

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENEN KAMU ÖRGÜTLERİ VE STRATEJİK
LİDERLİK:
KONYA KARATAY BELEDİYESİ ÜZERİNE BİR
İNCELEME

Shaheen Fateh MOHAMMED AL ASSAFI

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hülya EŞKİ UĞUZ

KONYA-2025

Bu çalışma, 20.01.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bilim Dalı Programında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Savunma
Tez Jürisi**

Prof. Dr. Hülya EŞKİ UĞUZ
Selçuk Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Prof. Dr. Orhan GÖKÇE
Selçuk Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Prof. Dr. Mustafa KOCAOĞLU
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Uygulamalı Bilimler Fakültesi

Prof. Dr. Hakan ACET
Selçuk Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Doç. Dr. Şerife PEKKÜÇÜKŞEN
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜRLER

Her şeyden önce, bu tezi beni bugünlere yetiştiren anneme, rahmetli babama ve kardeşlerime ithaf ediyorum.

Ayrıca, başta tez danışmanım Prof. Dr. Hülya Eşki Uğuz olmak üzere, kıymetli önerileriyle katkı sağlayan jüri üyeleri Prof. Dr. Orhan Gökçe, Prof. Dr. Mustafa Kocaoğlu, Prof. Dr. Hakan Acet ve Doç. Dr. Şerife Pekküçükşen ile tezime destek olan tüm hocalarıma içten teşekkürlerimi sunarım.

Bununla birlikte, akademik yolculuğum boyunca yanımda olan ve desteğini esirgemeyen çok değerli arkadaşlarım Prof. Dr. Ahmet Koçak, Prof. Dr. Ramazan Çalık, Prof. Dr. Coşkun Kuş ve Prof. Dr. Mustafa Ersöz'e de gönülden teşekkür ederim.

Özellikle, her zaman yol gösterici yaklaşımı ve samimi dostluğuyla Prof. Dr. Haldun Soydal'a en içten şükranlarımı sunarım. Kendisi, sadece akademik rehberliğiyle değil, aynı zamanda her aşamada yanımda olan desteği, içten dostluğu ve manevi katkılarıyla bu sürecin en önemli yapı taşlarından biri olmuştur.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı:	Shaheen Fateh Mohammed Al Assafi
	Numarası:	184180322002
	Ana Bilim / Bilim Dalı:	Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi / Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi
	Programı:	Doktora
	Tez Danışmanı:	Prof. Dr. Hülya Eşki Uğuz
	Tezin Adı:	Öğrenen Kamu Örgütleri Ve Stratejik Liderlik: Konya Karatay Belediyesi Üzerine Bir İnceleme

ÖZET

Stratejik liderlik, eylem teorisi ve Peter Senge'nin beşinci disiplin modeli perspektifinden öğrenen kamu organizasyonlarının oluşturulmasını inceleyen bu çalışma, kamu sektörü organizasyonlarında öğrenme süreçlerini etkileyen benzersiz zorluklar ve dinamikleri keşfederek, bunları özel sektör benzerlerinden ayırmaktadır. Kamu kurumlarında öğrenme, uyum sağlama ve yenilik kültürünü teşvik etmede stratejik liderlerin kritik rolüne vurgu yapmaktadır. Araştırma, kamu sektöründe öğrenmeye yönelik engelleri aşmanın önemini vurgulamaktadır; bu engeller arasında hesap verebilirlik, politik baskılar ve kamu çıkarı dikkate alınması yer almaktadır. Stratejik liderler, organizasyon vizyonunu şekillendiren, bilgi paylaşımını teşvik eden ve değişime karşı dirençle başa çıkan temel aktörler olarak tanımlanmaktadır. Çevresel değişimlere uyum sağlama kapasitesini artırmadaki rolleri, öğrenen kamu organizasyonlarının sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Bu tez, öğrenen kamu organizasyonlarının nasıl kurulabileceği ve yönetilebileceği konusunda kapsamlı bir teorik ve pratik analiz sunmakta olup, eylem teorisi ve beşinci disiplin modelinin kamu sektörü bağlamındaki uygulanabilirliğine odaklanmaktadır. Ayrıca, Konya Karatay Belediyesi örneği üzerinden yerel yönetim bağlamında stratejik liderlik ve öğrenen organizasyonlar arasındaki ilişkiyi inceleyerek, kamu sektöründeki inovasyon ve öğrenme süreçlerine dair pratik bulgulara ulaşmayı hedeflemektedir. Bulgular, kamu yönetiminde sürdürülebilir ve yenilikçi çözümler geliştirilmesine katkıda bulunmayı, kamu organizasyonlarının gelişen bir çevrede karşılaştığı zorluklara yanıt verebilecek stratejiler sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgütler, stratejik liderlik, öğrenen kamu örgütleri



