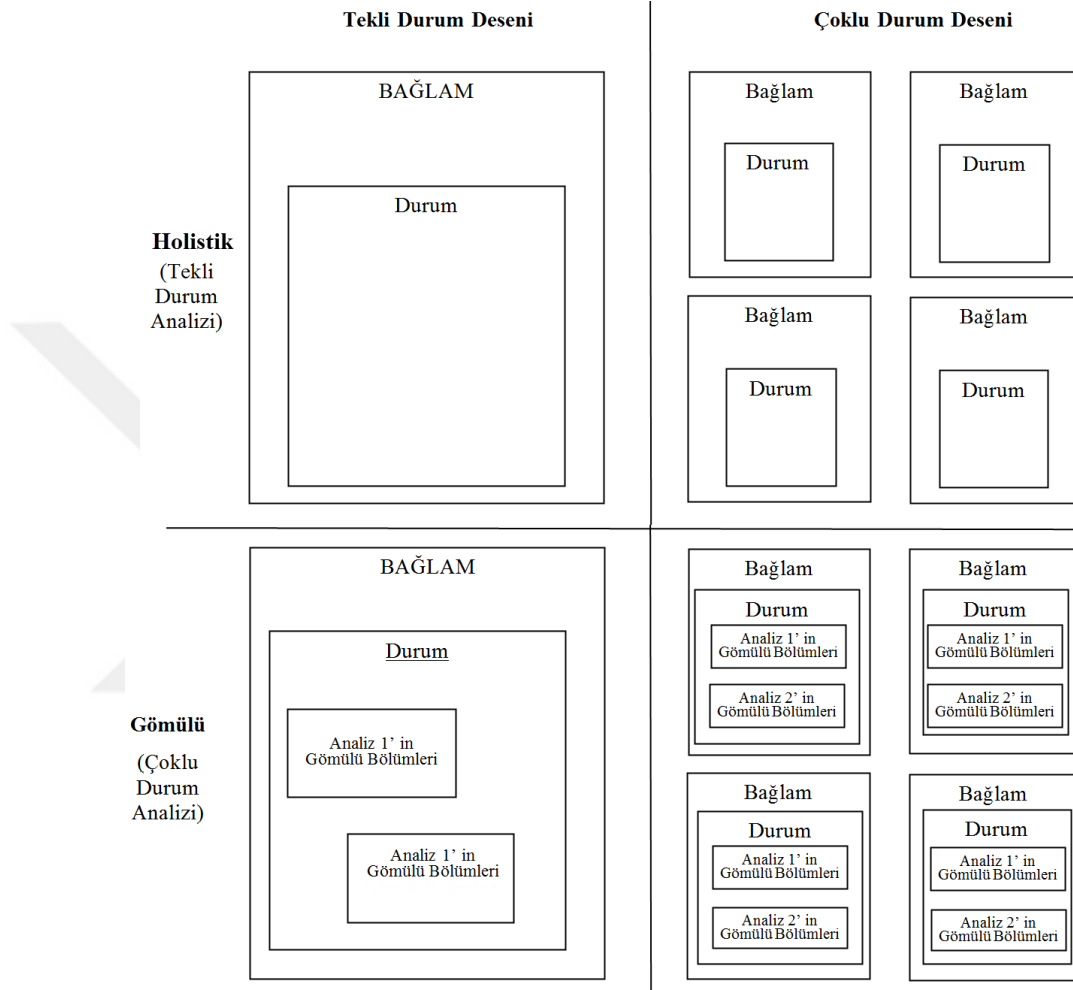
Yin (2003), durum çalışmalarını araştırma sonunda hedeflenen ürüne göre farklılaşma gösteren dört farklı kategoride değerlendirmiştir (Vural ve Cenkseven, 2014: 127). Yin' in kategorileri; *tek ya da çift, keşfedici* (sorular veya önceki bir çalışmaya ait hipotezlerin tanımlanması), *tanımlayıcı* (bir fenomenin kendi çerçevesi içinde tam anlamıyla sunumu) ve *açıklayıcı* (neden-sonuç ilişkisine dayalı verilerin sunumu) durum çalışmalarıdır (Altunışık ve diğerleri, 2004: 203).

Yıldırım ve Şimşek (1999: 194), durum çalışması tasarlanırken izlenecek aşamaları aşağıdaki şekilde belirtmiştir. Buna göre;

1. Araştırma soruları geliştirme
2. Araştırma alt problemlerini geliştirme
3. Analiz birimini saptama
4. Çalışılacak durumu belirleme
5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçilmesi
6. Verileri toplama ve toplanan verileri önermeler ya da problemlerle ilişkilendirme
7. Verileri analiz etme ve yorumlama
8. Durum çalışmasını raporlaştırma

Genel olarak dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir. Bunlar; (1) *Bütüncül tek durum deseni*, (2) *İç içe geçmiş tek durum deseni*, (3) *Bütüncül çoklu durum deseni* ve (4) *İç içe geçmiş çoklu durum deseni*dir. Bütüncül tek durum deseni; *bir birey, örgüt,*

program, okul vb. tek bir analiz birimini içermektedir ve üç durumda kullanılır. Bu durumlar; iyi formüle edilmiş bir kuramın teyidi ya da çürütülmesi, genel standartlara uymayan aşırı, aykırı, kendine özgü, daha önce çalışılmayan ve ulaşılamayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 194).



Şekil 24: Durum Çalışması Desenleri

Kaynak: (Yin, 2003: 85)

Kurumsal öğrenme alanında e-öğrenme sürecinin yönetsel yetkinlikler boyutuyla değerlendirildiği bu çalışma, daha önce çalışılmamış bir durumu ortaya koyması, sonuçların sonraki çalışmalar için temel teşkil etmesi ve yol gösterici olması yönüyle kendine özgü bir durumun çalışılmasını içermektedir. Bu yönleriyle, çalışmada “*Bütüncül Tek Durum Deseni*” nin kullanılması tercih edilmiştir.

3.1.2. Yöntemin Önemi ve Seçilme Gerekçesi

Öğrenmeyi farklılaştıran unsurlar, ortamdaki ortama değişebilmekte ve ortamda bulunan kişiler bu unsurları etkileyebilmektedir. Öğrenme ortamını gerçek bağlamı dışında incelemek mümkün değildir. Öğrenme ortamlarındaki durum çalışmaları, olguyu anlamak için olası öneme sahip olan çoklu değişkenleri içeren karmaşık sosyal yapıların incelenmesine olanak tanımaktadır. Öğrenme alanında durum çalışması, özellikle “niçin” ve “nasıl” sorularının yanıtlanmasında tercih edilen bir araştırma desendir. Araştırmacılar, araştırmalarını bağlama bağlı olarak durum çalışmasına göre desenleyip; eğitimin niteliğini, öğrenmeyi, karşılaşılan sorunları, sorunların sebeplerini, sorunlarla başa çıkma yöntemlerini inceleyebilmektedir (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017: 379).

Öğrenme konusu üzerine yapılan araştırmalarda öğrenme süreci ve araştırma grubunun bu süreçten nasıl etkilendiğine dair bilgiler yer almaktadır. Durum çalışması, öğrenme üzerine yapılandırılan araştırma sorularının süreçle ilgili olduğu zamanlar kullanılabilir ve sürecin bağlama bağlı analizine imkan tanımaktadır. Özellikle çevre ve örgütsel bağlam içinde sosyal süreci anlamak için kullanılan durum çalışması, öğrenme sürecinin etkililiğinin keşfedebilmesi, etkili olması ya da olmamasının sebeplerinin incelenmesini sağlamaktadır. Durum çalışması, öğrenme sürecini tüm boyutları ile inceleyerek ilgili kesimlere sürece ilişkin yorum yapabilme fırsatı sunmaktadır.

Öğrenme ortamıyla ilgili araştırmalarında durum çalışması tercih nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Vural ve Cenkseven, 2014: 127-128);

- Durum çalışmasıyla toplanan veriler, gerçeklik bağlamında çok güçlüdür. Bu veriler doğrudan yorumlanma ve kullanıma hazırdır.
- Durum çalışması, bir olaya veya olaydan kategoriye genellemeye imkan sağlar. Sosyal gerçekler, en küçük ayrıntısına kadar işlenerek iyice özümsebilir.
- Durum çalışmaları, ürün olarak düşünüldüğünde, arşiv belgeleri veya betimleyici materyaller, yeniden yorumlamalara imkân tanır.
- Durum çalışmaları, anlaşılma ve yorumlanma açısından diğer araştırma raporlarına kıyasla daha çok “kamuya açıklık” niteliği taşır.

Öğrenme ortamlarındaki durum çalışması, öğrenme problemlerinin tanımlanmasında bireysel olarak öğrencilere odaklanabildiği gibi uygulamaya da odaklanabilmektedir. Durum çalışması, araştırma betimleyici ya da açımlayıcı sorular üzerine oluşturulduğunda ya da insan ve olaylar hakkında ilk elden bilgi üretme amacıyla olduğu zaman, en iyi desendir. Durum çalışması ele aldığı durum ile ilgili nedenselliğe ilişkin bütüncül bakış açısının geliştirilmesini sağlamakla birlikte seçilen durumun sebep ve sonuç ilişkilerini ortaya koyma olanağı verir. Bu yönüyle, öğrenme ortamının araştırılmasında ve süreç açısından değerlendirilmesinde durum çalışmasının gerekli ve yeterli bir yöntem olduğu söylenebilir (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017: 380).

3.2. Araştırmanın Operasyonelleştirilmesi

3.2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Yöntemi

Yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilecek çalışmanın kapsamı, Kuveyt Türk Katılım Bankası A.Ş. (Kuveyt Türk) ile sınırlandırılmıştır. Türkiye Katılım Bankaları Birliği 2017 yılı son çeyrek verilerine göre Türkiye' de hâlihazırda altı katılım bankası, toplamda 1049 şube ve 15.029 çalışanı ile hizmet vermektedir. Çalışmanın yürütüleceği Kuveyt Türk Katılım Bankası A.Ş., hâlihazırda Türkiye'de 399 şube ve 5749 çalışanı (katılım bankacılığında toplam istihdamın % 38' i) ile hizmet vermektedir. Katılım bankalarının çeşitliliği ve sayılarının çokluğu, öngörülen çalışma süresi kısıtları altında, böyle bir sınırlandırmaya gidilmesini zorunlu kılmıştır. Araştırmanın örnekleme, Kuveyt Türk' te, e-öğrenme uygulamasında yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesi eğitimlerine katılan yöneticiler arasından ve amaçlı örneklem yöntemlerinden kritik durum örnekleme sınıfı kullanılarak seçilmiş 8 birim yöneticisinden oluşmaktadır.

Araştırmada, öncelikle, Kuveyt Türk' teki örnekleme dahilindeki yöneticilerle, birebir yarı yapılandırılmış mülakat çalışması yapılmış ve daha sonra derinlemesine veri elde edebilmek için mülakata katılan yöneticilerden altısı ile vaka analizlerinin kullanıldığı odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı kapsamında oluşturulan araştırma soruları test edilerek, başarı faktörleri üzerindeki etki ve faktör ilişkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada, yönetici geliştirme programına katılan yöneticilerin e-öğrenmenin başarı faktörleri üzerine algıları değerlendirilmiştir. Bu yönüyle, araştırmanın analiz birimi, yönetsel yetkinliklerin

geliştirilmesi amacıyla düzenlenen e-öğrenme uygulamalarına katılan yöneticilerden oluşmaktadır.

3.2.2. Mülakat Sorularının Belirlenmesi

Araştırma sorularının açık olarak ifade edilmesi, araştırmada neyin amaçladığı ve hangi noktaya varıldığıın tespitiyle birlikte araştırmacıya yol gösterme açısından da önemlidir. Uygulamada bir çalışma değerlendirilirken genel itibarıyla öncelikle çalışma sonuçlarına, daha sonra sonuçların araştırma soruları ile bağdaşma derecesine bakılmaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2004: 34). Nicel ve nitel araştırmalarda önemli olan temel soru alanları; “kim, ne, nerede, nasıl ve neden” dir. “Ne” sorusu gerekli olmakla birlikte, durum çalışmaları için en uygun olan sorular; “nasıl” ve “neden” sorularıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 194). Araştırma sorusu, çalışılması hedeflenen durumu kendiliğinden ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sorusu, araştırmanın doğal sınırlarını belirlediğinden, sahada sorulacak soruların neler olacağını da yönlendirmektedir. Bu nedenle, araştırma sürecinin ilk aşaması mülakat sorularının belirlenmesi olmuştur. Bu aşamada hangi soruların sorulacağı kadar, hangi soruların dışarıda bırakılacağı da önemlidir. Çünkü durum çalışmasında, araştırmanın sınırlarının nerede başlayıp bittiğinin belirlenmesi önemli bir konudur. Bu bakımdan araştırmacı, araştırılacak durumu kendi bağlamı ve bütünlüğüyle ele alabileceği, ancak belirli bir konuya odaklanabileceği bir sınır çizebilmelidir (Dil, 2013: 78).

Kurumsal düzey ve yönetsel yetkinlik gelişimi odağında, e-öğrenme sürecinin başarı faktörlerinin neler olduğu, bu faktörlerin e-öğrenme başarısını nasıl etkilediği ve başarısızlığın neden kaynaklandığının tespitine yönelik yürütülen çalışmada, disiplinler arası tartışmaları bütüncül bir açıdan değerlendirecek nitelikte mülakat sorularının hazırlanması esas alınmıştır. E-öğrenme sürecinin başarısında başarı faktör ve ağırlıkları; beşeri yönleri ile psikoloji, eğitsel yönüyle eğitim bilimleri, teknoloji yönüyle bilgi ve iletişim teknolojileri, örgüt ve yetkinlik boyutuyla yönetim literatürü tarafından disiplinler bakış açılarıyla farklı paradigmalarda değerlendirilmektedir. Bu bakımdan öncelikle, başarı faktörlerinin araştırılmasına ilgili disiplinlerde hangi sorunlarla odaklanıldığı tespiti çalışılmış ve bu yönde sorular geliştirilmiştir.

İlk taslak çalışmada, kurumun insan kaynakları eğitim ve geliştirme departmanı yöneticilerine yönlendirilecek, eğitim modüllerinin seçimi ve uygulama hedefleriyle

ilgili sorularla (6 soru) birlikte, eğitime katılan yöneticilerin boyutsal (beşeri, teknolojik, eğitsel ve kurumsal) ve genel değerlendirmelerini belirlemeye yönelik (53 soru) 59 soru belirlenmiştir. İlgili taslak, eğitim bilimleri ve yönetim ve organizasyon alanında çalışmalar yapan 5 akademisyen ile paylaşılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu, eğitim ve geliştirme departmanı yöneticilerinin araştırmanın analiz birimi dışında tutulmasına ve yönlendirilecek 6 sorunun soru seti dışına çıkarılmasına karar verilmiştir. Akademisyenlerle yapılan ikinci görüşmede daha önce boyutlara ilişkin olarak belirlenmiş 5 soru, soru seti dışında bırakılmıştır. E-öğrenmenin süreçsel başarısını araştıran çalışmada beşeri faktörlerin etkisini değerlendiren 10, teknolojik faktörlerin etkisini değerlendiren 10, eğitsel faktörlerin etkisini değerlendiren 8, kurumsal faktörlerin etkisini değerlendiren 8 ve genel değerlendirmeye dair 5 soru ile mülakat soru sayısı 41' dir.

3.2.3. Çalışılacak Durumun Belirlenmesi

Durum çalışmasında ilk aşama, çalışmanın gerçekleştirileceği organizasyonun seçimidir (Altunışık ve diğerleri, 2004). Durum çalışmasında; araştırma problemi, bu probleme ilişkin alt problemler ve analiz birimi belirlendikten sonra, araştırma probleminin en iyi çalışabileceği düşünülen durum saptanmaktadır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranabilir: Çalışılmak istenilen durum, araştırmanın problemiyle ilgili genel durumu yansıtabilen tipik bir durum mu olmalıdır, örgüt çalışılan konunun tipik olarak inceleneceği bir örgüt müdür yoksa aşırı ve aykırı bir durum ya da durumlar mı bu probleme daha uygundur? Araştırmacı eğer birden fazla durumu çalışmak istiyorsa, gerçekten bu probleme dair birden fazla durum çalışmasına ihtiyaç var mıdır, birden fazla örgüt gerekli midir (Altunışık ve diğerleri, 2004: 197)?

Nitel araştırmanın arkasında yatan fikir, araştırmacının araştırma problemi ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları veya çalışma yerlerini amaca yönelik seçmektir (Creswell, 2017: 189). Nicel araştırma dâhilinde gelişen ancak, nitel araştırmacılar tarafından da kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Olasılık temelli örnekleme, temsiliyeti sağlamak yoluyla evrene geçerli genellemeler yapma konusunda önemli avantajlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamıyla amaçlı örnekleme yöntemleri, çoğu

durumda, olgu ve olayların keşfi ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 69). Bu çalışma bağlamında, amaca en uygun çalışılacak durumun tespitinde bir takım belirleyici ölçütler ön plana çıkmaktadır. İlk ölçüt, kurumsal e-öğrenme tecrübesidir. Bunun yanında, çalışan sayısı ve yönetsel yetkinlik temelli e-öğrenme uygulamalarının mevcudiyeti diğer belirleyici ölçütlerdir.

Kurumsal düzeyde başarılı bir e-öğrenme uygulaması, eğitim sürecinde stratejik ve tüm kurumu kapsayan bir vizyon gerektirmektedir. Çalışanların bilgi ve becerileri, üst yönetimin desteği, kültür ve dil farklılıkları, teknolojik altyapı, motivasyon, çalışanların internet kullanım yatkınlıkları gibi konularda kuvvetli ve zayıf yönler belirlenmelidir. Aynı zamanda, stratejik amaçlar ve e-öğrenme sürecinin uyumlaştırılmasını sağlamada, işletmenin öğrenme kültürü ile uyumlu stratejiler geliştirilmelidir. Bununla birlikte, e-öğrenme programlarının başarılı olması; öğrenme hedefinin gerçekleşmesi için işletme kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir (Nemli, Yazıcı ve Yanık, 2003: 113). Strateji-öğrenme uyumu ve bütünleşme gerekliliklerinin belirli bir süre ve süreç takip eden öğrenme tecrübeleriyle sağlanabilmesi, çalışma durumunun seçiminde, e-öğrenmenin kurumsal düzeyde uygulanma süre ve tecrübesinin temel ölçüt olarak kullanılmasını sağlamıştır.

Çalışma durumunun tespitinde öncelikle, Albaraka Türk, Kuveyt Türk, Türkiye Finans, Vakıf ve Ziraat Katılım Bankalarının eğitim ve geliştirme departmanları ile görüşülmüştür. İki katılım bankasının e-öğrenme uygulamalarının hazırlık aşamasında olduğu, diğerlerinin belli bir süre ve içerikte e-öğrenme ortamlarını kullandığı bilgisine ulaşılmıştır. E-öğrenmeyi belli bir süredir uygulayan ve bunu eğitim ve geliştirme stratejilerine entegre eden katılım bankalarının e-öğrenme deneyimleri, e-öğrenme uygulamalarına başladıkları dönem, kullandıkları süre, kullanılan içerik ve teknoloji gibi kriterlerle değerlendirilmiştir. Bunun yanında e-öğrenme sürecine içerik sağlayıcı hizmeti veren kurumlarla görüşülerek, hizmet alan kurumların e-öğrenme tecrübeleri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde; görece olarak Kuveyt Türk' teki e-öğrenme uygulamalarının diğer katılım bankalarına kıyasla daha erken başladığı ve Kuveyt Türk' ün süreci daha yoğun deneyimlediği tespit edilmiştir. Kuveyt Türk, 2006 yılından bu yana 12 yıllık bir süreçte, dijital eğitim platformu üzerinden e-öğrenme uygulamalarını gerçekleştirmekte ve e-öğrenme konusundaki gelişmeleri eğitim ve geliştirme süreçlerine entegre etmektedir. Tüm çalışanların erişimine açık olan Kuveyt

Türk Akademi bünyesinde, e-öğretimlerin yanı sıra farklı materyallerle içeriği zenginleştirilerek tam donanımlı zengin bir e-kütüphane hizmeti sunulmaktadır. İş, ev ya da mobil ortamlar vasıtasıyla erişilebilen Kuveyt Türk Akademi’de kullanıcılara; eğitim notları, makale, e-öğretim, ses dosyaları, video ve kitap özetlerinin yanı sıra kurumun kendi deneyim ve üretimi olan özel içerikler sağlanmaktadır.

Çalışılacak durumun tespitinde belirleyici olan diğer bir kriter de çalışan ve e-öğrenme ortamı kullanıcı sayısıdır. Tablo 9’ da Türkiye’ de hali hazırda katılım bankacılığı alanında hizmet veren kurumların şube ve personel sayılarıyla birlikte yüzdeleri verilmektedir.

Tablo 9
Türkiye' deki Katılım Bankalarının Şube ve Personel Sayıları

	Şube Sayısı	Şube Sayısı (%)	Personel Sayısı	Personel Sayısı (%)
Kuveyt Türk Katılım Bankası A.Ş.	399	38	5749	38
Albaraka Türk Katılım Bankası A.Ş.	222	21	3899	25
Türkiye Finans Katılım Bankası A.Ş.	295	28	3767	25
Vakıf Katılım Bankası A.Ş.	65	6	724	4
Ziraat Katılım Bankası A.Ş.	68	7	890	5
TOPLAM	1049		15029	

Kaynak: (Türkiye Katılım Bankaları Birliği, 2017 IV. Dönem Veri Seti, 2018)

Kuveyt Türk’ ün, katılım bankacılığı sektöründe en yüksek istihdam oranına sahip ve tüm şube ve birim yöneticilerinin e-öğrenme uygulamalarına dâhil olması; sürecin başarı değerlendirilmesinde genellenebilir çıkarımlar yapılmasını sağlayacak verilerin toplanmasını sağlamaktadır.

Bunun yanında çalışılacak durumun tespitinde kullanılan son kriter, Kuveyt Türk’ te yönetsel düzeyde yetkinlik geliştirilmesinde e-öğrenme sürecinin diğer katılım bankalarına nazaran daha aktif kullanılmasıdır. Kuveyt Türk’ te eğitim ve geliştirme sürecinde, çalışanların ihtiyaç duyduğu tüm mesleki ve teknik bilgi ve becerinin aktarılması yanında, şube ve birim müdürü adayları; performans, kıdem ve sektör tecrübesi gibi değerlendirmelerin ardından gerekli yetkinlik ölçümlenmeleri sonrası kariyer havuzlarına alınmaktadır. Bu süreçte yönetici adayları; hem mesleki ve teknik açıdan hem de yönetsel yetkinliklerinin geliştirilmesi konusunda e-öğrenme

uygulamalarının kullanıldığı eğitim programlarına alınmaktadır. Ayrıca her yıl “Management Trainee” programında, yöneticilerin geçmiş okul deneyimleri, yetenekleri, iş tecrübeleri, kurumda alacakları görev ve sorumluluklar göz önünde bulundurularak, kendilerine özel eğitim programı ve e-öğrenme içerikleri hazırlanmaktadır. Management Trainee programı, sektör uygulamaları da göz önünde bulundurularak, temel teknik-mesleki ve pozisyon bazlı yetkinlikler odağında, uzaktan eğitim ve gelişim faaliyetleri ile organize edilmektedir.

E-öğrenmede başarı sorunsalının altında yatan durumları derinlemesine araştırmak için çalışmada, *kritik durum örnekleme* kullanılmıştır. Kritik bir durum veya durumların varlığına işaret eden en önemli gösterge “*bu burada oluyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olur*” veya tam tersine “*bu burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olmaz*” şeklindeki ifadedir. Ya da başka bir göstergesi “*bu grup belirli bir problemle karşı karşıya kalıyorsa, diğer bütün gruplar kesinlikle bu problemle karşı karşıya kalır*” şeklinde bir yargının varlığı veya yokluğudur. Kritik durum örneklemesinde, araştırmacı, problem ile ilgili bu tür durum veya sınırlı birkaç durumu derinlemesine inceleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 72) . Kritik durum değerlendirmesinin en sık kullanıldığı durum, genelleştirilebilirliğiyle ilgilenmeksizin, benzersiz bir durumun incelenmesidir (Aytaçlı, 2012: 4). Bazı durumlarda, bir veya birkaç kritik durumun çalışılması, benzer bütün durumlara ilişkin belirli genellemelerin yapılmasına olanak vermez (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 72). Öte yandan, Denzin ve Lincoln (1994) nitel araştırmaların amacının, kendi sosyal bağlamı içerisinde sosyal aktörlerce inşa edilen karmaşık anlam yapılarının derinlemesine anlaşılması için sosyal fenomenlerin yorumlanması olduğunu belirtir. Bir başka deyişle, araştırılacak olgu/olay/fenomen sayısı az, ancak araştırmanın derinliği fazla olacaktır. Dolayısıyla, bir genelleme kaygısı söz konusu değildir (Dil, 2013: 84).

3.2.4. Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında, veri toplama teknik veya yöntemlerini belirleyen iki temel unsur söz konusudur. Bunlardan birincisi, araştırmanın temel ve alt problemleriyle ilgisiz olabilecek verilerin toplanmasının engellenmesi yönüyle verilerin toplanma yönteminin araştırmanın başlangıcında oluşturulan alt problemler dikkate alınarak belirlenmesidir. Diğer unsur ise, araştırmanın iç ve dış geçerliliğe ve güvenilirliğe, kapsamı geniş çoklu bir bakış açısına ve muhtemel yanlışlıkları en aza indirgenmiş özelliklere sahip

olmasıdır. Bu sebeple nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin, yorumlama gücünün artması, araştırmacı yanlılığının en aza indirgenmesi ve farklı bakış açılarının sunulması için üçgenleme (triangulation, nirengi) yönteminin kullanılması önerilmektedir (Korumaz, 2018).

Veri toplama aşaması yürütülürken dikkat edilmesi gereken nokta, birden fazla veri kaynağı ve türünün kullanılabilmesidir. Durum çalışmalarında mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri toplama yöntemini kullanmak önerilen bir durumdur. Böylece araştırmanın veri tabanı zenginleşecek, araştırmanın sonunda ulaşılabilecek sonuçların daha zengin bir perspektifle yapılması veya alternatif yorumlara ulaşılması mümkün olacaktır. Sonuç olarak, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği önemli ölçüde artacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 198). Bunun yanında, veri toplama aşamasında, iki ya da daha fazla sayıda gözlemci, görüşmeci ve veri analizcisinin araştırma verilerinin toplanması ve çözümlenmesi sürecinde bulunması, verilerin toplanması ve yorumlanmasında geçerlik ve güvenilirliği arttırabilmektedir.

Bu çalışmada veriler; birincil ve ikincil veriler olmak üzere iki sınıfta toplanmıştır. Birincil veriler; yöneticiler ile gerçekleştirilen mülakatlar ve vaka analizlerinin gerçekleştiği odak grup çalışmasındaki gözlemlerden elde edilen verilerdir. İkincil veriler ise, eğitim ve geliştirme departmanının öğrenme sürecine dair sunmuş olduğu dökümanlar, raporlar, e-öğrenme platformu ve kayıtları, e-öğrenme içerikleri, yetkinlik paketleri, temel davranış göstergeleri formlarıdır. Araştırma sürecinde, geçerlik ve güvenilirliğin artırılmasında yöntem üçgenlemesiyle birlikte iki gözlem ve görüşmecinin nezaretiyle araştırmacı üçgenleme yöntemleri kullanılmıştır.

Mülakatlar ve vaka analizinin gerçekleştiği odak grup çalışmaları 21 Mayıs – 13 Haziran arasında Kuveyt Türk Bankacılık Üssü' nde (Gebze/Kocaeli) gerçekleştirilmiştir. Mülakatlardan önce, kurum çalışmanın amacı, hedefi, yöntemini açıklayan özetlerle birlikte mülakat sorularını talep etmiş ve bunları çalışmaya katılacak yöneticilere iletmıştır. Görüşme ve odak grup çalışması başlamadan önce, araştırmanın genel çerçevesi sözlü olarak yöneticilere aktarılmıştır. Verilerin gizliliğinin esası konusunda açıklama yapılarak güvence verilmiştir. Mülakatlarda, katılımcıdan öncesinde izni alınarak, ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat ve odak grup çalışması süreçlerinin izlendiği çalışmada, soru ve vaka analizleri,

yönlendirmeden kaçınarak aktarılmış, ancak konunun derinlemesine anlaşılabilmesi için bazı ilave sorular sorulmuştur. Araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların tekrar edilmeye başlandığı doyum noktasına kadar veri toplanmasına devam edilmiştir.

3.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1999: 10). İster nicel ister nitel düzeyde gerçekleşsin, herhangi bir araştırmaya bilimsel nitelik kazandıran en önemli ölçütler, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlayan geçerlik ve güvenirlilik (reliability and validity) kavramlarıdır. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik, sayısal göstergelerle kanıtlanabilmekteyken, nitel araştırmalarda bunu kanıtlayacak sayısal verilerin olmaması, geçerlik ve güvenirliliği sağlamada zorlanma ve eleştiriye neden olmaktadır (Başkale, 2016: 25).

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Geçerliliği sağlamadaki en büyük problem, tarafsızlığının nasıl ortaya koyulacağıdır. Yanlılık; verilerin toplanma, kaydedilme ya da yorumlanması esnasında ortaya çıkabilir. İyi bir nitel araştırmada geçerli bir çalışmanın oluşturulabilmesi, bu yanlılığın en asgari seviyeye indirilmesi ile gerçekleşebilir. Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bunun yanında, güvenirlilik konusunun nitel araştırma için farklı bir anlamı vardır. Nicel araştırma için geçerli olan güvenirlilikle ilgili bazı etkenler, nitel araştırma için söz konusu değildir. Örneğin, nitel araştırmacının temel özelliklerinden biri olan algıların önemi ve doğal ortama duyarlılık, güvenirlilik konusunda bazı sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelere birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişim içinde olduğu ve araştırmacının benzer gruplarda tekrarlanması aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığının en baştan kabul edilmesidir. Çünkü insan davranışının sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili bir olayın tekrarı mümkün değildir (Yıldırım, 2010: 84).

Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik ifadelerine ikame olarak, yorumlamacı paradigmayla nitel araştırmalara dâhil olan inandırıcılık (trustworthiness) kavramı; sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadelere vurgu yapmaktadır. Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlikten çok inandırıcılığın (trustworthiness) olması gerektiğine dikkat çekmektedir (Başkale, 2016: 23).

Guba ve Lincoln (1982); nitel araştırma sonuçlarına nitelik kazandıran ve nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik ltleri yerine önerdikleri inandırıcılığın (trustworthiness) kriterlerini; *inanılrlık* (credibility), *güvenilebilirlik* (dependability), *onaylanabilirlik* (onfirmability) ve *transfer edilebilirlik* (transferability) olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır. Aynı zamanda, nitel bir araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi ve sonuçların doğruluğunun kontrol edilebilmesi için bir takım yöntem ve stratejiler geliştirmişlerdir. Tablo 10’ da ilgili kriterler ve bunların sağlanması için gerekli stratejiler gösterilmektedir.

Tablo 10: Nitel Araştırmaların İnanırıcılığı İçin Kullanılan Yöntemler

Faktör	Nitel Kriter	Yöntem ve Stratejiler
İ geçerlik	İnanılrlık: Sonuçlar inandırıcı mı?	<ul style="list-style-type: none"> • Uzun süreli etkileşim • Araştırmacı önyargılarını azaltma • Katılımcı teyidi • genleme
Dış geçerlik	Transfer edilebilirlik: Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabilir mi?	<ul style="list-style-type: none"> • Amaçlı rnekleme • Dahil etme/dışlama kriterleri • Ortamın ayrıntılı tanıtımı • Katılımcıların ayrıntılı tanıtımı
Güvenirlik	Gvenilebilirlik: Çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?	<ul style="list-style-type: none"> • Denetleme yolu • Literatür • Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı • genleme • Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi
Objektiflik	Onaylanabilirlik: nyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırmacı önyargılarını azaltma • genleme

Kaynak: (Başkale, 2016: 24)

Bu araştırmada, araştırma sonuçlarının inandırıcılığın sağlanabilmesinde izlenen yöntem ve stratejiler aşağda belirtilmiştir. Buna göre;

- Araştırmanın iç geçerliğini artırmak ve elde edilen bilgileri teyit etmek amacıyla veri toplama sürecinde görüşme, odak grup, gözlem, doküman analizi gibi birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu şekilde, araştırmanın iç geçerliği çok boyutlu olarak kanıtlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırma bulgularına ne şekilde ulaşıldığı açık bir şekilde belirtilmiştir.
- Elde edilen bulgular önceden oluşturulan kavramsal çerçeve doğrultusunda değerlendirilmiştir.
- Bulguların inandırıcılığı farklı veri kaynaklarıyla teyit edilmiştir.
- Katılımcıların görüşme kayıtlarını dinlemesi sağlanarak açıklamalarında istemedikleri bölümleri silme olanağı sağlanmıştır.
- Veriler yorum katılmadan sunulmuştur. Veri kaynaklarının tümünden alıntılara yer verilerek, verilerin çeşitlilik ve özgünlüğü sağlanmıştır.
- Araştırma raporu araştırmaya katılan yöneticilere okutularak verilerin doğruluğu teyit ettirilmiştir.
- Katılımcılardan elde edilen veriler ses kayıt cihazına kaydedilerek veri kaybı önlenmiştir.
- Veri analizinde izlenen süreç detaylı olarak belirtilmiştir.
- Bulguların yorumlanmasında farklı görüşlere ve aykırı açıklamalara yer verilerek araştırılan durumun bütün olarak algılanmasına çalışılmıştır.
- Farklı veri kaynaklarından toplanan ham veriler korunmuştur.
- Araştırma konusu hakkında bilgi sahibi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman kişilerin araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemeleri sağlanmıştır.
- Araştırma sonuçları, okuyucuların sonuçları kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilecekleri bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.
- Araştırma sonuçlarının araştırma sorusu ile ilgili kuramlarla tutarlılığı göz önünde bulundurulmuştur.
- Görüşmede, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konulmuş sorular kullanılarak, görüşmeci etkisi ve öznel yargıların en aza indirilmesine çalışılmıştır.

3.4. Araştırmanın Analiz Süreci

Bir metnin ve diğer birçok veri çeşidinin analizi nitel araştırmacılar için zor bir görevdir. Verilerin tablo, matris ve rapor formu içerisinde nasıl sunulacağına karar

vermek de olayın zorluğunu artırmaktadır. Nitel araştırmacılar genellikle veri analizi ile metin ve görsel verilerin analizi için olan yaklaşımları özdeşleştirmektedirler. Analiz süreci bundan daha fazlasıdır. Nitel araştırmada veri analizi, önce analiz için verilerin hazırlanması ve organizasyonunu, sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içermektedir (Creswell, 2018: 179-180). Bu çalışmanın veri analizi aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılır biçimde düzenlenmesi sürecidir. Betimsel analize göre daha derinlemesine bir çözümlene gerektiren içerik analizi, çoğunlukla mevcut verileri açıklamak için önceden belirlenmiş kategori ya da boyutlar olmadığı zaman işe koşulmaktadır. Ayrıca betimsel analizde gözden kaçan ya da önceden belirlenen başlıklar arasında yer almayan yeni kavram ve kategoriler, içerik analizi yardımıyla ortaya çıkartılır.

İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu çalışmada yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısı üzerinde durulduğu için yapılan görüşme ve dokümanlardan elde edilen verilerin çalışma bağlamındaki kavramlarla olan bağlantısı ortaya çıkarılmak istenmektedir. İçerik analizleri, betimsel analizlere oranla verilerin daha nesnel, derinlemesine ve sistemsel olarak işlenmesine imkân verdiği için bu araştırmada içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

İçerik analizi, eldeki yazılı verilerin temel içeriklerinin ve mesajların özet halinde belirtilmesi işlemidir. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, çalışmaya konu olan metinlerden oluşan bir bilgi kümesi içinde belli kelimelerin aranması ile yapılmaktadır. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri önce tanımlama sonra ise verilerin içinde gizli muhtemel gerçepleri ortaya çıkarmaktır. İçerik analizinde görüşmeler ile elde edilen verilerin işlenmesi, kodlanması, temalar oluşturulması, ardından oluşturulan kodların ve temaların düzenlenerek bulguların tanımlanması ve yorumlanması yapılır. Bu çalışmada da ilk aşamada kodlamalar yapılmış ve kodlar ile alt kodlar arasında gruplandırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgular birlikte yorumlanarak analiz süreci tamamlanmıştır.

Saha araştırmasında toplanan verilerin hangi aşamalardan geçerek analiz edildiği bağlamında araştırmanın Őeffaflıđının sağlanması için görüşmelerin nasıl deşifre edildiği, kodlama ve tema belirlemenin nasıl yapıldığı alt başlıklarda verilmiştir.

3.4.1. Verilerin Dzenlenmesi ve Kodlanması

Mülakat sürecinin tamamlanmasıyla birlikte görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının analiz edilebilmesi için her bir mülakata dair kayıt tümüyle metin birimlerine dönüştürülerek dzenlenmiştir. Örneklemi oluşturan yöneticilerle yapılan mülakatlar (620 dakika) ve kurumun İnsan Kaynakları Eğitim ve Geliştirme Departmanı yetkilileri ile yapılan (260 dakika) toplantılar 880 dakikayı bulan bir ses kaydına karşılık geldiğinden, seslerin işlenmesi ve kayıtların deşifre edilmesi sırasında ses ve görüntü işleme konusunda bir uzmandan destek alınmiştır. Ses kayıtları *Google Dökümanlar* uygulamasına entegre alışan “*Sesle Yazma*” aracı ile ifade atlaması yaşanmaması için ses oynatma hızı 0,7x ayarlanarak tekrar seslendirilmiş ve tüm sesli görüşmeler metin haline getirilmiştir. Tüm ses dosyalarının metne aktarılma işlemi bittikten sonra, kayıtlar tekrar dinlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak tüm ses kayıtlarının deşifresi tamamlanmiştir.

Bununla birlikte Eğitim ve Geliştirme Departmanı tarafından sağlanan eğitim katalogları ve dökümanları, yetkinlik haritaları, yöneticilerle yaptıkları toplantı tutanakları, eğitim anket sonuçları, gözlem notları kodlama işleminin yapılabilmesi için metne dönüştürülmüştür. Aynı zamanda Eğitim ve Geliştirme Departmanı tarafından sağlanan kullanıcı adı ve Őifreyle birlikte yöneticilerin e-öğrenme sürecine dahil oldukları öğrenme platformuna girilerek incelemelerde bulunulmuş, alınan ekran görüntüsü ve diğer görseller kodlama işlemine dahil edilmiştir.

Nitel araştırmaların insanların olaylara yükledikleri anlamlar ve onları nasıl niteledikleri sorusuna cevap aramasından dolayı (Özdemir, 2010: 326) bu anlamlandırma ve nitelendirme sürecinde toplanan verilerin tanımlanma, sınıflandırma ve yorumlanmasında kodlama işlemi nitel veri analizinin merkezini oluşturmaktadır (Creswell, 2018: 184). Nitel araştırmanın analiz sürecinde araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışmaktadır. Bu bölümler bazen bir kelime, bazen bir cümle ve bazen de bir paragraf olabilir. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan

bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilir başka bir deyişle kodlanır. Bu kodlama bazen bir kelime ile bazen de bir birkaç kelimedenden oluşan bir deyim ile yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 163). Araştırmada tüm veriler, verilen süreci takiben kodlandıktan sonra verilerin incelenme ve organize edilmesinde anahtar liste görevi gören kod listesine ulaşılmıştır. Farklı bölümlerde benzer anlamlara sahip veriler, aynı kodlarla isimlendirilmiş ve bu şekilde farklı bölümlerde yer alan ve anlam düzeyine bağlantılı olan verilerin bir araya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.

Verilerin anlamlı bütünler halinde bölümlenmesi, anlamlı bölümlere kod atanması ve farklı bölümlerde yer alan benzer kodların organizasyonunda araştırma soruları ve e-öğrenmenin başarısıyla ilgili kavramsal çerçeve dikkate alınmıştır. Bu yönüyle araştırma soruları ve kavramsal çerçeve dışında kalan veriler kodlama süreci kapsamı dışında bırakılmıştır. Kodlama sürecinde veri setinde yer alan tüm metinler aralıksız 5-6 kez okunarak, araştırma soruları ve kavramsal çerçeve arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

Kodlamada, e-öğrenmenin başarısı üzerine yapılan literatür taraması sonucu ortaya çıkan kavramlarla birlikte verinin içinden elde edilen kavramlar da kullanılmıştır. Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden söz etmektedir. Bunlar; daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 165). Araştırmada genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama türü kullanılmıştır. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama, hem daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama hem de verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama türlerinin birleşiminden oluşmaktadır. Verilerin analizinde e-öğrenmede başarı faktör boyutları olarak değerlendirilen ve mülakat sorularını da şekillendiren bazı kodlar literatürden elde edilmiştir. Bununla birlikte literatürden gelen kodlara ilave olarak her bir faktör altında yer alan ve verilerden elde edilen kodlar da kod setine işlenmiştir. Diğer bir ifade ile taslak kod listesi hazırlanırken sadece e-öğrenme literatüründeki kavramlarla yetinilmemiş, metnin yönlendiriciliğine izin verilmiştir. Böylece kurumun e-öğrenme bağlamından çıkacak özgün durumunun ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmacı bir metin veya bir resim parçasını belirler, bir kod etiketi kararlaştırır, aynı kod etiketine sahip bütün metin parçaları için veri tabanını baştan sona araştırır ve kod

için bu metin parçalarının bir çıktısını geliştirir. Bu süreçte kodlama ve kategorilendirmeyi bilgisayar değil, araştırmacı yapmakta, bilgisayar programları destek sağlamaktadır (Creswell, 2018: 201). Kodlanan verinin haritasının çıkarılmasında kodlama işlemi MAXQDA 2018 paket programı desteğiyle gerçekleştirilmiştir.

Nitel analiz programlarının gelişmişlik düzeyleri birbirine yakın olmakla birlikte sahip oldukları işlevler açısından da aralarında önemli farklılıklar yoktur (Kuş, 2006: 58). MAXQDA 2018, metin yorumlama ve teori geliştirme süreçlerini desteklemekte, metinlerde verinin tipik karmaşıklığını kaybetmeden arama, sınıflandırma, kodlama, değerlendirme ve tipoloji oluşturmayı mümkün kılmaktadır. Bunun yanında program, hiyerarşik bir kod sistemi kullanmakta ve araştırmacı parçanın ilgisini göstermek için bir metin parçasına ağırlık puanı ekleyebilmektedir. Programda kısa ve farklı tipte notlar kolayca yazılabilmekte ve saklanabilmektedir. Programın görsel haritalama özelliği araştırmacının kodlar ve temalar arasındaki ilişkiyi görsel bir model çizerek görselleştirmesine de destek sağlamaktadır.

3.4.2. Temaların Belirlenmesi

Nitel araştırma sürecinde toplanan verilerin kodlanması ve belirlenmiş kodlara göre sınıflandırılması yeterli olmayıp, ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların tespit edilmesi gerekmektedir. Temaların belirlenmesinde öncelikle kodlar bir araya getirilip incelenerek kodlar arasındaki ilişki ve ortak yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Tematik kodlama işlemi ile toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir(Yıldırım ve Şimşek, 1999: 172).

Ortaya çıkan temalar, araştırma sürecinin daha olgusal bir çerçevede şekillenmesini sağlamaktadır. Olguya ilişkin kodların bir araya getirilmesi ve aralarında anlamlı ilişkiler kurulması mümkün olabilmektedir. Temaların belirlenmesiyle ilk aşamada yapılan kodlamayla verileri organize etmek ve aralarında anlamlı ilişkiler kurmak mümkün olmayabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 172). Örneğin durum çalışmasında eğitsel faktörler altında yer alan ve eğitim sonunda yapılan sınavlar hakkındaki düşüncelere ait veriler; “*değerlendirme türü, değerlendirmenin yeterliliği, değerlendirme sonuçlarının geribildirimi, değerlendirme süreci ve değerlendirmenin amaç ve beklentileri karşılaması*” kavramlarıyla kodlanmışken, bu kodlar tematik

kodlama sürecinde daha üst düzey ve genel bir kavrama karşılık gelen “*eğitsel faktörler (değerlendirme)*” teması içine dahil edilmiştir.

Temalar altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturması (*iç tutarlılık*) ve tüm temaların araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesi (*dış tutarlılık*) için tüm veri seti dikkatli bir şekilde incelenerek temalara göre veri setinin çeşitli bölümlerinin etkili bir biçimde temsil yeteneği değerlendirilmiştir. Bunun yanında bu aşamada nitel veri analizinde deneyimli olan başka bir araştırmacıya danışılarak, ortaya çıkan temaların veri setini yeterli düzeyde yansıtıp yansıtmadığı hakkında teyit alınmıştır.

3.5. Analizlerin Sunumu

Yöneticiler ve kurumun eğitim ve geliştirme departmanı ile yapılan görüşmelerde kritik faktörlere ilişkin ortaya çıkan görüşler, oluşturulan tema ve kod haritalarında sunulmaktadır. Bu haritalar hazırlanırken beşeri, teknolojik, eğitsel ve kurumsal faktör kategorileri ve bu kategorilere bağlı kodlardan yararlanılmıştır. İçerik analizinde kullanılan tema ve kodların e-öğrenmede başarı faktörleri alan yazınında daha önce belirlenmiş kavramlardan elde edilmesinden dolayı, araştırmada ağırlıklı olarak tümdengelimci bir yöntem izlenmektedir. Bunun yanında, başarı faktörlerinin e-öğrenmenin genel başarısı üzerindeki ağırlıklarının tespitinde analize verilerden çıkarılan kavramlarla yeni tema ve kodların eklenmesi sebebiyle araştırmada tümevarımcı bir yöntem de izlenmektedir.

Yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik olarak yapılan analiz kısmında, bütüncül tekli durum çalışmasına dair toplanan verilerin MAXQDA 18 programında kodlanması sonucu ortaya çıkan durum incelenmektedir.

E-öğrenmenin başarısını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yapılan analizler; kritik faktörlerin e-öğrenmenin başarısını nasıl etkilediği, e-öğrenme sürecinde ortaya çıkan engellerin neden ortaya çıktığı ve nasıl önlenebileceği ve bununla birlikte kurumsal e-öğrenme sürecinin tasarım ve uygulanmasında dikkate alınması gereken hususların neler olduğu alt problemlerini cevaplamaya yönelik bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırma sorularının cevaplandırılmasında öncelikle

kodlar ve temalara göre bulguların genel durum değerlendirmesi çeşitli şekil ve grafiklerle gösterilecektir. Devamında çözümlenmiş öne çıkan kategori ve kodların aralarındaki etki ve ilişkiye dair çıkarımlar tekli durum analizi çerçevesinde mülakatlardan elde edilen referanslarla değerlendirilecektir.

3.5.1. Tekli Durum Çalışmasının Genel Değerlendirmesi

Elde edilen veri ve ifadelerle göre yapılan içerik analizi, öncelikle kod sisteminde öne çıkan tema ve kodların dağılımının gösterimi ile başlamaktadır. Devamında e-öğrenme sürecinin başarısını etkileyen beşeri, teknolojik, eğitsel ve kurumsal faktörleri oluşturan tema ve kodlar ayrı ayrı değerlendirilmektedir.



Şekil 25: E-öğrenmenin Başarı Faktörlerine Dair Kod Bulutu

Kodlama ve temaların belirlenmesi işleminden sonra ortaya çıkan kod sistemi ve görüşmecilere göre dağılımı Şekil 26 ve Şekil 27’ de görülmektedir. Şekil 26 ve kod sisteminin devamı olan Şekil 27’ de sayıları görece fazla olan tema ve kodlar daha büyük kareler şeklinde görülmektedir. Bu bağlamda, Şekil 25’ teki kod bulutundan da görülebileceği üzere, e-öğrenmenin genel olarak başarısını etkilemede öne çıkan ve sık tekrar eden tema ve kodlar; kodlama sayısı sırasına göre; ortam sürekliliği ve devamlılık, içerik kalitesi, erişebilirlik, içeriklerin ilgi çekiciliği, amaç ve beklentilerle uyum ve kurumsal iletişim ve destek kodlarıdır. İlerleyen bölümde kod ve temalar arasındaki ilişkinin analizinde de görüleceği üzere en sık tekrarlar öne çıkan kod Ortam

Sürekliliği ve Devamlılık kodudur. E-öğrenmenin başarısında en kritik rolü oynayan ortam sürekliliği ve devamlılık kodu, birey ve öğrenme süreci arasında kesintiye sebep olan ve öğrenenin tekrar motive olarak aynı öğrenme ortamına girmesine engel olan en önemli bariyeri temsil etmektedir.



Şekil 26: Tüm Temaların Kod Dağılımları 1

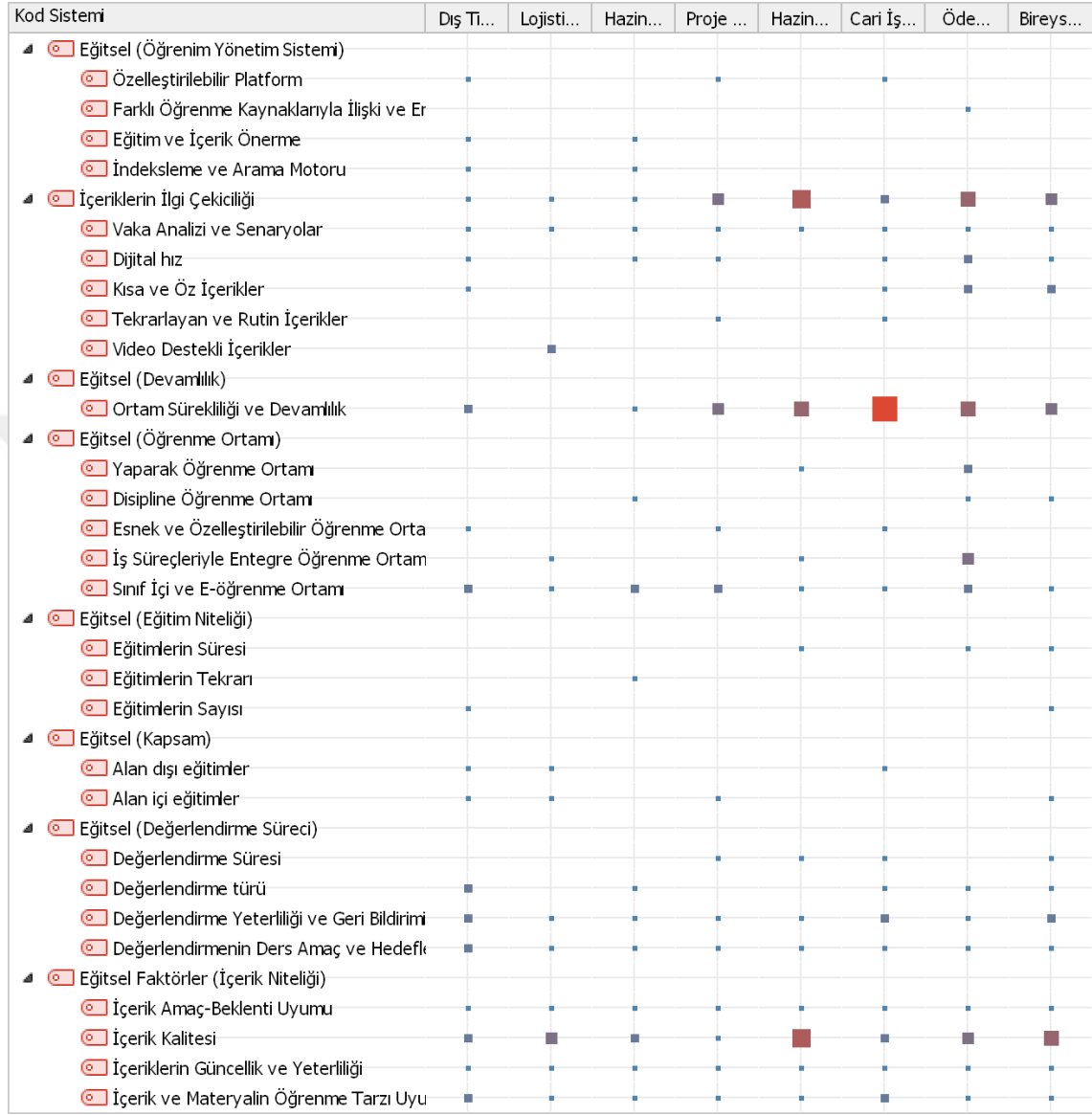


Şekil 27: Tüm Temaların Kod Dağılımları 2

Analizin kodlama ve temaların belirlenmesi aşamasında ortaya çıkan kodlar, *eğitsel faktörler teması* altında ağırlık kazanmaktadır. Bu sebeple eğitsel faktörler temasına ait kodlar, *öğrenim yönetim sistemi, içeriklerin ilgi çekiciliği, devamlılık, öğrenme ortamı, eğitimlerin niceliği, kapsam, değerlendirme süreci, içerik niteliği* kavramları ile bir alt düzey tematik kodlama işlemine tabi tutulmuştur.

Eğitsel Faktörler teması genel olarak değerlendirildiğinde öne çıkan tema ve kodlar; Şekil 28’ de de görüleceği üzere “*ders içeriklerinin ilgi çekiciliği, kısa ve öz içerikler, ortam sürekliliği ve devamlılık, sınıf içi ve e-öğrenme ortamı, değerlendirme yeterliliği ve geribildirim, içerik kalitesi ve içerik ve materyallerin öğrenme tarzına uyumu*”dur.