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Shaheen Fateh Mohammed Al Assafi
	Numarası	184180322002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi/ Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hülya Eşki Uğuz
	Tezin İngilizce Adı	Learning Public Organizations and Strategic Leadership: A Study on Konya Karatay Municipality

ABSTRACT

This doctoral thesis examines the creation of learning public organizations through the lens of strategic leadership, action theory, and Peter Senge's fifth discipline model. The study explores the unique challenges and dynamics within public sector organizations that influence learning processes, distinguishing them from private sector counterparts. It emphasizes the critical role of strategic leaders in fostering a culture of learning, adaptability, and innovation in public institutions. The research highlights the importance of overcoming barriers to learning in the public sector, such as accountability, political pressures, and public interest considerations. Strategic leaders are identified as key actors who shape organizational vision, promote knowledge sharing, and manage resistance to change. Their role in enhancing the organization's capacity to adapt to environmental changes is crucial for the sustainability of learning public organizations.

The thesis offers a comprehensive theoretical and practical analysis of how learning public organizations can be established and managed, with a focus on the applicability of action theory and the fifth discipline model in the public sector context. Furthermore, by examining the example of Konya Karatay Municipality, the thesis explores the relationship between strategic leadership and learning organizations in the context of local governance, aiming to provide practical insights into innovation and learning processes in the public sector. The findings aim to contribute to the development of sustainable and innovative solutions in public administration, addressing the challenges faced by public organizations in an evolving environment.

Keywords: Learning organizations, strategic leadership, learning public organizations

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Benimsenen Teori ve Kullanımdaki Teori Farklılaşması.....	35
Tablo 2: Model I ve Model II	47
Tablo 3: Tek ve Çift Döngülü Öğrenme Arasındaki Farklar	54
Tablo 4: Öğrenen Kamu Örgütlerinin Önündeki Bariyerler ve Çözüm Yolları	123
Tablo 5: Karatay Belediyesi Yıllara Göre Personel Çizelgesi.....	155
Tablo 6: Ölçekte Yapılan Değişiklikler	159
Tablo 7: Ölçeklerin Uyum Değerleri	159
Tablo 8: Stratejik Liderlik Ölçeği ve Öğrenen Örgütler Ölçeği maddelere ait faktör yükleri	163
Tablo 9: Stratejik Liderlik Ölçeği, Öğrenen Örgütler Ölçeği ve Alt Boyutlara Ait Varyans Açıklama Yüzdesi ve Güvenirlik Sonuçları	164
Tablo 10: Stratejik Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlara Ait Ait betimleyici istatistikler	165
Tablo 11: Öğrenen Örgütler Ölçeği ve Alt Boyutlara Ait betimleyici istatistikler	166
Tablo 12: Betimleyici İstatistikler/Demografik Görünüm.....	167
Tablo 13: Stratejik Yönerge puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi.....	173
Tablo 14: Stratejik Yönerge puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi.....	174
Tablo 15: Stratejik Yönerge puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi.....	177
Tablo 16: Stratejik Yönerge puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi	181
Tablo 17: Stratejik Yönerge puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi	183
Tablo 18: Bağımlı Değişken (Kişisel Yaratıcılık)	185
Tablo 19: Bağımlı Değişken (Zihinsel Modeller).....	186
Tablo 20: Bağımlı Değişken (Ortak Vizyon).....	187
Tablo 21: Bağımlı Değişken (Takım Halinde Öğrenme)	188
Tablo 22: Bağımlı Değişken (Sistem Düşüncesi)	189