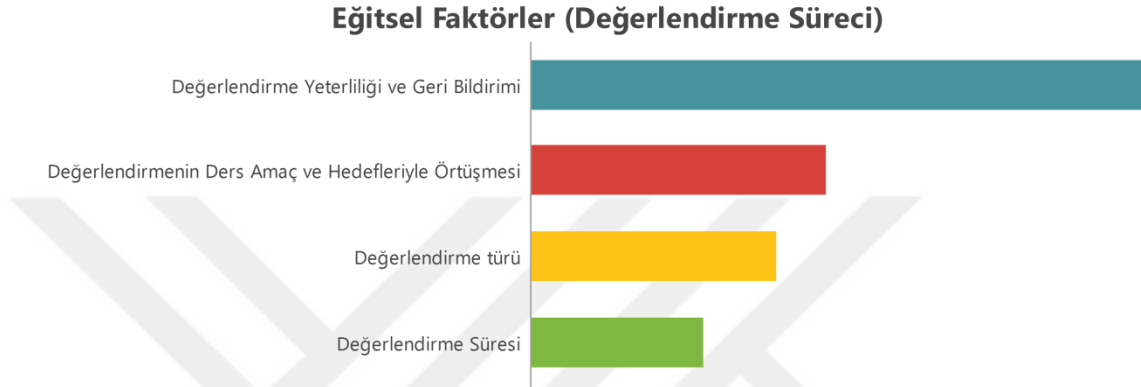
Grafik 1, 2, 3, 4, 5, 6, ve 7’ de eğitsel faktörler temasına ait alt tema ve kodların dağılımı verilmektedir.



Şekil 28: Eğitsel Faktörler Teması Kod Dağılımı

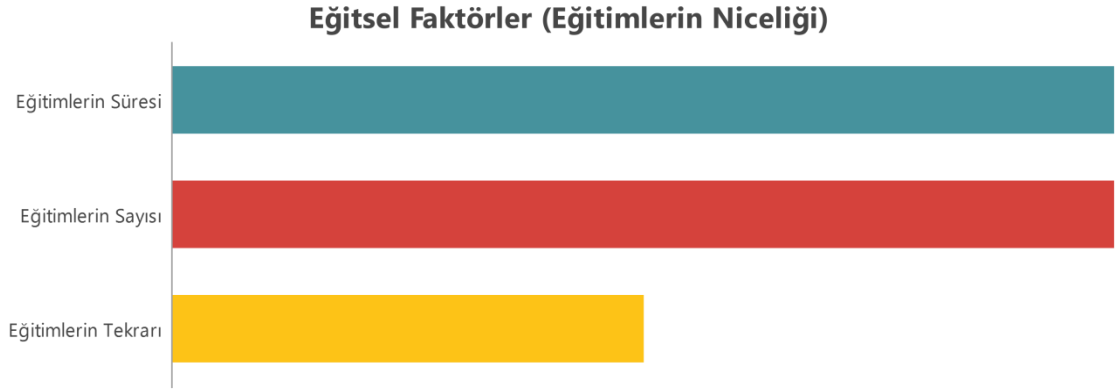
Eğitsel faktörler temasına bağlı *değerlendirme süreci* alt temasına ait kodların dağılımı Grafik 1’ de verilmiştir. Buna göre ilgili temada en sık tekrar eden kodlar değerlendirme yeterliliği ve geri bildirimle birlikte değerlendirmenin ders amaç ve hedefleriyle örtüşmesi kodlarıdır. Yöneticiler, yönetsel yetkinliklerin bilgi boyutuna ait teorik bilgilerin değerlendirmesinde, eğitim ve ders sonunda yapılan değerlendirme sınavlarının yeterli olduğunu, ancak beceri boyutunun değerlendirmesinin daha uzun bir sürece yayılması gerektiği noktasında görüş bildirmektedirler. Bunun yanında sınıf içi

eğitimlerde öğrenmeye dair geri dönüşün daha çabuk gerçekleştiği, ancak e-öğrenme ortamında yapılan sınavlar sonucunda yapılan geç değerlendirme sonucu kavramsal bir bütünleştirmenin sağlanamadığını belirtmektedirler. Aynı zamanda yapılan değerlendirme sınavlarında içerik ve sorgulanan alanların tutarsızlığı, sadece çoktan seçmeli sınavların mevcudiyeti ve yorum sorularının olmaması gibi nedenlerle ders değerlendirmelerinin yeterliliği sorgulanmaktadır.



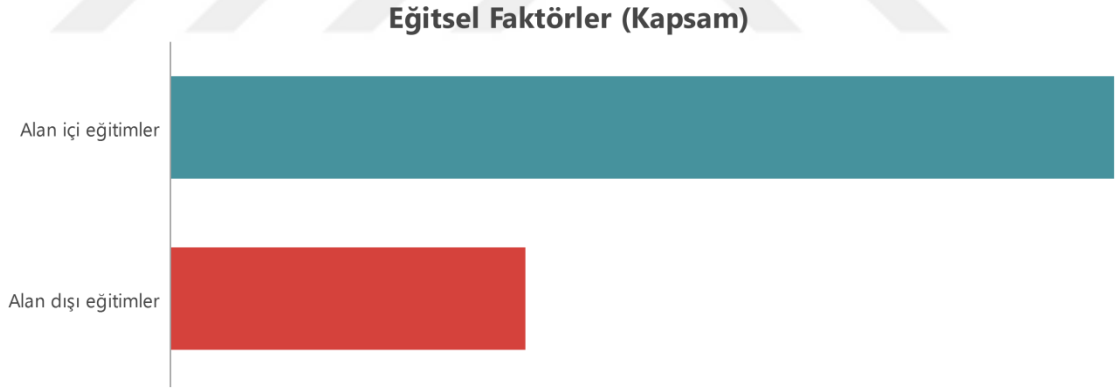
**Grafik 1: Eğitsel Faktörler (Değerlendirme Süreci) Teması Kod Dağılımları
Grafığı**

Eğitimlerin niceliği temasında öne çıkan kodlar, Grafik 2’ de de görüleceği üzere, *eğitim süresi ve eğitim sayısı kodlarıdır*. Eğitim süreleri, ortam sürekliliği ve devamlılığını etkileyen önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimlerin daha kısa ve öz içeriklerle sunulması, görüşülen tüm yöneticiler tarafından vurgulanan ifadeler arasında yer almaktadır. Eğitimlerin süresinin her zaman için eğitim kalitesini arttırmadığı, bir saati aşan birçok eğitimin görseller, animasyonlar ve videolarla desteklenerek on dakika süren içeriklerle verilebileceği ifade edilmektedir. Bunun yanında mesleki alan dışındaki eğitimlerin alan içi eğitimlere kıyasla daha kısa süreli verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Zorunlu tutulan eğitimlerde de eğitimin süresinin uzunluğu e-öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Yöneticilerden biri, İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu çerçevesinde alınması zorunlu tutulan sekiz saatlik İş Sağlığı ve Güvenliği eğitiminin e-öğrenme süreci için travmatik etkiler bıraktığını ifade etmiştir. Yöneticilerin eğitim sayılarıyla ilgili beklenti ve niyetleri, daha az sayıda ve spesifik alanlara odaklanmış eğitimler olması yönündedir.



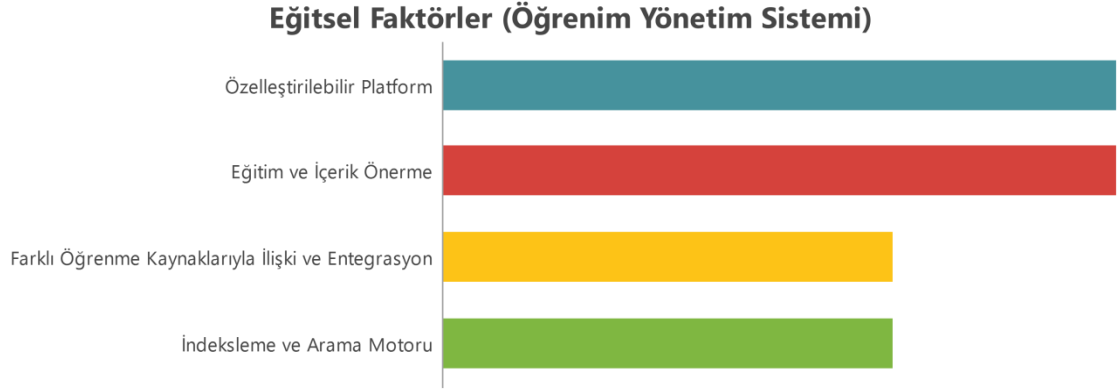
Grafik 2:Eğitsel Faktörler (Eğitimlerin Niceliği) Teması Kod Dağılımları Grafiği

Eğitimlerin kapsamı temasında öne çıkan kod *alan içi eğitimler* kodudur. Mesleki ve kişisel alana yakın olan eğitimler yöneticiler tarafından ilgi çekici bulunmakta olup öğrenme sürecine devamı olumlu etkilemektedir. Bununla birlikte alan dışı konularla ilgili verilecek eğitimlerin daha kısa ve öz içeriklerle sağlanması beklenmektedir. Alan dışı eğitimlere verilen ağırlık, e-öğrenmeye karşı olumsuz bir önyargıya sebep olabilmektedir.



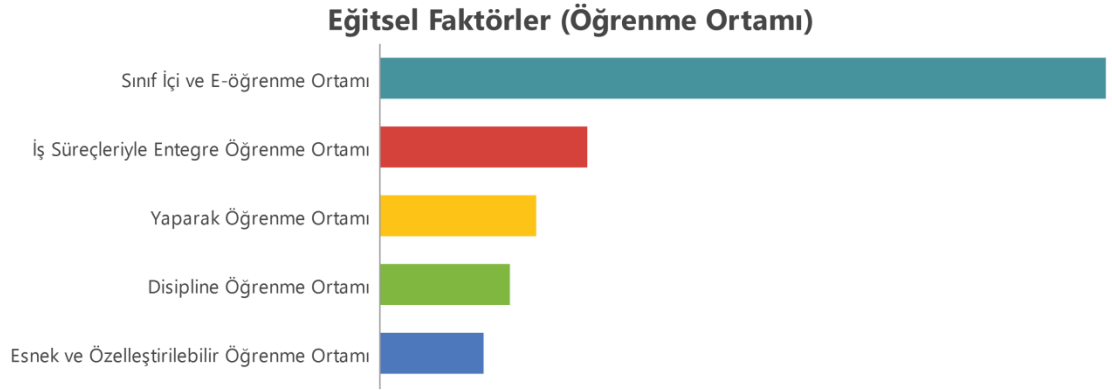
Grafik 3:Eğitsel Faktörler (Kapsam) Teması Kod Dağılımları Grafiği

Öğrenim Yönetim Sistemi temasında öne çıkan kodlar *özelleştirilebilir platform, eğitim ve içerik önerme, indeksleme ve arama motoru kodlarıdır*. Yöneticiler e-öğrenme sürecini tecrübe ettikleri yönetim sisteminin özelleştirilebilir nitelikte olmasını beklemektedirler. Bunun yanında kendi kişisel ve mesleki gelişimleri paralelinde eğitim ve içerik sunan ve yönlendiren, gelişimlerini izleyebildikleri bir öğrenim yönetim sisteminin e-öğrenme kullanımını artıracığını ifade etmektedirler.



Grafik 4: Eğitsel Faktörler (Öğrenim Yönetim Sistemi) Teması Kod Dağılımları Grafiği

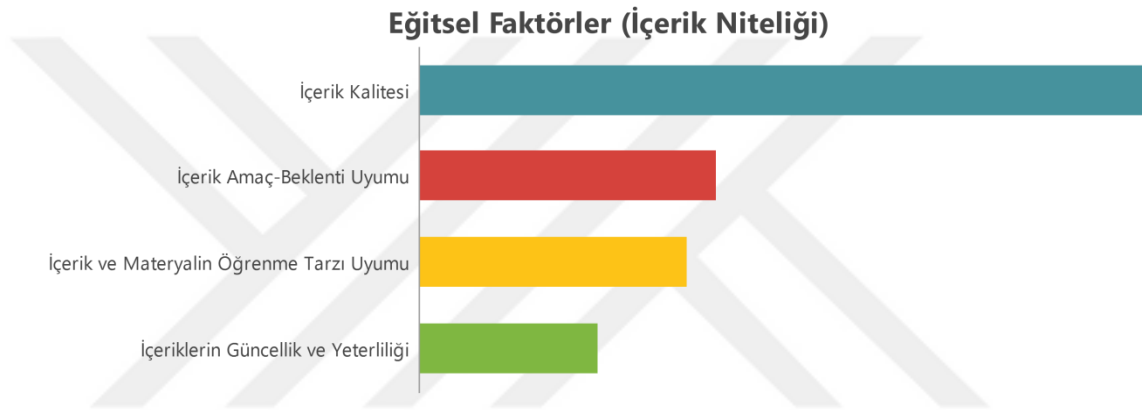
Öğrenme ortamı temasında öne çıkan kod sınıf içi ve e-öğrenme ortamı kodudur. Yöneticiler, e-öğrenmeyi sınıf içi öğrenme ortamının sağlamış olduğu etkileşim, paylaşım, sosyalizasyon ve adaptasyon boyutlarıyla mukayese ederek değerlendirmektedir. Bu boyutlarla değerlendirildiğinde sınıf içi öğrenme ortamı, farklı lokasyonlarda bulunan yöneticilerin etkileşim ve sosyalizasyonları açısından bir adım öne çıkmaktadır. Ancak yöneticiler, iş süreçleriyle entegre edilmiş e-öğrenme ortamının ilgi çekebileceği ve ortam sürekliliğini artıracaklarını vurgulamaktadırlar.



Grafik 5: Eğitsel Faktörler (Öğrenme Ortamı) Teması Kod Dağılımları Grafiği

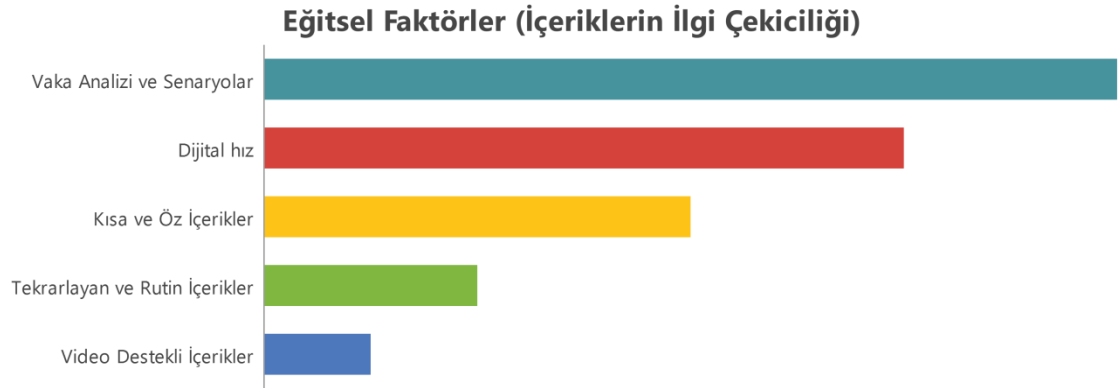
Eğitsel faktörler teması içinde *içerik niteliği* teması içeriklerin ilgi çekiciliği ve ortam sürekliliği ve devamlılık temasından sonra en sık tekrar eden kodlamanın yapıldığı temadır. Grafik 6' da da görüleceği üzere İçerik niteliği temasını oluşturan tüm kodlar öne çıkmaktadır. Bu yönüyle içeriklerin öğrenme beklentisini karşılama, güncellik, yeterlilik ve öğrenme tarzına uyumu gibi nitelikleri e-öğrenmenin başarısında önemli rol oynamaktadır. Ders içeriklerinin kalitesini tasarım, tutarlılık, açıklık, anlaşılabilirlik,

kullanılan çoklu ortam araçlarının ses ve animasyon desteği gibi niteliklerle değerlendiren yöneticiler; özellikle yönetsel becerilerin geliştirilmesi yönündeki eğitim içeriklerinde, düz metin anlatımından ziyade çoklu ortam desteği beklentisi taşımaktadırlar. Yöneticiler tarafından birden fazla duyu organına aynı anda hitap eden çoklu ortam araçları kullanımının karmaşık problemlerin çözümünde gerekli olan muhakeme, çözümlene vb. bilişsel yetkinliğin geliştirilmesinde önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır. Aynı zamanda içeriklerin öğrencinin amaç ve beklentileriyle birlikte dersin amaç ve hedefleriyle de uyumlu olması, dersin çekiciliği ve dikkati toplama gibi hususları olumlu olarak etkileyerek öğrenme ortamına devamlılığı sağlamaktadır.



Grafik 6: Eğitsel Faktörler (İçerik Niteliği) Teması Kod Dağılımları Grafiği

Yöneticilerin içeriklerin ilgi çekiciliği teması içinde ifade ettikleri kodların dağılımı incelendiğinde kod dağılımının vaka analizi ve senaryolar, dijital hız ve kısa ve öz içeriklerde yoğunlaştığı görülmektedir. Grafik 7’ de de görüleceği üzere süre ve kullanılan eğitsel oyun, benzeşim, vaka analizi ve senaryo gibi eğitsel enstrümanların etkisi içeriklerin ilgi çekici olmasını sağlamaktadır. Öğrenci ve içerik arasında etkileşim sağlanmasıyla birlikte izolasyon kaygısının azaltılmasında önemli bir rolü olan ilgili eğitsel enstrümanlar, yönetsel yetkinliklere dayalı eğitimlerde ağırlıklı olarak kullanılması istenen araçlar olarak görülmektedir. Bunun yanında içeriklerin ilgi çekici olmasında önemli bir diğer kriter de içeriklerin süresidir. İş ve öğrenme ortamını birlikte yürüten yöneticiler, zaman baskısı hissetmemek ve öğrenme ortamına daha fazla odaklanabilmek için sunulan içeriklerin süresinin kısa ve kapsamının dar olmasını beklemektedirler. Bunun yanında yöneticiler, aynı ya da benzer içeriklerin farklı dersler altında tekrar edilerek verilmesinin e-öğrenmeye devamlılıkta kritik rol oynadığını ifade etmektedirler.



Grafik 7: Eğitsel Faktörler (İçeriklerin İlgi Çekiciliği) Teması Kod Dağılımları Grafiği

E-öğrenmenin başarısında etkinliği belirleyen bir diğer tema *beşeri faktörler temasıdır*. Beşeri faktörler teması genel olarak değerlendirildiğinde öne çıkan kodlar; Şekil 29’ da de görüleceği üzere “*e-öğrenme ve iş performansı, motivasyon, amaç ve beklentilerle uyum ve zaman kısıtı*” kodlarıdır. Grafik 8’ de beşeri faktörler temasına ait kodların dağılımı verilmektedir.

Kod Sistemi	Dış Ti...	Lojisti...	Hazin...	Proje ...	Hazin...	Cari İş...	Öde...	Bireys...
Beşeri Faktörler								
e-öğrenme ve iş performansı								
Fitrat								
Motivasyon								
İzolasyon Kaygısı								
Önyargı								
Amaç ve Beklentilerle Uyum								
Önceki e-Öğrenme Tecrübesi								
Zaman Kısıtı								
Tutum								
Teknoloji Kullanım Yetkinliği								
Teknoloji Türü ve Kullanım Sıklığı								

Şekil 29: Beşeri Faktörler Teması Kod Dağılımı

Beşeri faktörler temasındaki ifadeler, amaç ve beklentilerle uyum ve motivasyon kodlarında yoğunlaşmaktadır. Bu durum, beklentisel tutum ve öğrenmeye hazırbulunuşluluğun yöneticiler açısından önemli olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmek ve öğrendiklerini yaşamlarına uyarlayabilmek için amaç, performans ve öğrenme yönelimli

öğrenci olmaları, amaç ve beklentilerinin e-öğrenme sürecine uyumundaki hassasiyeti bir başarı faktörü olarak öne çıkarmaktadır.

Yöneticilerin yetişkin öğrenen olarak öz yönetimli, deneyimleyerek ve problem çözerek öğrenme nitelikleri, çalışma yaşamında ihtiyaç duydukları konu, bilgi ve becerilerin öğrenilmesinin daha motive edici olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda e-öğrenme sürecindeki etkileşim zayıflığı, tüm yöneticiler açısından etkili olan motivatörlerin içsel motivatörlerde ağırlık kazanmasına sebep olmaktadır.

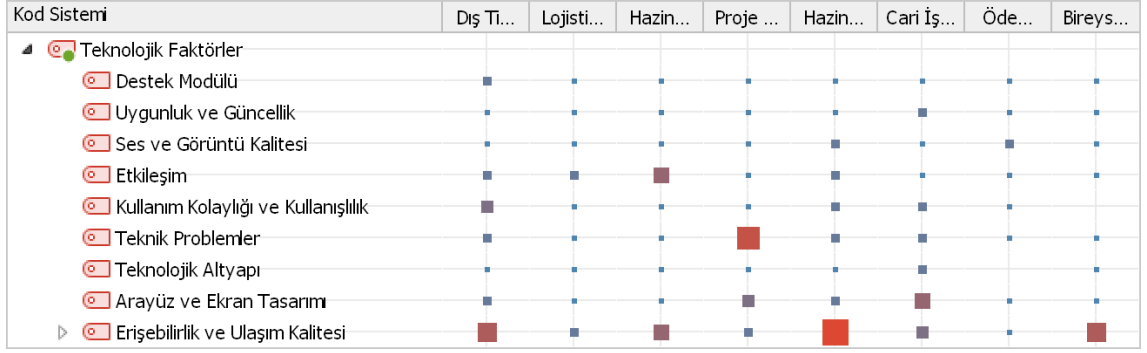
Yöneticilerin örgütsel yapı içinde hem bir işgören hem de öğrenci olmaları bazı durumlarda rol çatışması yaşamalarına sebep olmaktadır. E-öğrenmenin erişebilirlik ve ulaşılabilirlik esnekliği öğrenmenin sürekliliği açısından avantaj sunmasına karşın, yönetici ve öğrenci rollerinin aynı süreçte ilerlemesi, yöneticilerin zaman baskısını bir bariyer olarak değerlendirmelerine sebep olmaktadır.

Öğrenmenin amaç ve beklentilerle uyumu ve motivasyonun sağlanması aynı zamanda zaman kısıtının sebep olduğu rol çatışmalarının ortadan kaldırılması için e-öğrenme ve iş performansı arasında bir bağlantının kurulması ve e-öğrenme ortamının iş süreçleriyle entegre bir yapıda yürütülmesinin yoğun olarak ifade edildiği görülmektedir.



Grafik 8: Beşeri Faktörler Teması Kod Dağılımları Grafiği

Teknolojik faktörler teması, e-öğrenmenin “e” ekindeki elektronik ortama vurgu yapan faktörleri ifade etmektedir. Teknolojik faktörler teması altındaki kodlar Şekil 30’ da da görüleceği üzere *erişim ve ulaşılabilirlik kalitesi, etkileşim, teknik problemler ve ara yüz ve ekran tasarımı* ifadelerinde yoğunlaşmaktadır.



Şekil 30: Teknolojik Faktörler Teması Kod Dağılımı

Teknolojik faktörler teması içinde öne çıkan kod, erişebilirlik ve ulaşım kalitesi kodudur. Bu kod, tüm kod sistemi içinde ortam sürekliliği ve devamlılığı ve içerik kalitesi kodundan sonra yoğunluk bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Yöneticilerin e-öğrenme platformuna girişi, menüler arasında kolay dolaşımı ve e-öğrenme ortamının sunmuş olduğu hizmet ve olanaklara (içerik, değerlendirme, geri bildirim vb.) erişim yetenek ve esnekliği noktasında yoğunlaşmaları, erişebilirlik ve ulaşım kalitesi ve e-öğrenme sürecinin başarı ilişkisine dair önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Öğrenme ortamına devamlılık ve ortamda süreklilik açısından erişim esnekliği ifadesi tüm yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin öğrenme amaç ve hedeflerini karşılama ve motivasyon oluşturmada erişim esnekliği önemli rol oynamaktadır. Yöneticiler, erişimle ilgili olarak yaşadıkları problem ve zayıflıkların, e-öğrenme ortamının tekrar kullanımında motivasyon problemleri yarattığını ifade etmektedirler.

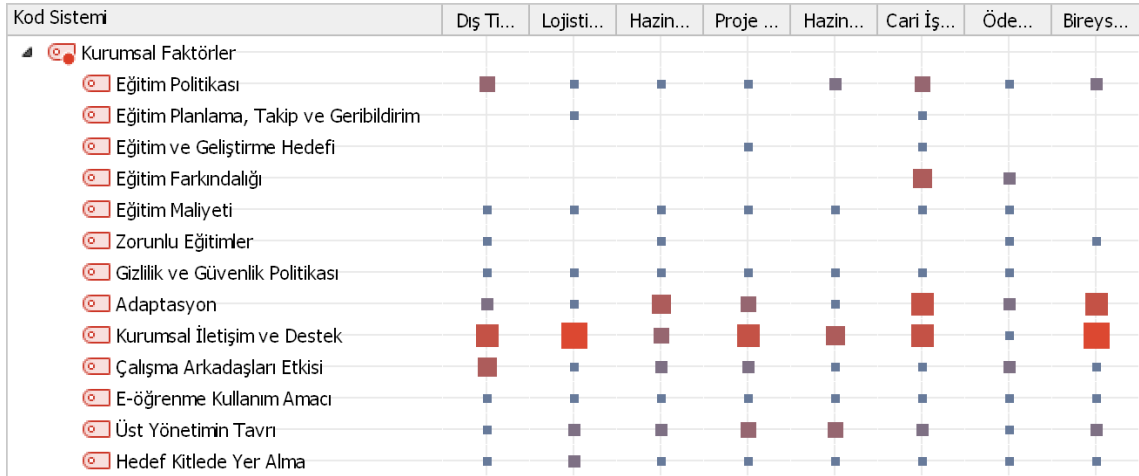


Grafik 9: Teknolojik Faktörler Teması Kod Dağılımları Grafiği

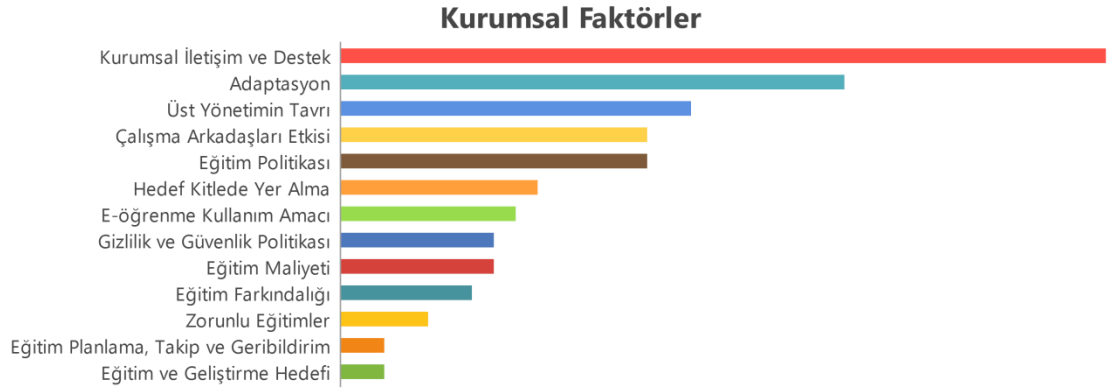
Öğrenci-içerik ve öğrenci-öğrenci arasında etkileşime izin vermeyen portal yapısı e-öğrenmenin başarısını etkileyen bir diğer teknolojik faktördür. Öğrenme ortamında

izolasyona sebep olan etkileşim eksikliği ya da yokluğu erişim esnekliğinde olduğu gibi motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Yöneticiler, e-öğrenme ortamında çalışma arkadaşlarıyla etkileşim, işbirliği ve grup çalışmasına dayalı müşterek yapılan eğitsel faaliyetlerin öğrenmeyi kolaylaştıracağını ifade etmektedirler. Bunun yanında sohbet ve tartışma platformları, canlı (sanal) dersler gibi uygulamalarla etkileşim kurabilecekleri uygulamaların e-öğrenme motivasyonunu artırabileceğini belirtmektedirler. Öğrenme sürecinde istenilen zaman soru sorabilme, sorulara cevap alabilme, test ve değerlendirme süreçlerinde yanıtlarına dair geri dönüş alabilme etkileşime dair önemli beklentilerdir.

E-öğrenmenin başarısında etkili olan *kurumsal faktörler temasında* ifadelerin yoğunlaştığı kodlar; “*kurumsal iletişim ve destek, adaptasyon, üst yönetimin tavrı ve eğitim politikaları*”dır. Kurumsal faktörler temasında en sık tekrar edilen kod Şekil 31’de de görüleceği gibi “*kurumsal iletişim ve destek*” kodudur. Kurumsal iletişim ve destek kodu tüm kod sistemi içinde amaç ve beklentilerle uyum kodundan sonra altıncı sırada gelen koddur. Bu durum, kurumsal düzeyde bir e-öğrenme sürecinde eğitimlerden önce, eğitimler esnasında ve eğitimlerden sonra devam eden güçlü kurumsal iletişim ve desteğe işaret etmektedir.



Şekil 31: Kurumsal Faktörler Teması Kod Dağılımı



Grafik 10: Kurumsal Faktörler Teması Kod Dağılımları Grafiği

Yöneticiler, hem eğitsel hem de yönetsel görevlerin aynı zaman diliminde yürütümü sonucu oluşan zaman baskısını, en alt düzeyde hissetmek istemektedirler. Bu doğrultuda, yöneticiler üst yönetimin eğitimler için yeterli zamanı sağlama noktasındaki desteğinin donanımsal destek kadar önemli olduğunu ifade etmektedirler. Yöneticiler aynı zamanda e-öğrenmeye kurumsal düzeyde adaptasyonun sağlanabilmesi ve e-öğrenmenin içselleştirilebilmesi için genel eğitim politikaları ve e-öğrenme arasında tutarlılık görmek istemektedirler.

3.5.2. Kod ve Temalar Arasındaki İlişki ve Etkilerin Analizi

Analizin bu kısmında, yönetsel yetkinliklerin e-öğrenme ortamıyla geliştirilmesinde e-öğrenme sürecinin başarısında odaklanılması gereken kritik alanlar değerlendirilecektir. Aynı zamanda e-öğrenmenin süreçsel başarısı için gerekli performansı sağlayacak, sınırlı bir çerçevede doğru olması gereken ve hayati önem taşıyan unsurlar olan *Kritik Başarı Faktörleri* ortaya koyulacaktır. Araştırmanın “*Yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını etkileyen kritik faktörler nelerdir?*” temel sorusu ve buna bağlı alt araştırma problemleri, ifadelerde yoğunlaşan ve e-öğrenmenin başarısında etkili olan kod ve temalar arasındaki ilişkiler ve birbirlerini etkileme yönü ile cevaplandırılacaktır. İlişkilerin analiz edilmesi sürecinde, kod ve temalar arasındaki ilişkileri açıklamak ve sebep-sonuç bağlantısını ortaya çıkarabilmek için mülakatlardan alıntılar yapılarak yorumlar güçlendirilecektir.

Eğitsel, beşeri, teknolojik ve kurumsal faktör temaları dahilinde e-öğrenme sürecinin başarısında kritik etkileri olan kodlar ve ilişkileri Şekil 32’ de verilmektedir. Buna göre

Şekil 32’ de verilen Tek Vaka Modelinde kodlamada, ilişkisel düzeyde daha ön plana çıkan *ortam sürekliliği ve devamlılık, amaç ve beklentilerle uyum, içerik kalitesi, kurumsal iletişim ve destek, içeriklerin ilgi çekiciliği* kodları daha kalın çizgi ile gösterilmektedir. Bunun yanında en yoğun ilişkiler, *ortam sürekliliği ve devamlılık* kodu ve *içerik kalitesi* kodlarının bulunduğu alanda gözükmektedir. Kodlar arasındaki ilişkiler analiz edildiğinde, *içeriklerin ilgi çekiciliği, kurumsal iletişim ve destek, arayüz ve ekran tasarımı, amaç ve beklentilerle uyum, içerik amaç-beklenti uyumu, üst yönetimin tavrı, tekrarlayan ve rutin içerikler, eğitim politikası ve öğrenim yönetim sistemi* kodları arasında da yoğunluğa göre farklılaşan ilişkiler ortaya çıkmıştır. Araştırmada *Kritik Başarı Faktörleri* olarak değerlendirilen bu kodlar, aralarındaki ilişkilerin yoğunluğu ve kodlamada öne çıkma kriterleri ile mülakatlardan yapılan alıntılar ve kesitsel alana ait görsellerle incelenecektir.

“Devamlılık çok önemli benim için. Temas noktası orası bence. Örneğin şifre sorduğunda o link kaybolduğu zaman en son yine portalda duruyor mu bilmiyorum, emin değilim. Ulaşım ve erişim problemleri olduğu zaman direkt zaten ortamdan kopuyorsunuz Bir de sorma imkanımız olmadığı için sınıf ortamı olmadığından kopukluk oluyor. Öğrenme ortamı içinde neredeyim, nereye gidiyorum durumuyla devamlı karşılaşmak, beni ortamdan soğutuyor. Bu şeyleri devamlı yaşarsam öğrenme ortamından beni uzaklaştırır.”

”E-öğrenme sınıf ortamına göre daha zor. Biraz daha izole olduğu için sosyalizasyon problemi var. Ancak teknik problemleri çözmek daha zor. Bir şekilde sınıf içinde teknik problemi çözmek daha kolay diye düşünüyorum. Ama e-öğrenme ortamında teknik problemleri çözmek daha zor. öyle kala kalıyoruz öğrenme süreci durmuş oluyor.”

”E-öğrenmede teknoloji olmadan başarı sağlanamıyor, direkt ona bağlı. Teknik bir problem de hemen öğrenme süreci kesintiye uğruyor, mesajı direkt kesiyor. Teknoloji başarısız olduğunda ortamın kesiliyor olması teknik problemler yaşanmasının hassasiyetini ortaya çıkartıyor. Teknoloji öğrenme sürecinin bence pamuk ipliği diyebilirim.”

“Mobil teknolojileri kullanarak uzun zamandır platforma girmedim. İlk zamanlar mobil cihazdan girmeyi denediğimde sıkıntı yaşayınca bıraktım. Öyle de bir sorun var aslında. yani bir daha girip de aynı sıkıntı yaşamak istemediğim için girmeyi denemedim.”

Yöneticilerden birinin kullanmış olduğu “*pamuk ipliği*” metaforu, ortam sürekliliği ve devamlılıkta yaşanan teknik problemlerin önemini ortaya koymaktadır. E-öğrenme sürecinde öğrenme ortamı ve öğrenci arasındaki bağlantı ve etkileşim sadece platform üzerinden kurulmaktadır. Platforma erişim ya da öğrenme süreci esnasında yaşanabilecek teknik problemler, öğrenciyi doğrudan öğrenme ortamından uzaklaştırmaktadır. Aynı zamanda geribildirimlerde ya da problem çözümünde geç kalınmasının, e-öğrenme ortamına tekrar girişi ve öğrenmeye hazırbulunuşluluğu da olumsuz etkilediği ifadelerden anlaşılmaktadır.

Yapılan görüşmelerde yöneticilerin çoğu, e-öğrenme ortamına mobil cihazlarından bağlanmak istediklerini belirtmişlerdir. Ancak kullanılan e-öğrenme platformu, bazı uygulamalarda mobil cihaz desteği sağlamamaktadır. Bu sebeple yöneticiler, e-öğrenme ortamına genellikle bilgisayar aracılığıyla giriş yapmak zorunda kaldıklarını, bunun da e-öğrenme ile ilgili bir önyargı oluşturduğunu belirtmişlerdir. E-öğrenmenin öğrenmede yer ve zaman sınırlarını erişim kolaylığı ile aşabilmesi avantajı, teknik problemler gerçekleştiğinde ortadan kalkmakta ve önyargı gibi bir dezavantaja da dönüşebilmektedir.

“Ara yüz geçişlerindeki başarısızlık ve birtakım problemler genel olarak e-öğrenmeye değil de platform ile ilgili bir belirsizlik oluşturuyor kafamda. Hala kafamda bir belirsizlik var. Bunlar neden zırt pırt bir kaç kere değiştirdiler diye. İki üç kere değişiklik yaptılar ara yüzde kafamda bir soru işareti oluyor. Bu da tabiki uzun dönemde kullanımımı etkiliyor.”

“Tasarım geliştirilirken programı kullanacak kişilerle yeterince iletişim kurulmamış olabilir. Yani müşteriden sen ne istiyorsun gibi yeterli detaylı bir çalışma yapılmamış olmasından kaynaklanabilir. Yani kullanıcının sesi alınmadan tasarlanmış olmasından kaynaklanabilir. Bu problem de kullanıcının sesi dikkate alındığında çözülebilecektir. Böylelikle daha hızlı geliştirilebilir.”

“Önceki platformdaki arayüz problemleri açıkçası zaman kaybettiriyordu. Bir de yani şeydir bilmiyorum herkes öyle midir. Ama ben bir şey öğrenirken bile yazdığım kağıt ve kalemin yani kalemin kağıda güzel yazmasını isterim ki ben ders çalışabileyim. Yani o yüzden de e-öğrenme gibi bir şey yaparken de o görsel yapı benim için önemli. Şu anda kullandığımız ekran arayüz tasarımı güzel. Yani ilgi çekmeye dikkat toplama öğrenmenin devamlılığını sağlama bunlara katkısı olumlu yönde yani görsellik ön planda.”

“Arayüzün çok fazla ilgi çekici olduğunu söyleyemem. Daha dikkat çekici olabilir. Tabii ki bu da öğrenmeye devamlılığı mı etkiliyor. Bir arama motoru konulabilir ortam içinde aradığımızı çok daha rahat ve kolay bulabilmek için, nerede kaldığımızı bulabilmek için.”

“Arayüz tasarımının da kullanıcı dostu olmadığını söyleyebilirim. Öğrenme ortamı bana sıkıcı geliyor bazen devam edeceksin ama nereden, ne yapacaksın, nereye gideceksin, hangi tuşa basacaksın. Eğitimden korkuyorsunuz teknik şeye giriyorsunuz, donanıma, yazılıma, eğitim kopuyor zaten orada.”

İfadelerden de anlaşıldığı üzere ortam sürekliliği ve devamlılığı etkileyen bir diğer unsur da arayüz ve ekran tasarımındaki uyumsuzluklardır. E-öğrenme ara yüzünün tasarımındaki karmaşıklık, arayüzün kullanımında ilave teknik bilgi ve beceriler gerektirmesi, kullanıcı dostu olmaması ve anlaşılması zor karmaşık aktiviteler içermesi yöneticilerin e-öğrenmeye devamlarında bir bariyer olarak görülmektedir. E-öğrenme sürecine yeni girenlerin, öncelikle arayüzün nasıl çalıştığı yönünde efor sarf etmeleri, öğrenme motivasyonunu bozmakta ve onları ilave bir zihinsel çabaya itmektedir. Bu sebeple, e-öğrenme ara yüzünün tasarımında kullanıcının sesinin dikkate alınması yönünde bir talepte bulunulmuştur.

Ortam sürekliliği ve devamlılığı, teknolojik faktörler teması içinde yer alan *etkileşim* kodu ile de yoğun ilişkili olan bir koddur. Bu ilişkiye ait yönetici ifadeleri şöyledir;

“E-öğrenme interaktif değil. Başta canlı bir kişi olmadan öğrenmeye çalışıyorsunuz. Bu biraz daha açıkçası hem insanı yoruyor hem de akılda kalıcılığı biraz daha azaltıyor diye düşünüyorum. Etkisi

gittikçe yıllar geçtikçe azaldı bende. Mesela son 1-2 yıldır e-öğrenmeye ilgim ve kullanımım zayıfladı. Ama başta daha kurumun göndermediği eğitimleri bile almaya çalıştım, fakat son yıllar interaktif değil başta canlı bir kişi olmadan öğrenmeye çalışıyorsunuz. Bu biraz daha açıkçası hem insanı yoruyor hem akılda kalıcılığı biraz daha azaltıyor diye düşünüyorum, etkisi gittikçe yıllar geçtikçe azaldı bende. Mesela son 1-2 yıldır e-öğrenmeye ilgim ve kullanımım zayıfladı. Ama başta, daha kurumun göndermediği eğitimleri bile almaya çalıştım fakat son yıllarda o biraz azaldı.

“Mesela o anda öğreniyorsunuz, ama aklında bir soru takıldı. O sorunuza cevap bulma şansınız yok maalesef e-öğrenmede. Belki de öğrenmenin en önemli handikaplarından biri de bu. Etkileşim kurmaya izin veren bir platform olsaydı tabii ki daha aktif kullanabileceğini söyleyebilirim. Çünkü etkileşim benim için önemli ama diğer öğrencilerle etkileşim kurabileceğim bir altyapı olmasını isterdim açıkçası. Sonuçta bu da öğrenmenin değişik bir modeli. Sonuçta zaten bilgisayarın başına otururken ya da telefon açtığımızda bunun farkında olmalıyız. Tabii sınıf eğitimi gibi interaktif bir eğitim değil ama şu olabiliyor eğitim içeriği hitap etmiyorsa bırakıp çıkabiliyorsunuz yani.”

Etkin öğrenme, öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları ve bu süreçten keyif alarak memnun oldukları zaman gerçekleşmektedir. E-öğrenme sürecinde öğrenenlerin çoğu kez bilgisayar başında tek başına olmalarından dolayı e-öğrenmenin sıkıcı ve monotonluktan kurtarılmasında en stratejik yöntemlerden biri e-öğrenmede etkileşim boyutunu ön plana çıkarmaktır.

“Aradığınızı ekranda biraz daha bulamazsanız bir iki dakika sonra kapatıyorsunuz ekranı. Bu da öğrenme platformuna devamımı engelliyor. Ortamda çok uzun süre kalmıyorum. Bu e-öğrenme teknolojilerdeki medya içerikleri çok hızlı tüketiliyor. Çok hızlı, insanların tahammülleri yok açıkçası insanlar dijital hıza ulaşmaya çalışıyorlar”

“Çok kullanışlı olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Etkileşimin çok düşük olduğunu düşünüyorum. Açıkçası benim için bir avantaj sağlayacağını düşünmüyorum daha önce belirtmiş olduğum gibi WhatsApp gruplarını da sadece takip edici durumdayım. Arkadaşlar ne yazmış ona bakıyorum çok fazla cevap yazmıyorum yani işin o tarafında ben biraz arka tarafta kalabiliyorum”

Kurumun e-öğrenme ortamı, yöneticilerin öğrenme sürecinde, istediği an soru sorma, sorularına cevap alma, test ve değerlendirme sınavlarındaki yanlış cevaplarına dair anında geri dönüş alma ve diğer yöneticilerle ortak ve işbirlikçi çalışmalar gerçekleştirme olanağına sahip değildir. Bunun sonucunda yöneticiler; motivasyon, dikkati çekmek, öğrendiklerini deneyimlerine yansıtma gibi alanlarda eksiklikler yaşamaktadırlar. Etkileşim, sadece içerik-öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Bu da yöneticilerin e-öğrenme özgüvenini güçlendirme ve öğrenme amaçlarına ulaşmada engel olarak görülmektedir. E-öğrenme uygulamalarının öğrenenler tarafından yararlı

ve eğlenceli olarak algılanması, programların uygulanması sürecinde kritik öneme sahiptir. Bunun için eğlenceli, cezbedici, cesaretlendirici ve anında geri dönüt sağlayan, etkileşimin teşvik edildiği içerik tasarımı uygulamaları önerilmektedir.

Ortam sürekliliği ve devamlılığı kodunun teknolojik faktörler teması içinde ilişkili olduğu son kod *erişebilirlik ve ulaşım kalitesi* kodudur. Ortam sürekliliği ve erişebilirlik ve ulaşım kalitesi ilişkine ait yönetici ifadeleri şöyledir;

“İstedğim bir eğitimle ilgili erişim problemi yaşarsam sıkılırım. Canım sıkılır giremiyorsam, ulaşamıyorsam eğitimi kaçırmışım demektir. Ondan sonra aynı tür eğitimlere bir daha girmek ister miyim bilmiyorum. Belki ben de bir önyargı çıkar ortaya. Örneğin şifre ya da girişle ilgili bir problem yaşasam hayal kırıklığı hissederim, öğrenme ortamıyla aramda engel olduğunu hissederim ve aktif olarak devam etmem”

“E-öğrenmenin bazı yönleriyle üstün olması dediğim gibi zaman ve yer bakımından bağımsız olması, istediğiniz zaman ortama erişebilmeniz. Öğrenmek için vakit ayırabilmeniz. Sürekli öğrenmeye izin vermesi ve erişimin olay olması.”

“En ufak bir nokta bile portala erişim ile ilgili sıkıntı yaşanırsa mesela giremeyip açamasaydım. Bir daha demezdim açıkçası”

“Eskiden teknolojilere direk sıcak değildim, direkt kullanan birisi değildim. Dediğim gibi diğer arkadaşlarımla kıyaslandığında onlar biraz daha adapte çabuk olabiliyorlardı. ama Yani kendi kişisel durumumla alakalı yeniliğe açıklıkla alakalı durum ama şu anda baktığımda *e-öğrenme ortamını çok faydalı buluyorum, diğer arkadaşlara göre daha yoğun kullandığımı söyleyebilirim. Neden diyeceksiniz çok daha zaman darlığı içerisinde istediğim bilgiye daha çabuk ulaşabiliyorum”*

“Bugün yok ancak geçmişte erişimle ilgili problemler yaşamıştım. Tabii çok uygun değildi. o yüzden istediğiniz her ortamda yapamıyordunuz sadece bankadan ulaşabiliyorsunuz. Gerçi banka dışında da yine e-noktanın internet sitesi üzerinden kullanıcı adı ve şifrenizle ulaşabilirdiniz. E-nokta sunucusu üzerinden ulaşabiliyordum sebebini tam söyleyemiyordum Ama tam anlamıyla kullanıp devam edemiyordum. Şuan çok daha kolay dediğim gibi serviste, evde, bir yerden bir yere giderken eğer araba kullanmıyorsanız her an izleyebiliyorsunuz dahil olabiliyorsunuz.”

Erişebilirlik ve ulaşım kalitesine dair ifadeler de ara yüz ve ekran tasarımı kodunda olduğu gibi erişimle ilgili yaşanan problemler, e-öğrenme sürecini doğrudan yöneticilerin devamsızlığıyla etkilemektedir. Yöneticilerin e-öğrenme platformuna girişleri, menüler arasında kolay dolaşımaları, e-öğrenme ortamının sunmuş olduğu hizmet ve olanaklara (platform, ders içeriği, değerlendirme vb.) erişebilirliklerinin

kısıtlanması ile ilgili yaşadıkları ya da yaşayacakları problemler ortamdaki aktivasyonlarını doğrudan etkileyebilmektedir.

Ortam sürekliliği ve devamlılık kodunun eğitsel faktörler temasıyla yoğun ilişki içinde olan kodlar; *tekrarlayan ve rutin içerikler, içerik amaç-beklenti uyumu ve içeriklerin ilgi çekiciliği* kodlarıdır. Kod ilişkilerine dair yönetici ifadeleri şöyledir;

“Yönetim becerileri ile ilgili eğitimler aslında güzel ve bilgi veren eğitimler. Bu eğitimleri faydalı buluyorum. Ama tekrar ettiğinde artık sıkıcı olmaya başlıyor. Kişisel olarak Doğan Cüceloğlu' nun kitaplarını çok okumuştum o eğitimlerde de benzer içerikler oldukça bir süre sonra sıkılmaya başlıyor, mesela aynı eğitimi bana atasalar şimdi sıkılırım ve takip etmem herhâlde. Bildiğiniz şeyleri tekrar tekrar dinlemek sıkıcı oluyor. İlk başlarda çok ilgi duyuyordum bu eğitimlere şu noktada artık çok ilgi duymuyorum tekrar eder duruma gelince fazla devam etmiyorum.”

“Açıkçası ben eğitimin içeriğine bakıyorum bana faydalı ise devam edip bitiriyorum bazı eğitimlerden zevk aldığımda oluyor bazılarını beğenmeyebiliyorum. Bazen eğitimler ve içerikler tekrara giriyor. Beğenmedikleri mi geçiyor. Eğer mümkünse açık bırakıyorum ekranı ve bitmiş hale getiriyorum ve geçiyorum. Ama bana hitap eden katkısı olanları da sınıfta imiş gibi baştan sonra dinliyorum.”

“İsmine göre değişebilir, daha böyle ilgi çekici olsa dersler. Hani konu aynı olsa bile isim biraz farklı olsa. Hani bir ürünü satan ambalajıdır ya. Aynı konuların farklı derslerde de yer alması biraz öğreneni ortamdaki uzaklaştırdığını söyleyebilirim.”

”Bazı içeriklerin çok fazla ilgi çekici olduğunu söyleyemem. E-öğrenme ortamını daha yoğun kullanabilmek açısından daha dikkat çekici olabilir, tabii ki öğrenmeye devamlılığı mı etkiliyor.”

E-öğrenme ortamında yöneticileri motive edecek ve dikkatlerini eğitime çekebilecek her türlü çabaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede eğitsel oyunlar ve benzeşimler yöneticilerin e-öğrenmeye olan ilgilerini arttırmada öne çıkardıkları unsurlardır. Bu eğitsel enstrümanlar e-öğrenme ortamında kullanıldığında yöneticilerin ilgisi dinamik eğitim içeriğine çekilebilmekte ve e-öğrenmenin başarısı artabilmektedirler.

“Hızlı hızlı ilerletmek fonksiyonu var ya dersler ilgilimi çekmediği zaman yani sayfaları direkt atlatabiliyorum ve dersin sonuna geliyorum.”

“YouTUBE ya da ilgi alanına giren bir kanal takip ederseniz oradaki kanallarda sürekli yeni bir içerik gelir ve sizi cezbeder. Size bildirim gelir, hatırlatıcıları olur. Ama burada ortam takip edilemediği zaman kullanıcı biraz ortamdaki uzak kalıyor. Yani ortamın kullanıcıyı tabiri caizse takip etmesi dürtmesi gerekiyor.”

E-öğrenme sürecinde sadece ders içeriklerinin ve matbu materyallerin e-öğrenme ortamına aktarılması ve ÖYS (Öğrenim Yönetim Sistemi) üzerinden sunulması ve ÖYS' nin sunduğu avantajlar e-öğrenme programlarının başarıya ulaşması için yeterli görülmemelidir. Sıkıcı, tekrar eden ve monoton eğitim içeriklerinin kitap yerine farklı aygıt ekranlarından okutulması, e-öğrenmenin pedagojik anlamda doğru tasarlanıp, sunulmadığının bir göstergesi olarak düşünülmelidir. Bu tür yapılan hatalar süreci e-öğrenme içeriğinden çıkarıp e-okuma alanına taşımaktadır. Bu tür hatalı uygulamalar yöneticilerin algılarını olumsuz etkilemekle birlikte sonraki eğitimler için olumsuz bir önyargı geliştirilmesine sebep olmaktadır. Yönetici ifadelerinden de anlaşılacağı üzere içerik tasarımında e-öğrenenlerin önceliklerinin, öğrenme tarzlarının, öğrenme amaç ve beklentilerinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Öğrenenlerin karakteristik özellikleri, bilgi düzeyleri, eğitime ilişkin ihtiyaç ve beklentilerinin farklı olması içeriğin farklı öğrenenlere farklı şekillerde sunulmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle içerik, öğrenenlerin pratik yapmasına, etkileşime girmesine, bilgisini ölçmesine, farklı öğrenme stillerine göre öğrenmelerine imkân sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Etkin bir öğrenme aktivesinin gerçekleşmesi ve farklı öğrenme stillerine hitap edebilmesi için içeriğin çoklu ortam materyalleri ile zenginleştirilerek sunulması büyük önem taşımaktadır.

E-öğrenme ortamının yöneticiler tarafından yararlı ve eğlenceli olarak algılanmasının programların uygulanması sürecinde kritik öneme sahip olduğunu gösterdiğinden eğlenceli, cezbedici, kısa süren ve öz bilgiler veren, anında geri dönüt sağlayan, etkileşimin teşvik edildiği içerik tasarımı uygulamaları ön plana çıkmalıdır.

Ortam sürekliliği ve devamlılık kodunun kurumsal faktörler teması altında sadece kurumsal iletişim ve destek kodu ile ilişkisi bulunmaktadır. Yöneticilerin ilgili koda dair ifadeleri şöyledir;

“Kurumsal fazla bir destek yok ya da yapamadım çalışmadı dediğim gibi nereye döneceğim nasıl düzelecek Bununla ilgili bir muğlaklık söz konusu Bu da eğitime devamlılığı mı etkiliyor hevesim kaçıyor.”