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: "Kullanımdaki örgütsel teori", "Özel imaj" ve "Örgütsel haritalar" arasındaki bağlantı	18
Şekil 2: Kullanımdaki Teorinin Bileşenleri.....	20
Şekil 3: Kullanımdaki Teorinin Yapısı	21
Şekil 4: Kullanımdaki Teorinin Kapsayıcı Yapısı	22
Şekil 5: Kullanımdaki Teoriyi Yönetmek ve Dönüştürmek.....	24
Şekil 6: Benimsenen Teorinin Bileşenleri	28
Şekil 7: Benimsenen Teorinin Dışa Dönük İmajı	30
Şekil 8: Benimsenen Teorinin İşleyişi ve Geri Bildirim Süreci	31
Şekil 9: Benimsenen Teori ile Çift Döngülü Öğrenme İlişkisi	33
Şekil 10: Benimsenen Teori ile Kullanımdaki Teori Arasındaki Farklar.....	34
Şekil 11: Tek Döngülü Öğrenme Süreci.....	42
Şekil 12: Çift Döngülü Öğrenme Süreci.....	48
Şekil 13: Tek ve Çift Döngülü Öğrenme.....	56
Şekil 14: Beş Disiplin Diyagramı.....	75
Şekil 15: Kişisel Ustalıkın Öncülleri	77
Şekil 16: Zihinsel Modellerin Öncülleri	83
Şekil 17: Paylaşılan Vizyonun Öncülleri.....	88
Şekil 18: Ekip Öğrenmesinin Öncülleri	92
Şekil 19: Sistem Düşüncesinin Öncülleri	98
Şekil 20: Stratejik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.....	161
Şekil 21: Öğrenen Örgütler Ölçeği Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	162
Şekil 22: Cinsiyet değişkenine ilişkin pasta grafiği	168
Şekil 23: Yaş değişkenine ilişkin pasta grafiği.....	168
Şekil 24: Eğitim durumu değişkenine ilişkin pasta grafiği	169
Şekil 25: Medeni duruma değişkenine ilişkin pasta grafiği	170
Şekil 26: Hizmet yılı değişkenine ilişkin pasta grafiği.....	170

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜRLER	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENEN ÖRGÜTLERİN TEORİK ANLATISI VE	9
ÖĞRENEN KAMU ÖRGÜTLERİ İÇİN TEORİK BİR ZEMİN ARAYIŞI.....	9
1.1. Argyris ve Schön'ün Eylem Teorisi ve Öğrenen Örgütler.....	13
1.1.1. Argyris/Schön'de Öğrenmenin Teorisi: Eylem Teorisi	17
1.1.2. Argyris ve Schön'de Öğrenmenin İki Farklı Hali: Model I ve Model II..	37
1.2. Peter Senge ve Öğrenen Örgüt Teorisi.....	58
1.2.1. Dört Fantezi Tema	62
1.2.2. Öğrenen Örgütlerin Özü: Beş Disiplin	73
1.3. Öğrenen Örgütler ve Stratejik Liderlik	99
1.4. Öğrenen Kamu Örgütleri.....	105
1.5. Öğrenen Kamu Örgütleri İçin Bir Eylem Planı.....	124

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENEN KAMU ÖRGÜTLERİ ve STRATEJİK LİDERLİK: KONYA KARATAY BELEDİYESİ ÖRNEĞİ.....	145
2.1. Araştırma Probleminin Tanımı	150
2.2. Araştırma Hipotezlerinin Formüle Edilmesi.....	150
2.3. Yöntem.....	153
2.3.1. Araştırma Tasarımı	153
2.3.2. Evren ve Örneklem.....	154
2.3.3. Veri Toplama Süreci.....	157
2.3.4. Veri Analizi Yöntemleri	158
2.4. Güvenilirlik ve Geçerlilik	158
2.5. Bulgular.....	166
2.6. Tartışma/Yorum	189
2.7. Sonuç ve Öneriler.....	191