“Görselliği artırdılar merak uyandıracak bir takım yeni şeyler geldi, eğitime yönlendirecek duyurular yapıyorlar, ilgi çekerek bu şekilde ben de zaten hiç bahsedilmese, bu iletişim kanallarında yer almasa belki diğer yoğunluklarım arasında belki e-öğrenmeye zaman ayırma noktasında zayıf kalacağım. Belki

de eksikliği bana yansıyacak. Ama sık sık şu eğitim size atandı şu eğitim de var bu da var şu da var diyerek bir şekilde bağı koparmıyor”

“Birincisi içeriği daha zenginleştirmek gerekiyor görsel açıdan bilhassa ve daha güncel konulara değinmek gerekiyor. Bununla birlikte insanları zorlayıcı onları teşvik edici bazı aksiyonların alınması gerekiyor. Dediğim gibi insanları buna zorlamazsan insanlar katılmıyor. Bu sınıf için de geçerli e-öğrenme için de geçerli. Yani öğrenmeye katılımı destekleyici politikalar geliştirilmeli

“e-öğrenmeyle ilgili genellikle resmi mailleşme kanalları kullanıyoruz daha geniş bir çerçevede paydaşlar arasında bir iletişim kurulması katılım anlamında tabii daha faydalı olur. Mesela şifrenizi unutuyorsunuz bir dönem zor olmuştu, giremediğimiz durumlar oldu. Bu durumda tekrar eğitim müdürlüğünden yardım talep ediyorsunuz. Ama öyle yoğun bir kurumsal destek hissetmedim”

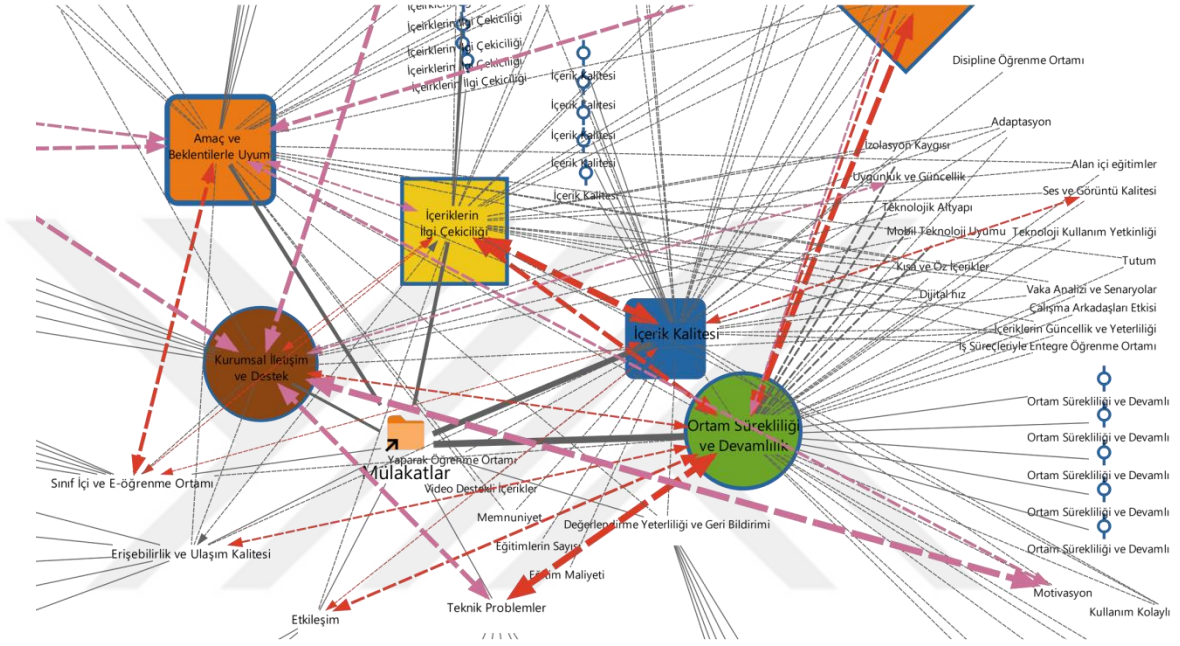
“E-öğrenme kullanımını artırmak için hani biraz daha ilgi çekici şeyler yapılabilir. Daha doğrusu yeni eklenen eğitimlerin bildirilmesi. Hani şunları ekledik gibi şu eğitimleri verdik yeni eğitimler verirken iletişim sağlanmalı”

“Kurumsal düzeyde iletişimi çok başarılı bulamıyorum Bence bu kısmı biraz eksik kurumumuzun ya ben alamıyorum mesajı ya da onlar veremiyor. Yani ben eksiklik algılıyorsam demek ki başarısızlık var. İşte ara yüz geçişleri başarısız ve devamlılığıyla ilgili birtakım problemler yaşamama sebep oldu.”

E-öğrenmenin başarısında yöneticilerin e-öğrenmeye yönelik dirençlerini yumuşatmak ve e-öğrenmeden duydukları tatmini arttırmak kritik rol oynamaktadır. Bu sebeple örgüt, e-öğrenme stratejilerini yöneticilerin tercihleriyle uyumlaştırmalı ve farklılıklara göre öğrenme ortamını kişiselleştirmelidir. Çalışanların e-öğrenmeye olan bağlılığını arttırmada kullanılan kişiselleştirme, eğitimin, eğitim alanının beklenti ve gereksinimleri yönünde uyarlanmasını sağlamaktadır.

Yöneticiler e-öğrenmeye karşı ya halihazırdaki öğrenme uygulamalarından daha fazla problem yarattığını düşünerek ya da nasıl kullanılacağını bilmedikleri için direnç gösterebilmektedirler. Aynı zamanda örgütün e-öğrenme uygulamalarına destek vermemesi, ifadelerden de görüleceği üzere, öğrenenlerin kendilerini huzursuz ve rahatsız hissetmelerine neden olmaktadır. Üst yönetim tarafından desteklenen e-öğrenme kültürü adaptasyonu olası dirençleri ortadan kaldıracılabilmektedir ya da yoğunluğunu hafifletebilmektedir. Bu çerçevede, örgüt kültürü ve e-öğrenmenin gerektirdiği ortam arasında bir uyumlaştırmayı sağlamak oldukça önemli bir başarı faktörüdür.

Ortam sürekliliği ve devamlılık kodundan sonra diğer kodlarla en yoğun ilişkisi olan kod *içerik kalitesi* kodudur. Kurumsal e-öğrenme başarısında ikinci kritik başarı faktörü olarak değerlendirilen içerik kalitesi koduyla en güçlü ilişkisi olan kodlar, Şekil 34’ te de görüleceği üzere *içeriklerin ilgi çekiciliği*, *ses ve görüntü kalitesi*, *sınıf içi ve e-öğrenme ortamı* ve *etkileşim* kodlarıdır.



Şekil 34: Kod ilişkileri içinde İçerik Kalitesi Kodu Kesiti

Yöneticilerin içeriklerin tasarım, tutarlılık, açıklık ve anlaşılabilirlik kriterleri ile değerlendirdikleri içerik kalitesine ve diğer kod ilişkilerine dair ifadeleri şöyledir;

“Ders içerikleri hoşuma gidiyor. Çizgi karakterlerle yapıyorlar, ben de merak uyandırıyor açıkçası. Yani tasarım iyi diyorsunuz. İtici gelmiyor, gayet iyi. Tabii ki başka çağrışımlar da yapabiliyor”

“İçerikler biraz daha gelişmiş olabilir. Biraz daha emek zaman harcamış olabilir. Görseller için yazılar genelde zaten standart oluyor. Ses desteği genelde iyi oluyor diye hatırlıyorum. Grafikleri çok fazla hatırlamıyorum açıkçası çok fazla kullanılmıyor. Bu sağlanırsa çok daha ilgi çekici olacağını düşünüyorum.”

“Yönetici eğitimlerini başarılı buluyorum, animasyonlu görsel bir şeyler ekliyorlar, ilgi çekici oluyor. Mesela bankacılıkta suç gelirlerinin aklanması ile ilgili bir eğitim var. Sıkıcı bir eğitim normalde siz bunu

sınıf ortamında alsanız sıkıcı olur ama orada kullanılan görseller animasyonlar suç gelirlerinin aklanması eğitimi. Bu eğitime ön yargılı yaklaşmış. Normalde sıkı olan bir eğitimi görselle destekleyip çok iyi anlatmışlar. Yani sınıf eğitimindense bunu tercih ederim dedim kendime. Kullanılan grafikler ses ve animasyon gibi özellikler artı özelliğe gayet başarılı bence.”

“Öncelikle konu size hitap etmeli ikisi de görsellik animasyonlar dedim ya Evet ben de çok seviyorum belgeseli oradaki farklı şeyler değişik şeyler konuyu sizi içine çekiyor Evet eğitim de sizi ne kadar içine çekiyorsa kişiyi o kadar öğrenme ortamında uzun tutulabiliyor. Kadar karşı tarafa bir şey aktarabilir ve sıkılmadan öğrenmeye devam edebilir”

“İçerikler biraz daha gelişmiş olabilir biraz daha emek zaman harcamış olabilir görseller için yazılar genelde zaten standart oluyor. Ses desteği genelde iyi oluyor diye hatırlıyorum. Bu sağlanırsa çok daha ilgi çekici olacağını düşünüyorum”

“Artık YouTube’ yi çok fazla izliyoruz. Oradaki içerikler bazen televizyondan daha iyi geliyor. Televizyon da çok izliyoruz. TED konuşmaları da izliyoruz. Ama buradaki içerikler çok kaliteli birebir bir video izlemek istiyorsam kaliteli bir şey izlemek istiyorum. TED konuşmaları tamamen onun üzerine kurulu. Kurgu var konuşmacı üst düzey genellikle onun seviyesinde bir eğitim programına ulaşması biraz kolay bir mesele değil.”

“İçerik iyi değilse sıkıcı oluyor Bir an önce bitsin diye bakıyorsunuz.”

“Ses ve animasyon desteği Bazı derslerde iyiydi hatırladığım kadarıyla. Bazı derslerde yetersizdi. Sadece düz konu anlatılıp geçiliyordu Tabii bunlar fazla çekici ilgi çekici olmuyor ama grafik olsun animasyon olsun bunlarla desteklenip geliştirilen eğitimler hem daha çekici oluyor hem de daha akılda kalıcı oluyor devamlılığı sağlıyor.”

“Bazen içerik sıkıcı olabiliyor. Hazırlanış itibarı ile normal belki sınıf için yapılacak bir eğitimi e-öğrenmeye koydunuz ama sıkıcı olabiliyor mesela. Düz anlatım biraz daha görsellik e-öğrenmede öne çıkıyor. Belki bu tür şeyler düz anlatım yerine biraz daha görsellik e-öğrenmede öne çıkıyor. Çünkü düz Metin anlatırsanız pek eğlenceli bir şey olmuyor dolayısıyla biraz daha çekici olmalı o görselliği biraz daha iyi olması gerekiyor.”

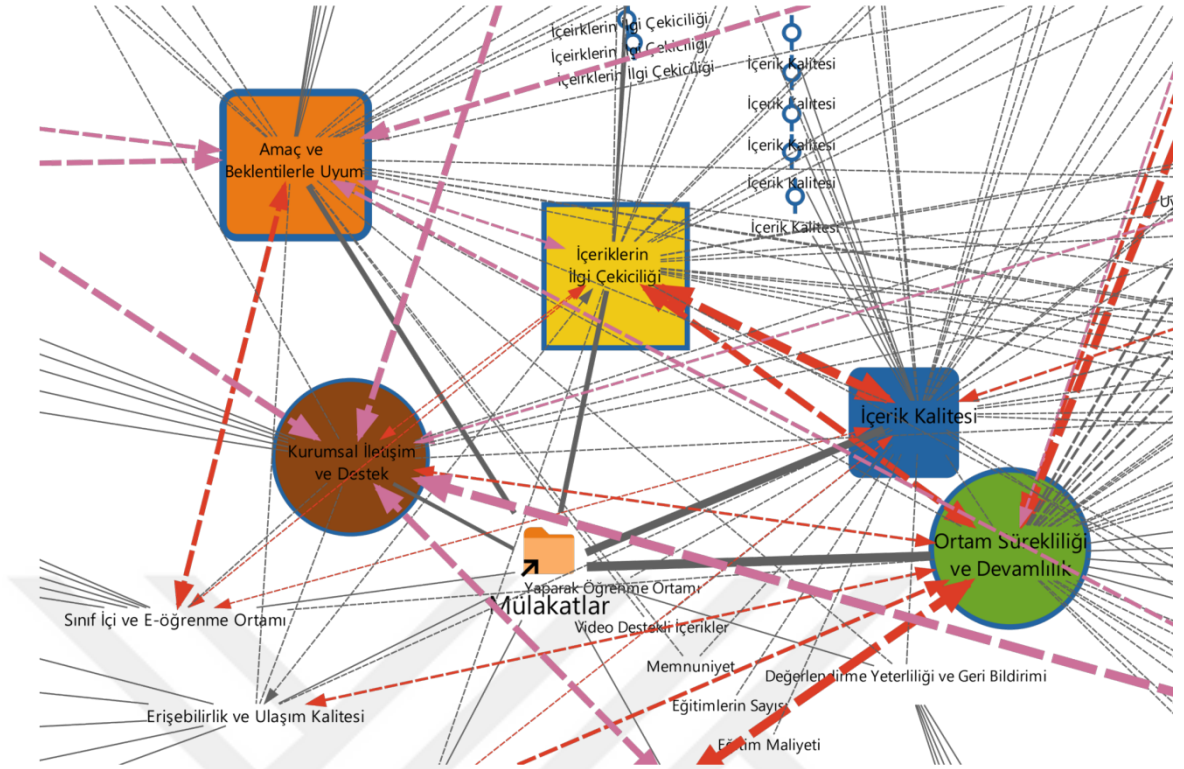
“Öğrenme akışını sağlaması hem görsellik hem ses kalitesi hem de kullanıcının ekranda bir şey okuması gibi değil. Animasyon tarzı akıcı içerikler olması gerekiyor. Bu yönüyle tasarımı çok güçlü olması önemlidir.”

“İçeriklerin çok kaliteli olmadığını söyleyebilirim orta kalitede. Kalite derken görüntü kalitesi değil. Hep YouTube'dan örnek veriyorum ama YouTube'dan bir şeyin izlenebilir olması kaliteden ziyade akışın ve mizansenin önemi fazla. Eğlenceli olması, çekici olması, cezbetmesi. Monoton bir şeyi tek tek göstermek sıkıcı oluyor. Çünkü bilgi çok hızlı akıyor ve son dönemde insanlar o bilgiyi hemen kullanıp tüketmek istiyor.”

E-öğrenme sürecinde yöneticiler pasif tüketici rolünden çıkarak, eğitimin yürütülmesini ve sorumluluğunu üzerine alan aktif bir role sahip olmaktadır. Bu aktif rol, yöneticilerin diledikleri konuları, öğrenme içeriğinin yoğunluğuna göre seçebilme, kendi eğitim hızını ayarlayabilme ya da ihtiyaç duyduğunda diğer yöneticilerle iletişime geçerek fikir tartışmasına girebilmeyi mümkün kılmaktadır.

E-öğrenmenin başarısı, öğrenme ortamında sunulan içeriklerin konu olarak zengin, açık, anlaşılır ve tutarlı olma niteliklerini ön plana çıkarmaktadır. Bunun yanında ders materyallerinin ses, grafik ve animasyon gibi dikkat çekici çoklu ortam unsurları taşıması, yöneticilerin dikkatini içerikte toplamaya ve süreçte devamlılıklarını sağlamaktadır. Sadece düz metinlerin seslendirilerek verilmesi, öğreneni sadece dinleyici/takip edici ve edilgen konuma taşıyan içeriklerin mevcudiyeti, öğrenenleri süreçten uzaklaştırmaktadır. Bu yönüyle öğretim tasarımı ilkeleri ve öğrenenlerin amaç ve beklentileri nazara alınarak hazırlanmış içerikler, yöneticiler tarafından tatmin edici bulunmaktadır.

Eğitsel faktörler teması içinde yer alan içeriklerin *ilgi çekiciliği kodu*; ders içeriklerinin süresi, dikkat çekmesi, kullanılan eğitsel enstrümanlarla (vaka analizi, senaryo, benzeşim vb) cezbedici olması, içeriklerde verilen bilginin kapsamı gibi ideal ders içeriğinin özelliklerini vurgulamaktadır. İlgili kodun ortam sürekliliği ve devamlılık ve içerik kalitesi kodlarıyla yakın ilişkisi, kodun e-öğrenmede kritik başarı faktörü olarak değerlendirilmesini gerektirmektedir. Şekil 35' te görüleceği üzere içeriklerin ilgi çekiciliği kodu *içerik kalitesi, ortam sürekliliği ve devamlılık, sınıf içi ve e-öğrenme ortamı, amaç ve beklenti uyumu, kurumsal iletişim ve destek kodlarıyla* yoğun bir ilişki içindedir.



Şekil 35: Kod İlişkileri İçinde İçeriklerin İlgi Çekiciliği Kodu Kesiti

Yöneticilerin içerikleri ilgi çekicilik yönüyle değerlendirdikleri koda dair ifadeleri şöyledir;

“Ders içerikleri hoşuma gidiyor çizgi karakterlerle yapıyorlar ben de merak uyandırıyor açıkçası yani tasarım iyi diyorsunuz. İtici gelmiyor, gayet iyi. Tabii ki başka çağrışımlar da yapabiliyor”

“Animasyonlara devam edilmeli bence Animasyonlarla desteklenmeli öğrenmenin bulunduğu ortam platform kullanışlı olmalı Bunlar sanırım. Hani biraz daha ilgi çekici şeyler yapılabilir”

“İşte ekran ara yüzleri ya da biraz daha animasyonlu. Tabii çok kolay bir şey değil ama ilgi çekici yani belgesel tadında biraz daha interaktif olabilir”

“Bahsettiğim eğitim içerikleri biraz daha zengin gösteriyor, cezbediyor. Dolayısıyla anlatımı da dinleyeni yormuyor. Monoton bir anlatım yorar. Ama bu tür etkinlikler olduğu takdirde biraz daha belgesel tadında diyeyim ya da film tadında diyeyim kendisini izlettiriyor. Çok yoğun olması da eğitim süresini uzatır ve sıkıcı olmaya başlar. Verilecek konuya bağlı yani tadında bırakmak denir ya yani dozu iyi ayarlamak lazım. Aktif olarak kullanılabilir.”

“İçerikler iyi sunulmalı, kullanıcıyı tetiklemeli, cezbetme yani kullanıcı ile ortam arasındaki bağı koparmamalı, yaşam boyu öğrenmeye olanak sağlamalıdır. E-öğrenme sürekli öğrenmeyi desteklemeli, iş süreçleri ile ilişkilendirilmeli öğrenme ortamı bence.”

“Bence mesaj ve hızı çok önemli, özellikle hızı çok önemlidir. İnternetteki videoların izlenme süreleri artık çok düştü. Artık bir videoyu açtığımda ilk önce videonun süresine bakmak, kaç dakika olduğuna bakmak önemli oluyor benim için. Eğer benim için çok önemli ilgimi çok cezbedici şeyse beş dakika bile olsa izliyorum. Ama kıyasında köşesinde bir şeyse 5 dakika ise anında geçiyorum. Yani birçok şeyde de dijital hızı yakalamaya çalıştığımız için günlük ilişkilerde bile etkisi oluyor..”

“Bence eğitimin girişi çok önemlidir. İnsanın girişinde bile ister istemez önyargı oluşuyor. Mesela uzun uzun konuşan bir sesle birlikte bir insanın öğrenmenin amacı, Burada neler öğreneceğiz gibi konuların bile 3-4 dakika sürüyor olması sizi o esnada eğitimden soğutabiliyor. Öncesinde bir ön yargım yoktu ama bahsettiğim gibi bu tür eğitimlere maruz kaldıkça biraz şevkim düştü diyebilirim.”

“Mesela 1 saatlik bir eğitimi atanıyor. Ama bu yarım saatlik bir eğitim de olabilir. Bir konu daha kısa hap şeklinde verebilecek içeriklerde olabiliyor. Mesela 10 dakikada verilecek bir bilgiyi bir saate uzattığınızda, platforma biraz uzak kalabiliyor insanlar. Sürenin belki çok uzun olması bazen eğitimin kalitesinin iyi olduğu anlamına gelmiyor. Bence verilen şeyin böyle YouTube modunda daha hap şeklinde verilmesi daha etkili olur.”

“Yani benim şöyle zaten elektronik öğrenmeden çok yüksek bir beklentim olmuyor zaten şey değil yani Çok kapsamlı bir eğitim mantıklı olmuyor e- öğrenmeyle. Çünkü uzun süre oturup bir şeyi sürekli kafanızı vererek dinleyince zihin yorulur. Bir süre sonra onun dışında daha basit akılda kalan güzel bilgiler veriyor. Bununla ilgili bir sıkıntım olmuyor. Evet, beklentimi çoğunlukla karşıladı”

“İlk başlarda çok ilgi duydum. Açıkçası kuruma girdiğimde bayağı bir kurcaladım o alanı bayağı bir işime yarayacak bilgi aldım. Farklı farklı eğitimlere de baktım ilgimi çeken direkt işimle ilgili olmasa da benim özel olarak ilgisini duyduğum eğitimlere de baktım alanlara da baktım. Ama içerikler monotonlaştıktan sonra şu anda çok eski ilgi yok bende şu anda çok katkıda bulunmuyor açıkçası.”

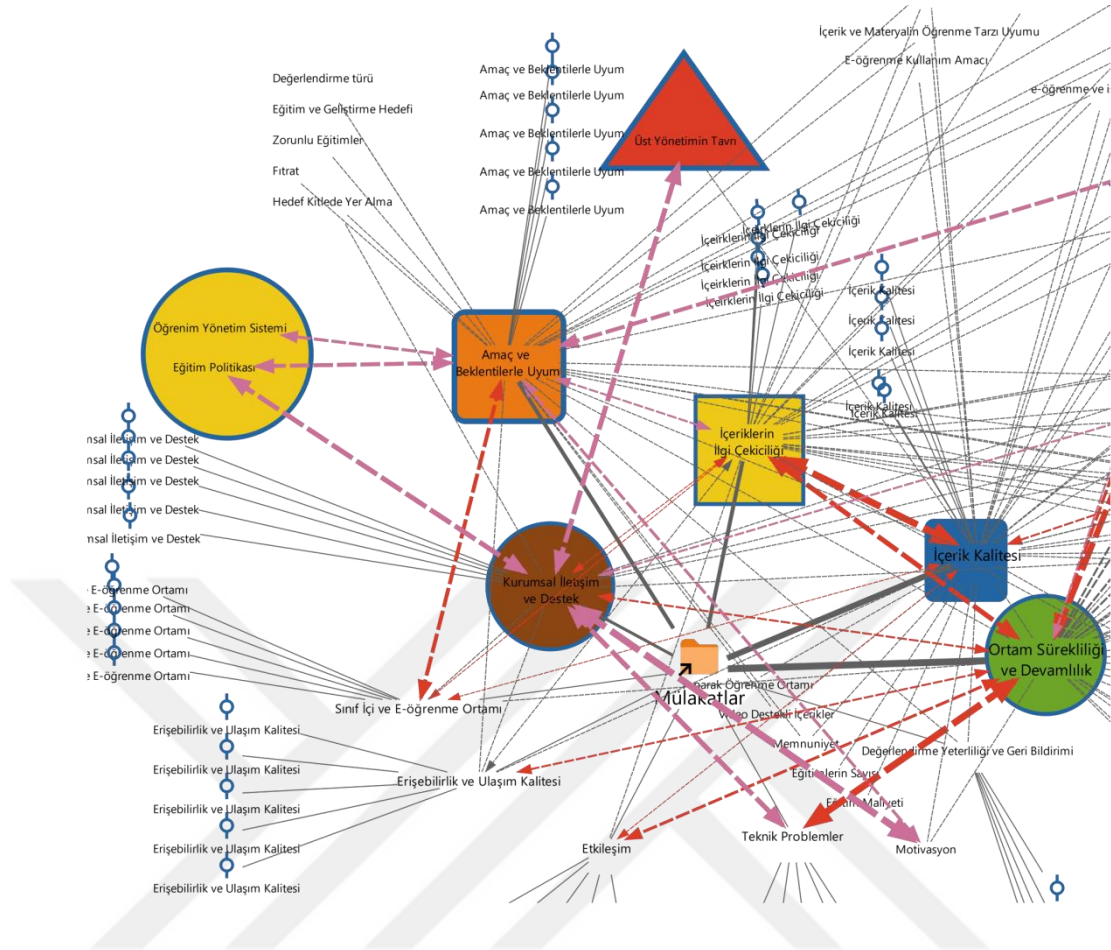
Bütün yöneticilerin ifadelerinde içeriklerin ilgili çekici olma beklentisi, müşterek alan olarak değerlendirilmiştir. Bir yöneticinin içeriklerin “hap şeklinde” şeklinde olması ifadesi ve diğer yöneticilerin içerikleri benzer çerçevede değerlendirmesi, içeriklerin ilgi çekiciliğinde süre ve kapsama vurgu yapıldığını göstermektedir.

Web ortamında benzer e-öğrenme içerik sağlayıcısı (TEDx, YouTube vb.) profesyonel ortamların mevcudiyeti, yöneticilerin kendi e-öğrenme ortamlarını değerlendirirken temel referans noktası olarak bu ortamları kullanmalarına neden olmaktadır. İçeriksel anlamdaki beklentiler, ortam ve sağladıkları yönünde şekillenmektedir. Bazı durumlarda

beklentilerini karşıladığı için kurum dışı e-öğrenme ortam sağlayıcılarını daha yoğun kullandıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin içeriklerin cezbedici olma yönünde müşterek beklentileri, içeriklerin daha öz bilgi ve becerinin daha kısa süren ve daha fazla duyu organına hitap eden, zenginleştirilmiş bir yapıda hazırlanması ve sunulması olarak ifade edilmektedir.

Etkileşim sunmayan, görseller noktasında zayıf, yöneticileri öğrenme ortamında edilgen bırakan, uzun süren ve geniş bir kapsamda hazırlanmış içerik ve materyaller e-öğrenmede başarısızlığa neden olmaktadır. Bu nedenle, içerikler geliştirilmeden önce yöneticilerin e-öğrenme ortamıyla bütünleştirilmesini sağlayacak analizlerin gerçekleştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu analiz sürecinde öncelikle yöneticilerin öğrenme hedeflerinin bilişsel, duyuşsal veya psikomotor hedef alanlarından hangisiyle ilgili olduğu cevaplanmalı ve belirlenmiş alana uygun farklı tasarım ilkeleri uygulanmalıdır. Ardından yöneticilerin öğrenme amaç ve beklentileri, öğrenme stilleri, teknoloji kullanım yetkinlikleri ve önceki e-öğrenme tecrübesi gibi alanlar dikkate alınarak hedef kitle analizi gerçekleştirilmelidir. Hedef kitle analizinden sonra iletiler, ileti türüne göre farklı biçimde tasarlanarak içerik analizi gerçekleştirilmelidir. Son olarak da içerik ve hedef kitle niteliklerine uygun farklı formatlar belirlenerek, materyaller bu kriterler ışığında geliştirilmelidir. Böylelikle içeriklerin ilgi çekiciliği sağlanarak daha verimli ve başarılı sonuçlar elde edilebilecektir.

Kurumsal faktörler teması altında bulunan kurumsal iletişim ve destek kodu, e-öğrenme sürecinde hedef kitlenin belirlenmesi, e-öğrenmenin kurumsal adaptasyonu, e-öğrenme kültürünün tesisi ve e-öğrenme sürecindeki destek politikaları ile e-öğrenmenin başarısında öne çıkan kurumsal faktördür. Şekil 36' da görüleceği üzere Kurumsal iletişim ve destek kodu ile yoğun ilişki gösteren kodlar; *eğitim politikası, üst yönetimin tavrı, uygunluk ve güncellik, motivasyon ve teknik problemler* kodudur.



Şekil 36: Kod İlişkileri İçinde Kurumsal İletişim ve Destek Kodu Kesiti

Yöneticilerin e-öğrenme sürecinde kurumun destek ve iletişim başarısını değerlendirdikleri koda dair ifadeleri şöyledir;

“Kurum içerisinde soruluyor mu bilmiyorum ama muhakkak birilerine soruyorlardır hangi eğitimleri istersiniz diye ne tarz eğitimler istersiniz ya da bir seçenek sunulması. Evet, bu sorun olabilir. Seçenekler sunulabilir hangisini istiyorsanız size onu alalım ya da beklediğiniz bir eğitim var mı istediğiniz bir eğitim var mı şeklinde sorulabilir. Genelde bizde buluyorlar ve getiriyorlar. Dediğim gibi iyiye doğru gidiyor kötü değil ama belki sorulabilir de.”

“Genel olarak eğitim politikasına baktığımızda evet eğitime değer verildiğini hissedebiliyorsunuz. Yani insanları eğitmek için bir çaba var ama %100 bir başarı yok. Açıkçası eğitim departmanının akademik anlamda destek alması lazım daha profesyonel olması lazım. E-öğrenme açısından bakarsak e-öğrenme baştan çok sıkıydı. Gerçekten biraz daha kurum önem vermişti e-öğretime. Ama dediğim gibi son yıllarda sınıf eğitimine biraz daha kaydı, biraz daha destek mahiyetinde kaldı e-öğrenme biraz daha yandan gidiyor o da diğeri onu takip ediyor arkadan geliyor gibi.”

“E-öğrenme eskiden daha fazla odaklanılmıştı. Sanki bende son dönemde sınıf eğitimine yöneldiler algısı oluştu. Kuveyt Türk, kişinin kendisini geliştirmesi yönünde aktif olarak hareket ediyor. Bunları görebiliyoruz. Özellikle kariyer planlaması nasıl yapılıyor. Buna göre gerekli eğitim veriliyor. Ayrıca yıl içinde eğitime aşırı bir destek var. Gideceğiniz kurs paralarını bile karşılıyor.”

“Fırmanın eğitim politikası hakkında olumlu düşünüyorum. Çünkü gerçekten kurum yakın zamanda önem vereceği konularla ilgili daha önceden aksiyon alıyor. Kurum 2013 ya da 2014 yılında TOEFL dil kursu eğitimi açmaya başladı. Kurumdaki eğitime tam katılırsan bir ödeme yapmıyorsun. Ben o eğitimler sayesinde TOEFL sertifikası alabildim. Birtakım şartlarını karşılayabildim. Kurum gerekli insiyatifi gösterip aksiyon alabiliyor.”

“Eğitim konusunda sağ olsunlar bayağı bir kaynak sağlıyorlar. Kurum tarafından ciddi manada sınıf eğitimleri olsun konferanslar olsun kişisel gelişim faaliyetleri olsun. e-öğrenmede de buna ağırlık vererek aktif hale getirmemiz çok daha iyi olur. Genel eğitim politikası ile sağlanmış olan öğrenme ortamı arasında pozitif bir ilişki olduğunu söyleyebilirim. Yani eğitim politikalarının e-öğrenmenin içselleştirilmesi anlamında fayda sağladığını söyleyebilirim.”

Eğitimi çok teşvik ediyor. İşte sen bu kadar eğitime gittin eğitimleri saymıyor, artık gitmek istiyorsan daha da eğitim verebiliriz diyor. Bunu yöneticilerimiz de yapıyor insan kaynakları ekibi de aynı şekilde yaklaşıyor. Teşvik edici bir durum var. Kurumun hep çalışanımıza faydalı olayım bakış açısıyla yaklaştığını düşünüyorum ve destekleyici bir tutumu var. Belki o destekleyici tutumu bütün sahaya yaymış değiller. Fiziki eğitimler de çok iyi durumdayız bence. Ama kurumun e-öğrenmeye bakış açısıyla personelin ki henüz uyumuyor diyebilirim.

“Şu an için yeterli olduğunu söyleyebilirim Bu anlamda herhangi bir eksiklik hissetmiyorum. Şu an donanımsal bir sıkıntı yaşamadım geçmişte oldu ama şu an herhangi bir sıkıntı yok. Şimdi kurum yöneticiler için telefon ve telefon hattı tahsisi yapıyor ve o hattın telefonda iyi bir telefon olarak tahsis ediliyor. Verilen hatta internet kotası yüksek olduğu için yönetici arkadaşların bağlantı ile ilgili genel olarak bir sıkıntı yaşamayacağını düşünüyorum.”

Bankacılık Okulu açıldı mesela. Bankacılık okulunun açılma süresinde bu biraz teşvik edildi. Ben ayrıyeten bir grup içerisinde e-öğrenmeyi nasıl geliştireceğiz vesaire diye üst yönetim ile görüş alışverişinde bulundum. Şahsen üst yönetimin bu konuya önem verdiği farkındayım. Şu an sanki tasarım noktasında belli yatırımlar yapıldı, yapılıyor. O yatırımların sahaya tam olarak yansımadığını onlar da farkındalar ve nasıl daha iyi hale getiririz diye çalışıyorlar. Belki de işte daha teşvik edici bir modda tüm sahaya yansiyabilir cesaretlendirme noktasında. Yapıcı yaklaşımlar sergiliyorlar.

“Zaten üst yönetimin desteği olmasa hem bu ortam olmaz hem de bu kadar kaynak ayrılmaz. İçeriklerin hayli zengin ve geniş yelpazede olması ve geliştirilmeye çalışılması e-öğrenmenin olmuş olması için kullanılmadığını gösteriyor.”

“Kullandığımız yazılım ve donanım uygun ve güncel olduğunu kullandığımız makinalarının son teknoloji olduğunu söyleyebilirim eski teknolojileri kullanmıyoruz İnternete erişim olsun donanım olsun. Üst kademeye ilettiğinizde ben böyle öğrenme ortamına katılacağım sizin hedeflerinizi gerçekleştireceğim bilgisayar sağlıyorlar. Bilgisayarda bu dersi yürütmek anlamındaki donanımda sağlıyorlar. Problemlerle karşılaşıldığında anında çözüm sağlıyorlar çözüm masamız var.”

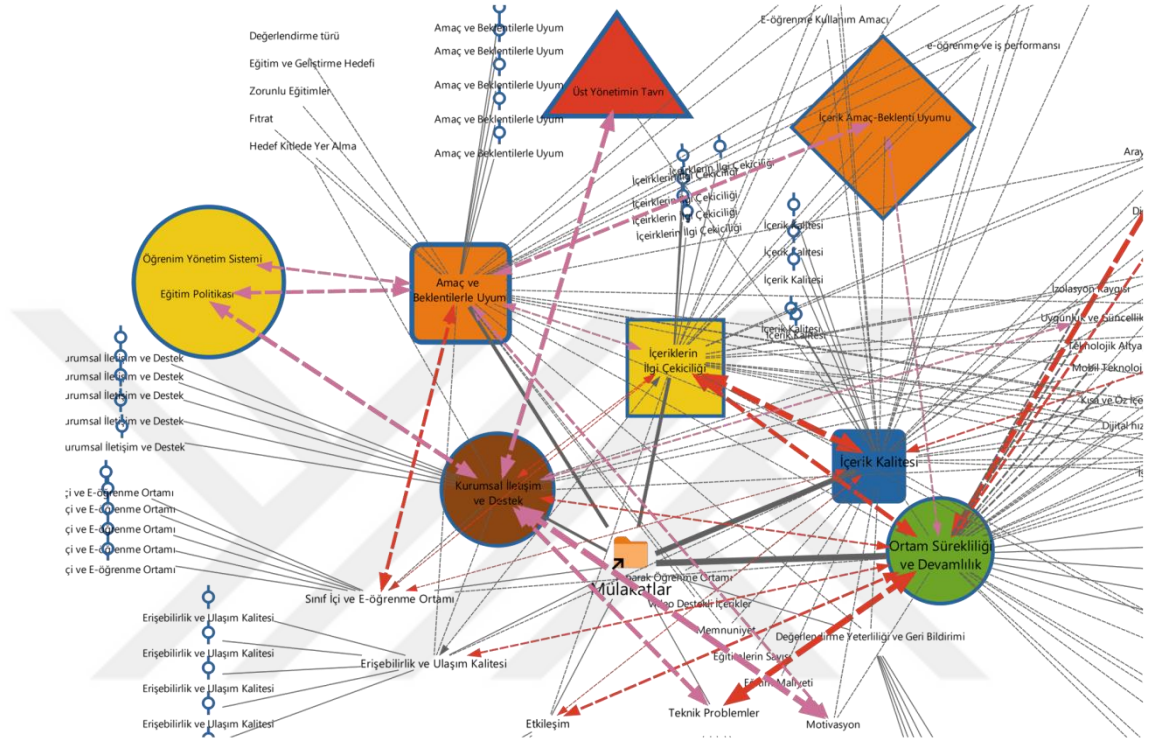
“Eğitim birimi şöyle yapıyor. Hani bir mail bilgilendirme geçiyorlar, nasıl erişilebileceğiyle ilgili nasıl kullanılabileceği konusu ile ilgili bir bilgilendirme veriyorlar. Artık ne haliniz varsa görün anlamında değil bir bilgilendirme geliyor. Kurumsal iletişim anlamında bu yönde bir destek alıyoruz. Bilgi almamış olsaydık hoş olmazdı. Herkes orada kurcalayarak öğrenmek zorunda değil tabii ki.”

“e-öğrenmeyi mobil olarak kullanabilmek için bize telefon tahsisi yapıldı. Ancak bunun 1. dereceden amacı e-öğrenme değil. Bu bir yan amaç. Ama değerlendirdiğinizde aslında iyi bir destek olduğunu söyleyebilirim.”

Kurumsal iletişim ve desteği firmanın genel eğitim politikaları bağlamında değerlendirdiğimizde, kurumun eğitim ve geliştirmedeki olumlu algıyı örgüt kültürü bağlamında tesis ettiği görülmektedir. Kurumun eğitim ve geliştirmede donanımsal ve finansal alanlardaki destek uygulamaları tüm yöneticiler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ancak genel eğitim politikaları içinde daha ziyade sınıf eğitimine doğru bir kayışın olduğu algısı, yöneticilerin e-öğrenmeyi içselleştirilme ve önceliklendirilmesini olumsuz olarak etkilemektedir. Bu durum, e-öğrenme sürecinde kurumsal adaptasyon noktasında bir eksikliğe işaret etmektedir. Bununla birlikte kurumsal iletişim boyutuyla değerlendirildiğinde e-öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için ilave bir destek kanalının olmaması, problemlerin çözümünde muğlaklıklara neden olmaktadır. Bu yönüyle e-öğrenme ortamı ve kurumsal iletişim kanalları arasında uyumsuzluklar oluşmaktadır. E-öğrenme sürecinin temel yürütücüsü olan insan kaynakları bölümünün akademik bir destek olarak daha geliştirilebilir bir yapıda olması beklentisi e-öğrenmenin kurumsal bünyede tesisi için bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

E-öğrenme sürecindeki başarıyı belirlemede beşeri faktörler teması altında bulunan *amaç ve beklentileriyle uyum* kodu, bireyin öğrenme ve gelişim amaçlarıyla e-öğrenme ortamının sunduğu olanakların değerlendirildiği koddur. Yöneticiler, yetkinliklerinin geliştirilmesi yönündeki beklenti ifadelerini *motivasyon, içeriklerin amaç ve hedef uyumu, ilgi çekiciliği, sınıf içi ve e-öğrenme ortamı, eğitim politikası ve öğrenim yönetim sistemi* kodlarıyla yoğun olarak ilişkilendirmişlerdir. Şekil 37’ de görüleceği

üzere, öğrenme amaç ve beklentileri kodu ile en güçlü ilişki; içerik amaç ve beklenti uyumu, sınıf içi ve e-öğrenme ortamı ve Öğrenim Yönetim Sistemi kodları arasındadır.



Şekil 37: Kod İlişkileri İçinde Amaç ve Beklenti Uyumu Kodu Kesiti

Yöneticilerin e-öğrenme sürecinde bireysel öğrenme amaç ve beklentilerinin e-öğrenme süreciyle uyumunu değerlendirdikleri koda dair ifadeleri şöyledir;

“Şimdi bizdeki eğitimlerin çoğu bankacılara yöneliktir. Çünkü biz arkada destek hizmetiyizdir. Destek tarafı olduğu için bize bu tür eğitimler biraz az denk geliyor. Genelde şubecilere verilen eğitimler. Ama biz onları da alırız. Yani hani temel de bir yönetim becerisi eğitimi onlar gibi mesela. Ben bu eğitimlerden bir şeyler kazandığımı hissedirim.”

“İşyerinde az bir vakti sahibim. Bu kısa vaktitte kendini geliştirebilmek anlamında eğitimsel boşluğumu tamamlıyor.”

“Yönetimsel becerilerin gelişmesi çok kolay bir şey değil tabii ki. bir tek öğrenmeyle ama bir yol gösterir. Bence bir Kılavuz olur yöntem açısından. Ama tek başına karşılar mı bundan emin değilim.”

Ben şöyle düşünüyordum. E-öğrenmenin pratik bir şey olduğunu şundan dolayı düşünüyordum. Bir eğitim programı sizi disipline ediyor. Bunu mesela yabancı dil öğrenirken yaşarız şöyle bir şey çıkar karşımıza Aslında yabancı değiliz. kendimiz oturup Çalışsak bir seviyeye kadar getirebiliriz işte internetteki birçok materyalle kendinizi bir takım eğitim dokümanları ile kitaplarla çalışabiliriz ama Bir kursun oradaki en önemli katkısı sizi disipline ediyor. Atıyorum Haftada bir, iki, üç saat neyse siz oraya girmek zorunda hissediyorsunuz. Yani bu anlamda bir eğitim programı olması sizi disipline etmesi açısından kendi yapacağınız çalışmaya göre birkaç adım öne çıkıyor.

“Beklentinin üzerinde de değil çok altında da değil yakın gerçekleştiğini söyleyebilirim. Ama bu tür eğitimlerde beklentiği karşılamak yeterli olmuyor. Bence bir şekilde o beklentiği pozitif anlamda aşmak gerekiyor. Ufak da olsa hayret ettirip cazibeyle ortama çekebilirsın insanları.”

“Öğrenme hedeflerime uymayanlar da var uyanlar da var. Ben uyanları takip ediyorum uymayanları da sadece atandığı için görevi tamamlamak için tamamlamış gibi gösteriyorum”

“Açıkçası ben eğitimin içeriğine bakıyorum bana faydalı ise devam edip bitiriyorum. bazı eğitimlerden zevk aldığımda oluyor bazılarını beğenmeyebiliyorum. Beğenmediklerimi geçiyorum. Eğer mümkünse açık bırakıyorum ekranı ve bitmiş hale getiriyorum ve geçiyorum. Ama bana hitap eden katkısı olanları da Sınıfta imiş gibi baştan sonra dinliyorum. Hatta arkadaşlarıma tavsiye ediyorum.”

Öğrenim Yönetim Sistemin kullanıcının beklentilerine uygun olarak içerik sunması, farklı öğrenme kaynaklarıyla entegre ederek sunmasını isterdim

“Başka eğitimlerin sunulması, profilleme yani LMS’ in buna izin vermesi ve yönlendirmesi özelliğinin olması gerekir.”

Öğrenim yönetim sistemimiz daha kişiselleştirilebilir. Benim hiçbir şekilde ilgi çekmeyecek olan eğitimler benim önüme çıkmasın boşuna kalabalık yapmasın yani eğitimi sayısı arttırılabilir daha farklı eğitimler alınabilir bu şekilde olabilir. Bazen Alışveriş sitelerinde vardır ya. Bir şeye bakarsınız, buna bakanlar buna da baktılar. Bunu alanlar bunu da aldılar. Yani o tarz öneriler de olabilir. Çünkü belli bir şeyden sonra eğitim sayısı arttığı zaman birkaç sayfa geçmeyi kimse istemez. Öneriler verebilir eğitim sistemi size.

Pozisyonunuza göre mesela dış ticarete iseniz dış ticaretle ilgili krediler ile ilgiliyse krediler bölümüne uygun eğitimler olabilir. Özelleştirilebilir ve daha modüler bir öğrenim yönetimi sistemi olsa daha iyi olabilir. Sistem bana çıkartsın. Bu benim için güzel bir şey. Aynı zamanda kişiselleştirilmesi o ayrı bir şey. Hani şunu aldınız, bunu da alın veya sizinle aynı pozisyondakiler ya da aynı birimdekiler şu eğitimleri aldılar ya da yoğunluk verdiler gibi.

Ama şu olabilirdi belki, aynı eğitim almış insanların o eğitim hakkındaki yorumlarını okumak isterdim Evet ben bu eğitimi aldım evet faydalı bir eğitim benim için daha cazip hale gelebilirdi. Bazen oluyor ya

hani ürün satın alıyorsunuz satın almadan internette 10 tane yorum var Ben Onları okurum mesela. Eğer olumsuz yorum varsa neyle karşılaşacağımı hissedip üründen vazgeçebilirim işte bunun gibi.

Aradığını direkt bulmak güzel olur. Yani Google tarzı, arama butonuna bana ne lazımsa oraya yazacağım ve site içerisinde e-öğrenme platformu içerisinde arayıp bulacağım. Bu benim için çok kolay bir şey bir arama yeri olması mesela. Para diyeceğim para ile ilgili tüm eğitimleri bana çıkartacak. İndeksleme yani gidip bir yerlere tıklayıp gidip gelmek zorunda kalmayayım. Ben yazayım o bana çıkartsın.

“Bir arama motoru konulabilir ortam içinde aradığımızı çok daha rahat ve kolay bulabilmek için nerede kaldığımızı bulabilmek için.”

Yöneticilerin öğrenme amaç ve beklentilerine yön veren temel unsur motivasyondur. Tecrübe, mesleki alan, bilgi ve beceri düzeylerinde farklı niteliklere sahip yetişkin öğrenen olarak yöneticiler, bireysel farklılıklarıyla birlikte farklı beklentilere de sahiptirler. Farklı amaç ve beklentiye sahip olan yöneticiler, gerçek hayatta karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve öğrendiklerini yaşamlarına uyarlayabilmek istemektedirler. Bu sebeple problem odaklı bir öğrenme yöneliminin tatmini e-öğrenmenin başarısı için kritik bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle yöneticilerin e-öğrenme süreciyle ilgili olarak temel beklentilerinden biri iş süreçleriyle entegre edilmiş bir e-öğrenme ortamının mevcudiyetidir. Yaş ve tecrübeleri gereği yöneticilerin birer yetişkin öğrenen olmaları, deneyerek öğrenme arzularını ön plana çıkarmaktadır.

Amaç ve beklenti uyumu ve sınıf içi ve *e-öğrenme ortamı* kodlarının bu alan da kesişmesinin nedenlerinden biri ifadelerde etkileşime yapılan vurgudan kaynaklanmaktadır. E-öğrenme ortamı içinde etkileşime yeteri kadar destek verilmemesi, etkileşimin yöneticiler tarafından e-öğrenme ortamının en zayıf noktası olarak belirlenmesine sebep olmuştur.

E-öğrenme ortamının geleneksel sınıf içi eğitime karşı en önemli avantajlardan biri e-öğrenme ortamının öğrenenin amaç ve beklentilerine göre farklılaştırılabilme esnekliği taşımasıdır. Mevcut ÖYS’ nin ara yüz ve ekran tasarımının kullanıcı dostu ve kişiselleştirilebilir özelliklere sahip olma beklentisi kurumun belirlemiş olduğu ÖYS’ den memnuniyetsizlikleri ön plana çıkarmaktadır.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Kurumsal bir yapıda yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesinde e-öğrenmenin başarısını yönetim ve öğrenme disiplinleri çerçevesinde değerlendiren bu çalışmanın odak noktası, kurumsal süreçte e-öğrenmenin başarısını etkileyen kritik faktörlerin boyutsal olarak tespit edilmesidir. Bu çalışma dahilinde “*e-öğrenme sürecinin başarısını etkileyen kritik faktörlerin neler olduğu, süreçsel boyutuyla e-öğrenme başarısının nasıl etkilendiği ve başarısızlığa sebep olan e-öğrenme engellerinin neden ortaya çıktığı?*” soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre katılım bankacılığı sektöründe yönetsel düzeyde çalışan işgörenlerin yetkinliklerinin geliştirilmesinde kullanılan e-öğrenme sürecinin başarısını etkileyen yedi kritik başarı faktörü boyutu tespit edilmiştir. Bu boyutlar; Tablo 11’ den de görüleceği üzere *devamlılık, içerik niteliği, amaç ve beklentilerle uyum, erişebilirlik ve ulaşım kalitesi, içeriklerin ilgi çekiciliği, etkileşim, kurumsal iletişim ve destek* faktörleridir.

E-öğrenme sürecinin başarısında öne çıkan kritik başarı faktörü “*Eğitsel Faktörler*” dir. Eğitsel Faktörlerden sonra ikincil ağırlıktaki kritik başarı faktörünün *araştırma sonucunda “Teknolojik Faktörler”* olduğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörleri sırasıyla “*Beşeri Faktörler*” ve *Kurumsal Faktörler*” takip etmektedir.

Tablo 11: Kritik Başarı Faktörleri Kodlarının Tüm Kodlar İçindeki Ağırlık Dağılımı

Başarı Faktörleri	Ağırlık (%)
Eğitsel Faktörler (Devamlılık)\Ortam Sürekliliği ve Devamlılık	5,3
Eğitsel Faktörler (İçerik Niteliği)\İçerik Kalitesi	5,1
Eğitsel Faktörler (İçeriklerin İlgi Çekiciliği)	4,3
Beşeri Faktörler\Amaç ve Beklentilerle Uyum	4,0
Teknolojik Faktörler\Etkileşim	2,7
Teknolojik Faktörler\Ara yüz ve Ekran Tasarımı	2,5
Teknolojik Faktörler\Erişebilirlik ve Ulaşım Kalitesi	4,9
Kurumsal Faktörler\Kurumsal İletişim ve Destek	3,7
Toplam	32,5

Kritik Başarı Faktörleri boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ortam sürekliliği ve devamlılığın diğer kritik başarı faktörlerinden daha ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. E-öğrenmenin başarısında en kritik rolü oynayan ortam sürekliliği ve devamlılık faktörü, yönetici ve e-öğrenme ortamı arasındaki ilişkinin hassasiyetini ortaya koymaktadır. Yöneticilerin e-öğrenme sürecinde öğrenme ortamını daha sık ziyaret etmeleri, ortamda daha uzun süre kalmaları ve devamlılıklarının istikrar kazanabilmesinde ortam sürekliliği ve devamlılık algıları önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte içeriklerin tutarlılık, güncellik ve açıklık nitelikleriyle değerlendirildiği içerik kalitesi faktörü, e-öğrenme başarısını ortaya koymada öne çıkan bir diğer eğitsel faktör boyutudur. İçerik kalitesiyle birlikte içeriklerin ilgili çekiciliği faktörü, yönetici-içerik-ortam arasındaki bağlantıyı *güçlendiren/zayıflatan* bir diğer eğitsel faktör olarak öne çıkmaktadır.

E-öğrenmenin başarısında eğitsel faktörlerle birlikte öne çıkan bir diğer kritik başarı faktörü de “*Teknolojik Faktörler*” dir. Teknolojik Faktörler altında yer alan *erişebilirlik ve ulaşım kalitesi, ara yüz ve ekran tasarımı ve etkileşim*, e-öğrenme sürecinin başarısında öne çıkan teknolojik faktör boyutlarıdır. Yöneticiler tarafından da sıklıkla ifade edilen öğrenme ortamına istenilen zamanda istenilen yerden ulaşılabilme esneklik ve avantajı sunan erişebilirlik özelliği, süreç içerisinde yaşanan teknik problemlerden dolayı bazı durumlarda dezavantaja sebep olabilmektedir. Kullanıcı dostu olmayan, kullanım için ilave çaba gerektiren ara yüz ve ekran tasarımı, yöneticileri öğrenme ortamından uzaklaştıran bir diğer başarı faktör boyutu olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda, kullanıcı-kullanıcı, içerik-kullanıcı ve kullanıcı-öğretmen arasındaki zayıf etkileşimin ortam ve yöneticiler arasında önemli bir bariyer ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda beşeri faktörlerin e-öğrenme sürecindeki başarıyı etkilemede öne çıkan boyutu, yöneticilerin bireysel olarak “*öğrenme amaç ve beklentileri*” dir. Yöneticilerin kurumda hem öğrenci hem de bir işgören olmaları, her iki statünün yüklemiş olduğu rollerin gerçekleştirilmesinde amaç ve beklentisel çatışmalara sebep olabilmektedir. Doğrudan öğrenme motivasyonunu etkileyen bu faktör, yetişkin bir öğrenen olan yöneticilerin bilme ihtiyaçları ve yaşantılarının rolünün e-öğrenme ortamına aktarılması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki kurumsal e-öğrenmede yöneticilerin düşünsel yapılarına uyan, diğer yöneticilerle

etkileşim ve ortak çalışma yürütebilmesine imkân tanıyan bir ortam yaratılmalıdır. Yöneticiye kendi iş süreçleriyle bütünleştirilmiş, deneyimsel ve öz yönetimli bir öğrenme ortamının sağlanması, öğrenme motivasyonuna sahip olunabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Kurumsal faktörlerin e-öğrenme başarısında etkili olan boyutu “*kurumsal iletişim ve destek*” tir. E-öğrenme sürecindeki kurumsal destek, üst yönetimin e-öğrenmenin yararlarını kurumun stratejileri ve genel eğitim politikaları ile uyumlu hale getirmesi ile sağlanabilmektedir. E-öğrenmenin kurum için yenilikçi ve yeni bir yaklaşım olarak görülmesi, öğrenen üzerinde iş ve zaman baskısı oluşturmaktadır. Bu sebeple e-öğrenme, kurumsal düzeyde değer yaratma sürecinin bir parçası olarak görülmelidir. Bu değere odaklanmak, kurumsal düzeyde başarılı bir e-öğrenme sürecinde gerekli ve sorumlu olan faktörleri tanımlamaya yardımcı olmaktadır.

E-öğrenmenin, üst yönetim tarafından içselleştirildikten sonra kurum içindeki diğer çalışanlara tanıtılması önemli bir araştırma sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Kurumsal sponsorluk, teşvik ve cesaretlendirmenin kurum içindeki e-öğrenmenin benimsenme oranını etkileyip geliştirmesi kaçınılmazdır. Böylelikle öğrenci olarak yöneticiler, e-öğrenmeyi ortak hedefe ulaşmak ve hedefi başarmak için katılmaları gereken konulardan biri olarak görebilmektedirler.

Kurumsal süreçte e-öğrenme başarısının nasıl etkilendiği? ve başarısızlığa sebep olan e-öğrenme engellerin neden ortaya çıktığı? sorusu ilk aşamada açıklanmış kritik başarı faktörleri ve alt boyutları arasındaki ilişki ve etkiler değerlendirilerek cevaplandırılacaktır.

Kritik başarı faktörü olarak belirlenen boyutlar arasındaki en güçlü ilişkilerin ortam sürekliliği ve devamlılık, öğrenme amaç ve beklentileriyle uyum, içeriklerin kalitesi, kurumsal iletişim ve destek, içeriklerin ilgi çekiciliği boyutları arasında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte boyutlar arası ilişki ve etkileşimler değerlendirildiğinde içeriklerdeki ilgi çekicilik, kurumsal iletişim ve destek, arayüz ve ekran tasarımı, bireysel öğrenme amaç ve beklentileriyle uyum, içerik amaç-beklenti uyumu, üst yönetimin tavrı, tekrarlayan ve rutin içerikler, kurumun genel eğitim politikası boyutları arasında da yoğunluğa göre farklılaşan ilişkiler ortaya çıkmaktadır.

Kritik Başarı Faktörü olarak öne çıkan ve yöneticilerin e-öğrenme ortamında devamlılığını en yoğun etkileyen faktör boyutlarının; yaşanan teknik problemler ve arayüz ve ekran tasarımı olup diğer etkili olan faktörler; içeriklerin monotonluğu ve farklı derslerde tekrar edilmesi, içeriğin yöneticinin öğrenme amaç ve beklentilerini karşılaması, kurumsal düzeyde desteğin hissedilmesi, erişilebilirlik esnekliği, etkileşim niteliği ve içeriklerin cezbedici olma özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teknolojik faktörler içinde yer alan teknik problemler ve arayüz ve ekran tasarımının, yöneticilerin e-öğrenme ortamına girme, öğrenme sürecini problem yaşamadan tamamlama ve süreçte devamlılığı sağlama üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Yaşanan teknik sorunlar ya da tasarımdaki uyumsuzluklar yöneticilerde e-öğrenmeye karşı bir önyargı oluşturarak devamlılıklarını etkilemektedir. Bununla birlikte yaşanan teknik problemlerin çözümü ve tekrar yaşanmamasının önüne geçme yönündeki geri bildirimlerdeki gecikme, yöneticilerin e-öğrenme ortamından memnuniyetsizliklerine sebep olmaktadır. Aynı zamanda kullanıcı dostu olmayan ve ek bilgi ve beceri gerektiren ara yüz ve ekran tasarımı, e-öğrenmede önemli bir bariyer oluşturmaktadır.

Ortam sürekliliği ve devamlılığını etkileyen ve teknolojik faktörler içinde yer alan bir diğer faktör boyutunun etkileşim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. E-öğrenme ortamıyla tek bağlantısı bir ekran ve ağ yapısı olan yöneticiler, öğrenmede motivasyonun artması, öğrenmenin aktif ve uyumlu ilerlemesi için yüksek oranda etkileşim ihtiyacı hissetmektedirler. E-öğrenme sürecinin yöneticiler tarafından yararlı ve uygun olarak algılanması için ilgi çekici, teşvik edici, eğlenceli ve hızlı bir geri bildirim sağlayan etkileşimli içerik tasarımlarına olan talep yoğun olarak dile getirilmektedir.

Ortam sürekliliği ve devamlılığı ve teknolojik faktörler arasındaki ilişki erişilebilirlik ve ulaşım kalitesi ile de sağlanmaktadır. E-öğrenmenin en çok tercih noktalarından biri, herhangi bir sayıda ders ya da içeriğe esnek, günün her saati çevrimiçi erişim olanağı tanınmasıdır. Yöneticiler, iş ortamındaki e-öğrenmeyi, onları kesintiye uğratmadan tamamlamalıdır.

Erişilebilirlikle ilgili olarak yaşanan problemler e-öğrenme sürecini doğrudan yöneticilerin devamsızlığıyla etkilemektedir. Bununla birlikte, esnekliğin büyük bir dezavantajı da ortaya çıkmıştır. E-öğrenme, yapısı gereği öz-yönelimli bir çalışmadır ve yüksek düzeyde motivasyon gerektirir. Kendi kendine çalışma, eğitmen tarafından

yönlendirilen sınıf eğitimine daha alışık olan bu durum yöneticilere uzak değildir. Ancak sınıf eğitimi, yöneticilerin çalışmayı bıraktığı, eğitime odaklandığı bir ortam yaratmakta ve öğrencileri soyutlanmış bir ortamda öğrenmeye yönlendirmemektedir. Bu sebeple motivasyon olmadan, yöneticilerin e-öğrenme sürecini tamamlayamayabilecekleri söylenebilir.

Ortam sürekliliği ve devamlılığını etkileyen ve eğitsel faktörler içinde yer alan boyutlar; tekrarlayan ve rutin içerikler, içerik amaç-beklenti uyumu ve içeriklerin ilgi çekiciliği boyutlarıdır. Farklı dersler ya da materyaller içinde yer alan aynı ya da benzer ve tekdüze içeriklerin mevcudiyeti yöneticilerin e-öğrenme sürecini sorgulamalarına sebep olmaktadır. Bu tür uygulamalar, ilerleyen süreçte önceki öğrenme tecrübeleri ile pekiştiğinde önemli bir önyargı ve direnç oluşabilmektedir. E-öğrenme ortamında dikkat toplayacak ve yöneticilerde öğrenme isteği uyandıracak tüm çabalara gereksinim duyulduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple kullanılan vaka analizleri, senaryolar, benzeşimler ve eğitsel oyunlar, yöneticileri e-öğrenme ortamına çekme ve ortamda tutmada ön planda olmalıdır.

Ortam sürekliliği ve devamlılık faktör boyutunun kurumsal başarı faktörleri içinde sadece kurumsal iletişim ve destek boyutu ile etkileşimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurum tarafından e-öğrenme sürecinde gerekli destek ve kaynakların sağlanmasına karşın, yöneticilere katılımları için yeterli zaman verilmediğinde sağlanan destekler anlamını yitirmektedir. İşgörenlerin e-öğrenme sürecine katılması, diğer görev ve sorumluluklarına aynen devam etmeleri gerektiği şeklinde algılanmamalıdır. Bununla birlikte önemli bir etken de yöneticilerin e-öğrenmeye yönelik dirençleridir. E-öğrenme plan ve geliştirilme anlamında ne kadar iyi olursa olsun yöneticilerin direnç göstermesi durumunda başarısız olmaktadır.

Yöneticiler e-öğrenmeye mevcut öğrenme uygulamalarından daha fazla problem yarattığını düşünerek ya da nasıl kullanılacağını bilmedikleri için direnç gösterebilirler. Diğer yandan yöneticilerin e-öğrenme uygulamalarına destek vermemesi kullanıcıların huzursuz olmalarına ve kendilerini rahat hissetmemelerine neden olmaktadır. E-öğrenme sürecinde yöneticiler ve eğitime katılanlar arasındaki iletişim eksikliği, bir takım problemler doğurabilir. Yöneticiler ve e-öğrenme yöntemi ile öğrenenlerin, e-öğrenmenin ne şekilde kullanılacağını, niçin bu yöntemin tercih edildiğini, bu yöntemin

kurumsal strateji ve uygulamalar içindeki yeri ve önemini net bir şekilde anlamaları gerekmektedir (Semerci, 2008: 32).

Ortam sürekliliği ve devamlılık boyutundan sonra diğer boyutlarla en yoğun ilişkisi olan boyut “*içerik kalitesi*”dir. E-öğrenme sürecinde yöneticiler pasif tüketici rolünden çıkarak, eğitimin yürütülmesi ve sorumluluğunu üzerine alan aktif bir role sahip olmaktadır. Bu aktif rol, yöneticilerin diledikleri konuları, öğrenme içeriğinin yoğunluğuna göre seçebilme, kendi eğitim hızını ayarlayabilme ya da ihtiyaç duyduğunda diğer yöneticilerle iletişime geçerek fikir tartışmasına girebilmeyi mümkün kılmaktadır.

E-öğrenmenin başarısı, öğrenme ortamında sunulan içeriklerin konu olarak zengin, açık, anlaşılır ve tutarlı olma niteliklerini ön plana çıkarmaktadır. Bunun yanında ders materyallerinin ses, grafik ve animasyon gibi dikkat çekici çoklu ortam unsurları taşıması, yöneticilerin dikkatini içerikte toplamaya ve süreçte devamlılıklarını sağlamaktadır. Sadece düz metinlerin seslendirilerek verilmesi, öğreneni sadece dinleyici/takip edici ve edilgen konuma taşıyan içeriklerin mevcudiyeti, öğrenenleri süreçten uzaklaştırmaktadır. Bu yönüyle öğretim tasarımı ilkeleri ve öğrenenlerin amaç ve beklentileri nazara alınarak hazırlanmış içerikler, yöneticiler tarafından tatmin edici bulunmaktadır.

Kurumsal düzeyde gerçekleştirilecek e-öğrenme uygulamalarında tüm süreç bir proje ve uygulama mantığı ile yürütülmeli ve her adım süreç öncesinde ayrıntılı olarak değerlendirilmelidir. Hazırlık aşaması ile başlayan kurumsal e-öğrenme süreci, e-öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve kullanılacak olan teknoloji ve içerik seçimi ile tamamlanmalıdır.

Hazırlık aşamasında üst yönetimin genel itibariyle eğitime bakışı, insan kaynakları eğitim ve geliştirme bölümünün mevcut yetenekleri, içeriğin yapısı, ihtiyaç duyulan teknoloji, e-öğrenme sürecine katılacak olan öğrenenlerin özellikleri e-öğrenme projesinin sağlıklı bir şekilde başlayabilmesi için önem arz etmektedir. Hazırlık aşamasında dikkate alınması gereken diğer bir hususta e-öğrenme uygulamasının nasıl gerçekleştirildiğine dair yapılan planlamadır. Bu doğrultuda e-öğrenmede kullanılacak olan senkron ya da a-senkron yöntemlerin, yönetim sistemlerinin ve eğitim etkinliğinin detaylı bir şekilde planlanması gereklidir.

Kumsal e-öğrenmede öğrenenlerin yetişkin olması geliştirecek olan stratejilerin, problem ve simülasyon temelli uygulamalara ağırlık verme yönünde şekillenmesini gerektirmektedir. Strateji seçimi ile birlikte önemli olan diğer bir husus da öğrenme sürecinde kullanılacak olan teknoloji ve içeriklerin seçimidir. Seçilecek olan Öğrenim Yönetim Sistemi; eğitimi alacak kişilerin derslerin süresi, hedef kitlesi ve önkoşul gerekliliği gibi temel bilgilere ulaşmasını sağlayan bir yapıda olmalıdır.

Eğitimi alacak kişilerin ilgili eğitime hazır olup olmadıkları, gerekli olan öğrenme altyapısına sahip olup olmadıkları gibi yetkinlikleri belirlemeye izin vermelidir. Öğrenim Yönetim Sistemi öğrenmenin değerlendirmesini sağlayarak öğrencilerin gelişimlerini takip edip onlara sunarken aynı zamanda öğrenciler tarafından öğrenme malzemelerinin yönetimini de gerçekleştirmelidir. Bununla birlikte öğrenenlerin iş süreçleri ile bütünleşik bir Öğrenim Yönetim Sistemi öğrenmeye hazır bulunurluk, öğrenmenin sürekliliği ve devamında destek rol oynamaktadır.

E-öğrenme sürecinin temel ihtiyaçları karşılamada teknolojik faktörlerle birlikte öne çıkan diğer bir unsur da içerik ve materyal gibi eğitsel alana ait unsurlar olmaktadır. Kullanılan içeriklerin ve öğrenmeyi başlatma ve sürdürmedeki kritik rolü, kurumsal düzeyde içerik seçiminde öğrenme amaç, beklenti ve hedeflerin net olarak belirlenmesini gerektirmektedir. Sadece maliyet odaklı hareket ederek içeriklerin kurum içinde hazırlanması, teknik anlamda bazı aksaklıkların yaşanmasına sebep olabilmektedir. Eğitsel açıdan yeterli ancak teknik yönüyle zayıf olan içerikler, e-öğrenenlerin süreci takip etmedeki çekiciliği zayıflatabilmektedir. Aynı şekilde kurum dışında uzman kişiler tarafından hazırlanan içerikler de kurum kültürü ile bağdaşmayan nitelikler gösterebilmektedir. İçeriklerin tüm hedef kitle tarafından özümsemesi ve içselleştirilmesi, öğrenme sürecindeki direnci ortadan kaldıracaktır.

Üst yönetim tarafından desteklenen e-öğrenme uygulaması kullanıcı olan hedef kitle tarafından da benimsenmelidir. Bu nedenle tüm kurum bünyesinde topyekûn başlatılacak bir e öğrenme uygulaması yerine pilot çalışma ve proje bazlı uygulamaların seçilmesi, süreç içinde ortaya çıkabilecek direnç noktalarının öngörülenmesini sağlayacaktır. Kurumsal çapta e-öğrenme süreci tüm bu adım ve uygulamalardan sonra başlatılmalıdır. İçerikler ile birlikte önemli olan diğer bir eğitsel husus da öğrenme materyallerinin kapsam ve kalitesidir. Genel itibariyle teknik, mevzuat ve dil gelişimi

ile ilgili olarak daha ziyade bilgi seviyesindeki yetkinliklere odaklı materyaller yoğun olarak desteklenmesine karşın yönetim ve davranış ağırlıklı eğitimlere ait materyallerin kalite ve kapsamı sorgulanabilmektedir. Bunun yanında eğitim içeriklerinin dinamikliği öğrenenlerin iş performansını karşılama yönünde zamanında ve ihtiyaç oranında verilmelidir. Bu uygunsuzluk, e-öğrenme sürecine dahil olanların başlangıçta olumsuz bir e-öğrenme ortamı deneyimlemelerine neden olmaktadır.

Olumsuz deneyimleri genelleme eğiliminde olan yetişkin öğrenenlerin tekrar öğrenmeye motive olmaları güçleşmektedir. Bu yönüyle içeriklere kolay erişebilme avantajı sağlanan yoğun ve zaman alıcı içeriklerin dezavantaja dönüşmesine neden olmaktadır. Öğrenme materyallerinin kullanıcıların ihtiyaçları ile örtüşecek düzeyde hazırlanması, ortam kullanımındaki artış ve etkinliği beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak e-öğrenmenin esnek, kullanım kolaylığı ve özelleştirilebilir niteliklerde olması gerektiği söylenebilir.

E-öğrenme gerekli kurallara uyulduğunda öğrenmenin bireyin istek ve gereksinimleri ile kişiselleştirilerek bütünleşmesini sağlamaktadır. E-öğrenme, öğrenene öğrenme amaç, beklenti ve hedeflerini dikkate alarak neyi, nasıl öğrenebileceği ile ilgili olarak kişisel bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

E-öğrenme ortamının öğrenenin ihtiyaçlarına uygun teknoloji ve bağlantılara sahip olması, ihtiyacı olan bilgiye daha kısa bir sürede ulaşabilmesini sağlamaktadır. Öğrenenin kendi öğrenme sürecini kendi ihtiyaçları çerçevesinde yönlendirebilmesi ve tasarlaması, öğrenmeye odaklanmayla birlikte daha motive ve katma değer sağlayan bir sonuç ortaya çıkarmaktadır.

E-öğrenme sürecinin başarısında önemli diğer bir kriter de öğrenme ortamının öğrenenler tarafından çekici olması ve etkileşime olanak tanınmasıdır. Amaç öğrenenin ilgi ve dikkatinin öğrenme ortamına çekip burada tutmayı sağlayacak öğrenme ortamının tasarımına ulaşabilmek olmalıdır. Sadece mevcut ders notları ve materyallerinin ekrana yansıtılması ve kullanıcıların pasif bir öğrenci olarak konumlandırılması, sürecin etkinliğini zayıflatmaktadır. Bu nedenle etkinliği artırabilmek için öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin kaliteli ve üst seviyede tutulması gereklidir. Ortamı oluşturan dinamikler arasındaki etkileşim, öğrenme amaçlarına ulaşabilmenin temel göstergesidir.

E-öğrenmenin kurumsal öğrenme uygulamaları arasındaki pozisyonu etkinliği belirleyen diğer bir husustur. E-öğrenmenin sınıf içi öğrenmeye karşı muadil, ikameci ya da destek pozisyonu kurumun e-öğrenme amacıyla ilintili olmaktadır. Kurum sadece içeriklerin aktarımı dışında başka bir amaç belirlememişse, e-öğrenme bu amacın gerçekleştirilmesi için yeterli olabilmektedir. Ancak tam anlamıyla gerekli hazırlıklar yapılmadan gerçekleştirilecek bir e-öğrenme uygulamasının sınıf içi öğrenme ortamı yerine kullanılması, öğrenme amaçlarından sapılmasına neden olabilmektedir.

Öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin tespit edilmesini sağlayan değerlendirme süreci e-öğrenmede diğer bir kritik faktördür. Eğitim sonuçlarının klasik değerlendirme yöntemleriyle gerçekleştirilmesi ve gelişimin sadece ders ve eğitimlerin ortası ya da sonunda gerçekleştirilecek çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi öğrenende demotivasyon yaratabilmektedir. Çünkü yetişkin öğrenenler, öz-yönetimli öğrenen ve karar veren birey olarak değerlendirilmek istemektedirler. Bunun yanında deneyimleyerek ve problem çözerek öğrenmeye dönük benlik algıları, klasik değerlendirme yaklaşımlarının e-öğrenme sürecinde eksik ve yetersiz kalmasına neden olmaktadır.

Alana katkı ve ileri araştırmalar için öneriler. Literatürde e-öğrenmenin başarı faktörleri üzerine yapılan çalışmalar, genel itibariyle pedagojik yönüyle çocuk ve genç öğrenenler üzerine odaklanmış olmakla birlikte yönetsel düzeyde çalışan ve yetişkinlerin öğrenmesi alanı yeteri kadar incelenmemiştir. Bu sebeple, çalışma; formel ve resmi eğitime dayalı e-öğrenme uygulamalarından ziyade yönetsel yetkinliklerin geliştirilmesi temelli e-öğrenme uygulamalarının kurumsal düzeyde değerlendirilmesi boşluğunu doldurmaktadır.

Araştırma, e-öğrenme ortamının kurumsal ve bireysel düzeyde değerlendirilebilmesi için süreçsel bir yaklaşım önermektedir. Geleneksel ve uyarlamacı öğrenme ilkelerinin öğrenme ortam ve uygulamalarına aktarımı nihayetine e-öğrenmede, teknolojik yönlerin ön plana çıkması e-öğrenmenin teknolojik odaklı ve sistemsel bir bakışla değerlendirilmesine neden olmaktadır. Ancak e-öğrenme ortamı, birey, çevre, kurum, eğitim ve teknoloji gibi farklı sosyal ve teknik dinamiklerden oluşan bir ekosistemdir. Bu ekosistemin başarısı, kendini oluşturan dinamiklerin etkileşime bağlı olarak değişmektedir. Bu etkileşim, dinamiklerin göreceli ağırlıkları nazara alınarak daha makro

bir perspektiften değerlendirilmelidir. Bu çalışma, e-öğrenmeye süreç temelli yaklaşarak, başarı değerlendirmesine daha makro bir bakış kazandırmaktadır.

Bu araştırma, kurumların çalışanların e-öğrenmeye aktif katılımlarını ve e-öğrenmeden beklenen faydanın ortaya çıkmasını engelleyen temel unsurları, anlamasına olanak sağlayacaktır. Böylece kurumlar ilgili engellerin ortadan kaldırılması veya azaltılmasına daha spesifik bir alana odaklanabilecektir. Elde edilen veri ve başarı faktörlerinin kategoriler halinde özetlenmesi temel başarı kaynaklarının tanımlanmasını sağlayacaktır. Bunun yanında, verilerin kategoriler halinde özetlenmesi, e-öğrenme ortamlarıyla ilgili olarak çalışacak araştırmacıların çeşitli kategoriler seçebilmelerine olanak sağlayarak, gelecekteki çalışmalarda araştırma aracının daha etkin kullanılmasına olanak sağlayacaktır. Bunun yanında e-öğrenme sürecinde, yöneticilerin algıladığı kritik başarı faktörlerine odaklanmak, gelecekteki kurumsal düzeydeki e-öğrenme girişimlerinin gelişimini, daha etkili bir şekilde yönlendirebilecektir. Sonuç olarak hem organizasyonlar hem de çalışanlar; zaman, para ve emek tasarrufu boyutuyla e-öğrenmenin öngörülediği faydaları deneyimleyebileceklerdir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akar, F. (2015). *Yetenek Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri-SPSS Uygulamalı* (3. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Armstrong, M. (2014). *A Handbook of Human Resource Management Practice* (13. baskı). London: Kogan Page.
- Barca, M. (2002). *Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları*. (R. Altunışık, İ. Dalay, ve R. Coşkun, Eds.) (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Bingöl, D. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley&Son.
- Budak, G. (2016). *Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Ed.) (4. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Dalay, İ. (2001). *Yönetim ve Organizasyon, İlkeler, Teoriler ve Stratejiler*. Sakarya Üniversitesi Yayınları Yayın No:43.
- Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Dinçer, Ö., ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Driscoll, M., ve Carliner, S. (2005). *Advanced Web-Based Training Strategies: Unlocking Instructionally Sound Online Learning*. John Wiley&Sons,Inc.,. (R. Taff, Ed.) (1. Baskı). San Francisco: Pfeiffer.
- Efil, İ. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayın No:80.
- Eren, E. (2008). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar* (3. Baskı).

Seçkin Yayınları.

- Gold, J., Thorpe, R., ve Mumford, A. (2010). *Handbook of Leadership and Management Development* (5. Baskı). Farnham: Gower Publishing.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme* (1. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind* (2. Baskı). Michigan: The University of Wisconsin Press.
- Kaynak, T., Adal, Z., Ataay, İ., Uyargil, C., Sadullah, Ö., Acar, A. C., Uluhan, R. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (1. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Keçecioğlu, T., ve Kurtuluş, E. (2014). *İnsan Kaynaklarında Yarı İletken Madde Yetkinlikler ve Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınlar.
- Khan, B. (2005). *Managing E-Learning: Design, Delivery, Implementation, And Evaluation* (1. Baskı). London: Information Science Publishing.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler, Göz ardı Edilen Bir Kesim, Çeviren: Serap Ayhan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Madison, Wisconsin: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., ve Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic In Adult Education And Human Resource Development*, (8. Baskı). London: ELSEVIER.
- Mailick, S., ve Stumpf, S. A. (1998). *Learning Theory In The Practice Of Management Development, Evolution and Applications* (1. Baskı). London: Greenwood Publishing Group.
- Mintzberg, H. (1973). *Mintzberg, H. (1973). The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mumford, A. (1990). *Developing Top Managers*. (G. Pub., Ed.). Aldershot.
- Mumford, A. (1994). *Handbook of Management Development* (4. Baskı). Aldershot: Gower.
- Mumford, A., ve Gold, J. (2004). *Management development Strategies for Action* (4. Baskı). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Noe, R. A. (2002). *Employee Training and Development* (2. Baskı). New York: McGraw-Hill Press.
- Parry, S. A. (1992). *Five-step cycle for competency-based management development*. Princeton, NJ: Training House.

- Pollard, E., ve Hillage, J. (2001). *Exploring E-Learning*. Brighton. Grantham Book Services, Grantham
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning : Strategies For Delivering Knowledge In The Digital Age*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Sargut A. Selami, B. Üsdiken, Ç. Önder, E. Yıldırım, F. Oğuz, N. S. Gökşen, Ş. Ö. (2007). *Örgüt Kuramları* (1. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (3. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Semenoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Spencer, L., ve Spencer, S. M. (1993). *Competence At Work: Models For Superior Performance*. New York: Wiley.
- Tai, L. (2008). *Corporate E-Learning: An Inside View of IBM's Solutions*, , 2008 (1. Baskı). New York: Oxford University Press.
- Taşkın, E. (2001). *İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yazıcı, S. (2004). *E-öğrenme: İnsan Kaynakları Eğitiminde Stratejik Dönüşüm* (1. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.
- Wang, M. (2017). *E-Learning in the Workplace A Performance-Oriented Approach Beyond Technology*. (M. Spector ve S. Lajoie, Ed.) (1. Baskı). London: Springer International Publishing AG.

Sürekli Yayınlar

- Akyol, E. M., ve Budak, G. (2013). Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi: Çok Uluslu Bir Firma Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 15(2), 155–174.
- Ali, G. E., & Magalhaes, R. (2008). Barriers To Implementing E-Learning: A Kuwaiti Case Study. *International Journal of Training and Development*, 12(1), 36–53.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, (69), 99–109.
- Aydoğdu, Y., ve Tanrıkulu, Z. (2013). Corporate E-Learning Success Model Development by Using Data Mining Methodologies. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 95–111.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1–9.
- Bahçeci, F., ve Elçiçek, M. (2016). Öğrenme İçerik Yönetim Sistemi İle Örnek Bir Dersin Uygulaması ve Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 15–25.
- Bakaç, E. (2014). Senaryo Tabanlı Öğretim Yönteminin Matematik Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi, : Teori ve Uygulama. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5(9), 3–17.
- Baker, J. C., ve Mapes, J. (1997). A Hierarchical Model of Business Competence. *Integrated Manufacturing Systems*, 8(5), 265–272.
- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7–15.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün, Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde Bir İhmal Konusu Olarak Güç ve Güç Yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23–42.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(Ekim), 198–210.
- Bayraktar, O. (2014). E-Öğrenme Öğretim Tasarımını Etkileyen Faktörler ve Tasarım Algısıyla İlgisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(31), 47–67.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13–19.

- Benigno, V., ve Trentin, G. (2000). The Evaluation of Online Courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(3), 259–270.
- Benson Soong, M. ., Chan, H. C., Boon, C. C., ve Loh, K. F. (2001). Critical Success Factors For On-Line Course Resources. *Computers & Education*, 36(2), 101–120.
- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Jeung, J., ve Ciganek, A. P. (2012). Critical Success Factors For E-Learning In Developing Countries : A Comparative Analysis Between ICT Experts And Faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843–855.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies In The 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12.
- Cabı, E. (2016). Uzaktan Eğitimde E-Değerlendirme Üzerine Öğrenci Algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 94–101.
- Ceylan, T. (2011). Toplumsal Sistem Analizinde Toplumsal Statü ve Rol. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 89–104.
- Cheawjindakarn, B., Suwannattachote, P., ve Theeraroungchaisri, A. (2012). Critical Success Factors For Online Distance Learning In Higher Education : A Review of the Literature. *Creative Education*, 3(December), 61–66.
- Cheng, B., Wang, M., Yang, S. J. H., ve Peng, J. (2011). Acceptance Of Competency-Based Workplace E-Learning Systems: Effects Of Individual And Peer Learning Support. *Computers & Education*, 57(1), 1317–1333.
- Chong, E. (2013). Managerial Competencies And Career Advancement: A Comparative Study Of Managers In Two Countries. *Journal of Business Research*, 66(3), 345–353.
- Chouhan, V. S., ve Srivastava, S. (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling A Literature Survey. *Journal of Business and Management*, 16(1), 14–22.
- Clarke, A., Lewis, D., Cole, I., ve Ringrose, L. (2005). A Strategic Approach To Developing E-Learning Capability For Healthcare. *Health Information and Libraries Journal*, 22(2), 33–41.
- Cockerill, T., John, H., ve Schroder, H. (1995). Managerial Competencies: Fact or Fiction? *Business Strategy Review*, 6(3), 1–12.
- Crouse, P., Doyle, W., ve Young, J. D. (2011). Workplace Learning Strategies, Barriers, Facilitators And Outcomes: A Qualitative Study Among Human Resource Management Practitioners. *Human Resource Development International*, 14(1), 39–55.
- Çakır, H., ve Karataş, S. (2012). Öğretim Sistemleri Geliştirilmesi Sürecine Bir Bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 19–35.

- Çakmak, E. K. (2007). Arayüz Tasarımında Yeni Bir Yaklaşım: Paralel Öğretim Tasarımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 1–22.
- Çetinkaya, M., & Özutku, H. (2012). Yönetimsel performansa yetkinlik temelli yaklaşım: Türk otomotiv sektöründe bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(1), 142–161.
- Çıglık, H., ve Bayrak, M. (2015). Uzaktan Öğrenme ve Yapısalıcı Yaklaşım. *Journal of Open and Distance Education*, 1(1), 87–102.
- Delamare, F., ve Jonathan Winterton. (2005). What Is Competence ? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Demir, E. (2015). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Katılım ve Devamlılık Stratejilerinde Akademik Takvim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 36–58.
- Deniz, L., ve Algan, C. E. (2013). Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz-Yeterlilikleri Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışmaları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 87–107.
- Devisch, M. (1998). The Kioto People Management Model. *Total Quality Management*, 9(4), 62–65.
- Derouin, R. E., Fritzsche, B. A., ve Eduardo, S. (2005). E-Learning in Organizations. *Journal of Management*, 31(6), 920–940.
- Doğan, H. (2004). Yetenek Tabanlı Stratejilerin Yükselişi: Kavramsal Bir Analiz Çalışması. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(3), 133–151.
- Doğan, S., ve Şahin, F. (2011). Managerial Resourcefulness: Validation of a New Questionnaire Measure in the Turkish Context. *The Journal of Entrepreneurship*, 20(2), 249–271.
- Duran, N., Önal, A., ve Kurtuluş, C. (2013). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım: Öğrenim Yönetim Sistemleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(Büro Yönetimi Özel Sayısı), 1–5.
- Ekvall, G., ve Arvonen, J. (1991). Change-Centered Leadership: An Extension Of The Two-Dimensional Model. *Scandinavian Journal of Management*, 7(1), 17–26.
- Eren, A., ve Kaya, M. D. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemine Bakış Açılarının Teknoloji Kabul Modeli İle İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35).
- Fırat, M., ve Yurdakul, I. K. (2015). Eğitsel Web Arayüz Tasarımında Metaforlar: EMMA Adımları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(1), 41–50.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.

- Fresen, J. W. (2007). A Taxonomy of Factors to Promote Quality Web-Supported Learning. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 351–362.
- Garavan, T. N., ve McGuire, D. (2001). Competencies And Workplace Learning : Some Reflections On The Rhetoric And The Reality. *Journal of Workplace Learning*, 13(4), 144–164.
- Gökçe, O., ve Şahin, A. (2012). Yönetimde Rol Kavramı ve Yönetimsel Roller. *Selçuk Üniversitesi, İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(23), 133–156.
- Gökdaş, İ., ve Kayri, M. (2005). E-Öğrenme ve Türkiye Açısından Sorunlar, Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1–20.
- Govindasamy, T. (2001). Successful Implementation Of E-Learning Pedagogical Considerations. *The Internet and Higher Education*, 4(3–4), 287 – 299.
- Grollman, W. K., ve Cannon, D. (2003). E-Learning: A Better Chalkboard. *Financial Executive*, 45–47.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological And Methodological Bases Of Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233–252.
- Gülpınar, M. A. (2002). Yaşantısal Öğrenme Kişisel Yaşantının/Şimdiki Zamanın İçinde Düşünmek. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (9), 26–34.
- Hoffmann, T. (1999). The Meanings Of Competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275–285.
- Hogan, R., ve Warrenfeltz, R. (2003). Educating The Modern Manager. *Academy of Management Learning and Education*, 2(1), 74–84.
- Kanungo, R. N., ve Misra, S. (1992). Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization Of Management Skills. *Human Relations*, 45(2), 1311–1332.
- Kıngır, S., ve Mesci, M. (2007). Öğrenen Organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63–81.
- Kışla, T., Sarsar, F., Arıkan, Y. D., Meşhur, E., Şahin, M., ve Kokoç, M. (2010). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Karşılaşılan Problemler. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 1–18.
- Ko, S., ve Chan, S. C. H. (2017). Are We In Sync? How Industry Practitioners And Academics Profile Managerial Competencies: A Study Of An Association To Advance Collegiate Schools Of Business–Accredited Business School In Hong Kong. *Journal of Education for Business*, 92(3), 138–144.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285–299.

- Lado, A. A., ve Wilson, M. C. (1994). Human Resource Systems and Sustained Competitive Advantage : A Competency-Based Perspective. *The Academy of Management Review*, 19(4), 699–727.
- Lee, Y. (2010). Expert Systems with Applications Exploring High-Performers' Required Competencies. *Expert Systems With Applications*, 37(1), 434–439.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, H. F., ve Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369–385.
- Özerbaş, M. A., & Kaya, A. B. (2017). Öğretim Tasarımı Çalışmalarının İçerik Analizi: ADDIE Modeli Örneklemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 26–42.
- McClelland, D. (1965). Toward A Theory Of Motive Acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321–333.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(January), 1–14.
- McGivney, V. (2004). Understanding Persistence In Adult Learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(1), 33–46.
- McLagan, P. A. (1980). Competency Models. *Training and Development Journal*, 34(12), 22–26.
- McPherson, M., ve Nunes, M. B. (2006). Organisational Issues For E-Learning: Critical Success Factors As Identified By HE Practitioners. *International Journal of Educational Management*, 20(7), 542–558.
- Moore, D. R., Cheng, M. I., ve Dainty, A. R. J. (2002). Competence , competency and competencies : performance assessment in organisations. *Work Study*, 51(6), 314–319.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1–21.
- Nemli, E., Yazıcı, S., ve Yanık, S. (2003). Kurumsal Eğitim ve Geliştirme Sürecinde Yeni Bir Yaklaşım: Elektronik Öğrenme, , Cilt 5, Sayı 20, Haziran, 2003, ss. 109-117. *Öneri Dergisi*, 5(20), 109–117.
- New, G. E. (1996). Reflections: A Three-Tier Model Of Organizational Competencies. *Journal of Managerial Psychology*, 11(8), 44–51.
- Nilay, T. (1999). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 164–172.
- Olafsen, R. N., ve Çetindamar, D. (2005). E-learning In A Competitive Firm Setting. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(4), 325–335.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı

- Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Özen, Ü. (2002). Organizasyonlarda Personel Eğitimi İçin Geleneksel Yöntemden E-Öğrenmeye Geçiş. *EKEV Akademi Dergisi*, 6(12), 177–198.
- Papp, R. (2000). Critical Success Factors for Distance Learning. In *Americas Conference on Information Systems* (pp. 1858–1861).
- Prahalad, C. K., ve Hamel, G. (1990). The Core Competence Of The Corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79–91.
- Peterson, T. O., ve Fleet, D. D. Van. (2004). The ongoing legacy of R.L. Katz An updated typology of management skills. *Management Decision*, 42(10), 1297–1308.
- Piccoli, G., Ahmad, R., ve Ives, B. (2001). Web-Based Virtual Learning And A Research Framework Environments : A Preliminary Assessment Of Effectiveness In Basic It Skills Training Reviewed. *MIS Quarterly*, 25(4), 401–426.
- Riechmann, S. W., ve Grasha, A. F. (1974). A Rational Approach To Developing And Assessing The Construct Validity Of A Student Learning Style Scales Instrument. *The Journal of Psychology*, 87(2), 213–223.
- Robert S., R., ve Dierdorff, E. C. (2009). How Relevant Is The MBA? Assessing the Alignment of Required Curricula and Required Managerial Competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 208–224.
- Rockart, J. F. (1979). Chief Executives Define Their Own Data Needs. *Harvard Business Review*, 57(2).
- Rodriguez, B. C. P., ve Armellini, A. (2013). Interaction And Effectiveness Of Corporate E-Learning Programmes. *Human Resource Development International*, 16(4), 480–489.
- Rothwell, W. J., ve Lindholm, J. E. (1999). Competency identification , modelling and assessment in the USA. *International Journal of Training and Development*, 3(2), 90–105.
- Ruth, D. (2006). Frameworks Of Managerial Competence : Limits , Problems And Suggestions. *Journal of European Industrial Training*, 30(3), 206–226.
- Şahin, S., & Yıldırım, S. (2010). Öğrenme Tercihleri ve Ders Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 153–168.
- Saraç, M., ve Çiftçioğlu, B. A. (2010). Örgütlerde E-Öğrenme Açılımı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 29–52.
- Sayılar, Y. (2008). Türkiye'deki İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları Açısından Stratejik Seçim Ve Kurumsal Belirlenimin Olası Etkileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(2), 219–248.

- Scott, T., Braddy, P. W., ve Fleenor, J. W. (2012). Relative İmportance Of Managerial Skills For Predicting Effectiveness. *Journal of Managerial Psychology*, 27(6), 636–655.
- Scullen, S. E., Mount, M. ., ve Judge, T. A. (2003). Evidence of the construct validity of developmental ratings of managerial performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 50–66.
- Sela, E., ve Sivan, Y. Y. (2009). Enterprise E-Learning Success Factors : An Analysis of Practitioners' Perspective. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5, 335–343.
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers ve Education*, 49(2), 396–413.
- Sheets, M. F. (1992). Characteristics of adult education students and factors, which determine course completion: A review. *New Horizons in Adult Education and Human Resources Development*, 6(1), 3–183.
- Shippmann, J. S. (2000). The Practice Of Competency Modeling. *Personnel Psychology*, 53(3), 703–740.
- Smith, E. S. (1996). Learning styles: a holistic approach. *Journal of European Industrial Training*, 20(7), 29–36.
- Sridharan, B., Deng, H., ve Corbitt, B. (2010). Critical Success Factors In E-Learning Ecosystems: A Qualitative Study. *Journal of Systems and Information Technology*, 12(4), 263–288.
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., ve Yeh, D. (2008). What Drives A Successful E-Learning? An Empirical Investigation of The Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183–1202.
- Süral, İ. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmede teknolojik altyapının oluşturulması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 81–95.
- Tak, B., Sayılar, Y., ve Kaymaz, K. (2007). Yetkinliklere Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ücretlendirme Sistemi Üzerine Bir İnceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 8(2), 233–266.
- Tanrikulu, Z., Tuğcu, Ç., ve Yılmaz, S. (2010). E-University : Critical Success Factors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1253–1259.
- Ural, O., ve Esmer, E. (2017). Yetişkin Öğrenenlerin Düşünme ve Öğrenme Stilleri Arasında İlişki Var mı? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1–18.
- Usta, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretim Materyalleri Geliştirme Süreçlerinin Görsel ve Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–14.
- Ünal, Ö. F. (2012). Temel Yetkinliklerin Belirlenmesine Yönelik Süreç ve Model

- Önerisi (Vaka Çalışması). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 185–205.
- Ünal, Ö. F. (2013). Temel Yetkinlik Açığının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Şirketler Grubu Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 129–146.
- Üsdiken, B., ve Wasti, A. S. (2002). Türkiye’de Akademik bir İnceleme Alanı Olarak Personel veya İnsan Kaynakları Yönetimi, 1972-1999,. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(3), 1–37.
- Üstün, F., ve Kılıç, K. C. (2016). Örgüt Kültürünün Örgütsel Güven ve Özdenetim Üzerine Etkisi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (30), 19–27.
- Vazirani, N. (2010). Competencies and Competency Model - A Brief Overview Of Its Development and Application. *SIES Journal of Management*, 7(1), 121–131.
- Vita, G. De. (2001). Learning Styles, Culture and Inclusive Instruction In The Multicultural Classroom: A Business and Management Perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 165–174.
- Viitala, R. (2005). Perceived Development Needs Of Managers Compared To An Integrated Management Competency Model. *Journal of Workplace Learning*, 17(7), 436–451.
- Volery, T., ve Lord, F. D. (2000). Critical Success Factors In Online Education. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 216–223.
- Vural, R. A., ve Cenkseven, F. (2014). Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Türleri, Aşamaları ve Raporlandırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 126–139.
- Wang, M., Ran, W., Liao, J., ve Yang, S. J. H. (2010). A Performance-Oriented Approach to E-Learning In The Workplace. *Educational Technology & Society*, 13(4), 167–179.
- Wickramasinghe, V., ve Zoyza, N. De. (2009). An Assessment Of Managerial Competency Needs: Empirical Evidence From A Sri Lankan Telecommunication Service Provider. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(12), 2547–2567.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7–17.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel Araştırmalarda Niteliği Artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79–82.
- Yıldırım, S., Gökta, Y., Temur, N., ve Kocaman, A. (2008). İyi Bir Öğrenme Yönetimi Sistemi (ÖYS) İçin Kriter Önerisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 455–462.
- Zhang, D., ve Nunamaker, J. (2003). Powering E-Learning In The New Millennium: An

Overview Of E-Learning And Enabling Technology. *Information Systems Frontiers*, 5(2), 207–218.



Diğer Yayınlar

- Akyol, E. M. (2011). *Türkiye’de Performans Yönetiminde Yetkinliklerin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi SBE.
- American Society for Training and Development. (2001). *E-Learning: If We Build It, Will They Come?* http://www.ibs.co.kr/develop/board/uploadFiles/ASTD_Exec_e-learning.pdf (15 Nisan 2017)
- Arat, M. (2008). *Çalışma Yaşamında Bireysel Temel Yetkinlikler ve Kazanılmasında Okul Öncesi Dönemde Anne Baba Yetiştirmesinin Önemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi SBE.
- Bachman, K. (2000). Corporate e-learning: Exploring a new frontier. <http://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf> (22 Mart 2018)
- Barca, M. (2009). Stratejik Yönetim Düşüncesinin Gelişimi. *Asomedy, Ankara Sanayi Odası Aylık Yayın Organı*, 34–52.
- Bullen, C. V., ve Rockart, J. F. (1981). *A Primer On Critical Success Factors, June 1981, no. 69*. (69 No. 1220–81). Cambridge.
- Çakır, H. S. (2012). *E-Öğrenmede İçerik Tasarımı İle Etkileşimin Artırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Caralli, R. A. (2004). *The Critical Success Factor Method: Establishing a Foundation for Enterprise Security Management, Technical Report*. Pittsburgh.
- Çelik, S., ve Karay, A. (2011). E-Öğrenme Ortamlarında Kullanılabilecek Değerlendirme Yazılımlarına Dönük Bir İnceleme. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Elazığ: Fırat University.
- Çetinkaya, M. (2009). *Yönetimsel Yetkinliklerin Analizi ve Yönetim Düzeyleri Açısından Yönetimsel Yetkinliklere İlişkin Model Önerisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE.
- Çizel, B., ve Akgün, A. (2012). Turizm Öğrencilerinin Mesleklerinde İletişim ve Enformasyon Teknolojileri Kabul ve Kullanım Niyetini Etkileyen Faktörlerin Bir Model İçerisinde İncelenmesi. *13. Ulusal Turizm Kongresi* (pp. 343–352). Antalya.
- Dede, N. P. (2007). *İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Değişen Roller ve Yetkinlikleri ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE.
- Dil, E. (2013). *Strateji Perspektifinden Örgütsel Uzun Ömürlülüğün Araştırılması: Asırlık Firma, Çoklu Örnek Olayı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi SBE.
- Fresen, J. W. (2005). *Quality Assurance Practice In Online (Web-Supported) Learning In Higher Education : An Exploratory Study*. University of Pretoria. <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/29858/Complete.pdf?sequence=11&isAllowed=y> (11 Ocak 2017)

- Giousmpasoglou, C. (2008). The GMs' Roles and Competencies Profile in Greek Luxury Hotels, ", Lisbon, 11-12 December 2008). In *Athens Tourism Symposium, International Workshop on Performance, Skills, Competences in the 21st century* (pp. 1–26). Lisbon.
- Güçel, C. (2007). *Lider Yetiştirmede Yetkinliklerin Önemi ve Kara Harp Okulu Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Güney, Z. (2010). Öğrenme ve etkileşimli Ortam Tasarımı. G. T. Yamamoto, U. Demiray, ve M. Kesim (Ed.), *Türkiye' de E-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar* (2. Basım, pp. 51–82). Ankara: Efil Yayınevi.
- ITP New Zealand. (2004). Critical Success Factors and Effective Pedagogy for e-learning in Tertiary Education. https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0005/170861/Critical-Success-Factors-and-Effective-Pedagogy-for-e-Learning-in-Tertiary-Education-NZCER.pdf (5 Mart 2018)
- Kantoğlu, B. (2012). *E-öğrenmede Öğrenci Memnuniyeti Ölçümü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi SBE.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an Effective Administrator. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator> (11 Nisan 2016)
- Kearsley, G. (1998). A Guide to Online Education. <http://gustavolarriera.tripod.com/doc/tech/online.htm> (4 Haziran 2017)
- Korumaz, M. (2018). Eğitim Araştırmalarında Üçgenleme. https://prezi.com/buy3t0y_dyj/egitim-arastirmalarinda-ucgenleme-triangulation (06 Haziran 2018)
- Kuijpers, M. (2000). *Career Development Competencies. Proceedings of the 2nd Conference of HRD Research & Practice across Europe*.
- Kuş, E. (2006). *Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi SB.
- Masoumi, D. (2006). Critical factors for effective e-learning. [http://asianvu.com/digital-library/elearning/Critical_factors_for_effective_e-learning_by_DMasoumi\[1\].pdf](http://asianvu.com/digital-library/elearning/Critical_factors_for_effective_e-learning_by_DMasoumi[1].pdf) (02 Mayıs 2018)
- Merriam-Webster. (t.y.). Retrieved from <https://www.merriam-webster.com>
- Mungania, P. (2003). *The Seven E-learning Barriers Facing Employ Final Report*. Kentucky.
- Mungania, P. (2004). *Employees' Perceptions Of Barriers In E-Learning: The Relationship Among Barriers, Demographics, And E-Learning Self-Efficacy*. University of Louisville. <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=2026&context=etd> (19 Ekim 2017)

- Oktal, Ö. (1999). *Yönetici Eğitiminde Bilgi Teknolojisi Kullanımı Ve İnternet Tabanlı Eğitim Programına Yönelik Bir Model Önerisi*. Anadolu Üniversitesi.
- Online Etymology Dictionary. (t.y.). Retrieved from <https://www.etymonline.com/>
- Osika, E. R., ve Camin, D. (2005). Concentric Model for Evaluating Internet-Based Distance Learning Programs. In *18th Annual Conference on Distance Teaching and Learning* (pp. 281–286). Madison, Wisconsin.
- Oxford Dictionaries. (t.y.). Retrieved from <https://www.oxforddictionaries.com>
- Özbek, E. A. (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Beklenti ve Hedefler. V. Yüzer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (Anadolu Üni., pp. 107–134). Eskişehir.
- Özçelik, H. (2010). *Muhasebe Bilgi Sistemlerince Üretilen Bilgilerin Kalitesini Etkileyen Kritik Başarı Faktörleri: İMKB’de Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi SBE.
- Özgür, A. (2015). *Öğrenme Yönetim Sistemlerinde Öğrenen-Değerlendirme Etkileşiminin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi EBE.
- Parker, C. D. (2004). *A Descriptive Study To Identify Deterrents To Participation In Employer-Provided E-Learning*. Capella University.
- Peretti, K. (2008). IT training – On The Job. http://www.trainingmag.com/msg/content_display/training/e318302b5a754f42f18a903fabff1d2988d?imw=y# (14 Mayıs 2017)
- Reynolds, K. T. (2012). *Critical Success Elements for the Design and Implementation of Organisational E-learning*. Queensland University of Technology.
- Ronald, P., ve Merisotis, J. (2000). *Quality On The Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education*. Washington.
- Şahan, H. H. (2010). İnternet Tabanlı Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (4. Baskı, pp. 233–244). Ankara: PEGEM Akademi.
- Schilke, R. A. (2001). *A Case Study Of Attrition In Web-Based Instruction For Adults: Updating Garland’s Model Of Barriers To Persistence In Distance Education*. Northern Illinois University.
- Semerci, A. (2008). *E-Öğrenme Yöntemi İle Düzenlenen Yöneticilik Eğitimlerinin Kursiyer Algularına Dayalı Olarak Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi EBE.
- Semerci, A., ve Keser, H. (2013). E-Öğrenme Bariyerleri. V. Yüzer, G. T. Yamamoto, ve U. Demiray (Eds.), *Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar IV* (pp. 97–134). Eskişehir.

Shankar, V. (2007). E-learning in the corporate world. <http://www.articlesbase.com/online-businessarticles/elearning-in-the-corporate-world-133828.html> (16 Nisan 2017)

Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (t.y.). Retrieved from <http://www.tdk.gov.tr/>

Türkiye Katılım Bankaları Birliği, 2017 IV. Dönem Veri Seti. (2018). Retrieved June 5, 2018, from <http://www.tkbb.org.tr/banka-genel-bilgileri>

Uçar, H. (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Motivasyon Tasarımı. V. Yüzer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (1. Baskı, pp. 47–72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3587.

Yıldırım, E., ve Bayraktaroğlu, S. (2001). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetiminin Evrimi. *Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Milenyum Armağanı*, (Özel Sayı), 135–162.

EKLER

EK 1: Mülakatlarda Kullanılan Soru Seti

A. E-ÖĞRENMEDE BEŞERİ FAKTÖRLERİN ETKİSİ

1. Eğitim durumu, yaş, cinsiyet
2. Kişisel olarak günlük ne tür teknolojiler kullanırsınız?
3. Online eğitim programı aracılığıyla eğitim alma konusunda kendinizi teknoloji bağlamında yeteri kadar hazır hissediyor muydunuz?
4. E-öğrenmeye karşı olan tutumunuz, e-öğrenme kullanımınızı nasıl etkilemiştir?
5. E-öğrenme sürecinde katılım, paylaşım ve takip konularında zaman kısıtı hissettiniz mi? Çalışma saatleri ve koşulları süreci etkin kullanabilmeniz için yeterli miydi?
6. Önceki e-öğrenme tecrübenizin diğer e-öğrenme süreçlerine etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
7. Katıldığınız e-öğrenme programı sizin eğitim ve gelişim konusundaki amaç ve beklentilerinizle ne kadar örtüşmekteydi?
8. E-öğrenme sürecinde fazla ve gereksiz bilgi yükleneceği gibi bir önyargınız bulunmakta mıydı?
9. E-öğrenme sürecindeki motivasyonunuzu nasıl değerlendirirsiniz? E-öğrenme aracılığıyla aldığınız eğitimin iş performansınızı arttıracakını düşünüyor musunuz? Almış olduğunuz eğitim çalışma performansınızda nasıl bir farklılaşma yaratmıştır?
10. E-öğrenme sürecinde sosyal bir eğitim ortamının olmayabileceği düşüncesiyle izole olma kaygısı hissettiniz mi?

B. E-ÖĞRENMEDE TEKNOLOJİK FAKTÖRLERİN ETKİSİ

1. E-öğrenme sürecinde karşılaştığınız ara yüz ve ekran tasarımını nasıl değerlendirirsiniz?
2. Teknolojik altyapı, e-öğrenme platformunu kullanabilmeniz için yeterli miydi?
3. İsteddiğiniz zaman ve yerden eğitimi takip edip, katılım sağlayabiliyor muydunuz? Bu süreçte teknik olarak herhangi bir problemle karşılaştınız mı? Karşılaştığınız teknik engelleri nasıl değerlendirirsiniz?
4. E-öğrenme platformunun kullanım kolaylığını ve kullanılabilirliğini nasıl değerlendirirsiniz?
5. E-öğrenme sürecinde kullanılan sistemi, etkileşim kurma ve işbirliği konusunda nasıl değerlendirirsiniz?
6. Platforma erişebilirlik, derslere ve materyallere ulaşım kalitesini nasıl değerlendirirsiniz?
7. E-öğrenme sürecindeki derslerde kullanılan ses ve görüntü kalitesi tatmin edici miydi?
8. Eğitim içeriklerini takip etmede kullandığınız yazılım ve donanımları uygunluk ve güncelliği nasıldı?
9. Eğitim içeriklerini takip etme, etkinliklere ve değerlendirme modüllerine katılımda mobil teknolojileri nasıl kullanıyorsunuz?
10. Platform herhangi bir problemle karşılaştığınızda yardım alabileceğiniz bir destek modülü sahip miydi? Aldığınız desteği nasıl değerlendirirsiniz?

C. E-ÖĞRENMEDE EĞİTSEL FAKTÖRLERİN ETKİSİ

1. Ders içerikleri, öğrenme amaç ve beklentilerinizle ne derece örtüşmekteydi?
2. Ders içeriklerinin tasarım ve kalitesini; ilgi çekicilik, tutarlılık, açıklık ve anlaşılabilirlik gibi niteliklerle nasıl değerlendiriyorsunuz? Ders içerikleri ve ilgili

ders materyallerinde kullanılan grafik, ses ve animasyon desteğini nasıl değerlendirirsiniz?

3. Kullanılan ders materyalleri kalitesi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Ders içerik ve materyalleri öğrenme stilinize yönelik olarak hazırlanmış mıydı?
4. İçeriklerde aktarılan bilgilerin güncelliği ve yeterliliğini nasıl değerlendirirsiniz?
5. Dersler ya da ders içi değerlendirmeler ile ilgili olarak uygun ve zamanında geri bildirim alabilmekte miydiniz? Eğitimden sonra yeterli şekilde değerlendirildiğinizi hissediyor musunuz?
6. Dersi tamamlama aşamasında gerçekleştirilen değerlendirme sınavlarındaki soru içerikleri, ders amaç ve hedefleriyle örtüşmekte miydi?
7. Vaka analizi ve senaryoların seçimi öğrenme beklentileriyle uyumlu muydu?
8. E-öğrenme sürecinde kullanılan Öğrenim Yönetim Sistemini nasıl değerlendirirsiniz?

D. E-ÖĞRENMEDE KURUMSAL FAKTÖRLERİN ETKİSİ

1. E-öğrenme süreci hedef kitlesi içinde yer alma konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Firmanın eğitim politikası, e-öğrenme ortam kullanımınızı nasıl etkilemiştir? Firmanızın politikası hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Üst yönetimin liderliği, tavrı ve cesaretlendirme noktasındaki yaklaşımını nasıl değerlendirirsiniz? Üst yönetimin e-öğrenme süreci hakkındaki düşünceleri sizi nasıl etkilemiştir?
4. Sizce firmanız eğitim için neden e-öğrenme araçlarını kullanmaktadır?
5. E-öğrenme sürecinde yer alma konusunda, çalışma arkadaşlarınızın nasıl bir etkisi olmuştur?

6. Eğitim öncesi ve süresince karşılaştığınız problemlerle ilgili kurumsal desteği nasıl açıklarsınız? E-öğrenme sürecinde kurumsal iletişimi nasıl değerlendirirsiniz? Firmanız e-öğrenme sürecinde teknik konularda nasıl bir destek sağlamıştır?
7. E-öğrenme sürecine adaptasyonunuzda firma nasıl bir politika izlemiştir?
8. Firmanızın gizlilik ve güvenlik politikasını nasıl değerlendirirsiniz? Bunun e-öğrenmeyi kullanımınız üzerinde nasıl bir etkisi olmuştur?

D. GENEL DEĞERLENDİRME

1. E-öğrenmenin başarısını geliştirmek için önerileriniz nelerdir?
2. E-öğrenme ortamının etkin kullanımını etkileyen faktörleri nasıl tanımlar ve açıklarsınız? Sizce en önemli faktör hangisidir? Neden?
3. E-öğrenmenin üstün ve zayıf yönlerini nasıl değerlendirirsiniz?
4. E-öğrenme sürecinde memnun olmadığınız noktaları nasıl tanımlarsınız?
5. E-öğrenme sürecinde memnun olduğunuz noktaları nasıl tanımlarsınız?

ÖZGEÇMİŞ

Selçuk NAM, 1975 yılı Çanakkale doğumludur. Liseyi Sakarya Atatürk Lisesinde, lisans eğitimini Sakarya Üniversitesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri bölümünde 1999 yılında tamamlamıştır. Yüksek Lisans Eğitimini Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi bölümünde 2003 yılında tamamladıktan sonra yine Sakarya Üniversitesi Yönetim ve Organizasyon bölümünde 2006 yılında doktora eğitimine başlamıştır.

Lisans eğitimini tamamladıktan sonra 2001-2004 yılları arasında CP Standart A.Ş. firmasında çalışmış, 2004 yılında Sakarya Üniversitesi Adapazarı Meslek Yüksekokulu'na atanmıştır. Hâlihazırda Adapazarı Meslek Yüksekokulu İş Sağlığı ve Güvenliği Bölüm Başkanlığı görevine devam etmektedir.

Evlidir ve iki çocuk sahibidir.