SONUÇ	196
KAYNAKÇA.....	203
EKLER	218
Ek- I Anket Formu	218



GİRİŞ

Günümüzün hızla değişen ve karmaşıklaşan iş dünyası, küreselleşme, dijital dönüşüm, teknolojik yenilikler ve piyasa dinamiklerindeki ani değişimlerle karakterize edilmektedir. Küreselleşme, sınırların ötesinde ticaret ve işbirliği fırsatları yaratırken, aynı zamanda örgütleri daha geniş bir rekabet arenasına sürüklemektedir. Dijital dönüşüm, iş süreçlerinin otomasyonu ve veri analitiği gibi teknolojik yeniliklerle örgütlerin çalışma biçimlerini değiştirmekte, müşteri beklentilerini yükseltmekte ve iş süreçlerini daha karmaşık hale getirmektedir. Bu bağlamda, geleneksel yönetim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bu yeni ortamda, örgütlerin hızla değişen dış çevreye uyum sağlama ve içsel süreçlerini sürekli olarak iyileştirme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Teknolojik yenilikler, özellikle yapay zeka, makine öğrenimi ve büyük veri gibi alanlarda, örgütlerin karar alma süreçlerini daha karmaşık fakat aynı zamanda daha bilinçli hale getirmektedir. Bu teknolojiler, büyük miktarda veriyi analiz ederek örgütlere daha derin içgörüler sunarken, aynı zamanda bu bilgilerin hızla işlenmesini ve stratejik kararların daha kısa sürede alınmasını gerektirmektedir.

Piyasa dinamikleri ise, müşteri tercihleri ve davranışlarındaki ani değişiklikler, yeni rakiplerin ortaya çıkışı ve sektörlerdeki hızlı dönüşümlerle şekillenmektedir. Bu unsurlar, örgütleri sürekli bir öğrenme ve adaptasyon sürecine zorlamaktadır. Bu karmaşık ve değişken iş ortamında, örgütlerin sürdürülebilir bir başarı elde edebilmesi için çevresel değişikliklere hızla uyum sağlaması ve yenilikçi çözümler geliştirmesi artık kaçınılmaz hale gelmiştir. Bireylerin ve grupların sürekli öğrenme yoluyla yeteneklerini geliştirdiği, bilgiyi etkin bir şekilde paylaştığı ve değişime hızlı bir şekilde uyum sağlayarak yenilikçi çözümler üretebildiği örgütler olarak tanımlanan öğrenen örgütler, bu zorlu koşullarda örgütlerin nasıl daha esnek, adaptif ve inovatif hale gelebileceğini açıklayan önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Bu, örgütlerin karmaşık çevresel koşullara uyum sağlama kapasitelerini artırırken, aynı zamanda yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerini ve sürekli olarak kendilerini yeniden tanımlamalarını mümkün kılmaktadır.

Öğrenen örgütler, sadece bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirdiği bir ortam sunmakla kalmaz, aynı zamanda bu bireysel öğrenmeleri örgüt genelinde paylaşılan bir anlayışa dönüştüren bir yapı kurar. Bu tür örgütler, bireysel öğrenmeyi teşvik ederek çalışanlarının sürekli gelişimini sağlarken, bu öğrenmelerin kolektif bir değer yaratacak şekilde örgütsel hafızaya katılmasını da garanti altına alır. Kolektif öğrenme, bireylerin deneyimlerinden ve hatalarından ders çıkararak örgütün tamamında yeni ve daha etkin çalışma yöntemlerinin benimsenmesini sağlar. Bu süreçte, öğrenen örgütler, bilgi yönetimi sistemleri ve açık iletişim kanalları aracılığıyla, edinilen bilgiyi tüm örgüt yapısına entegre eder. Bilginin yalnızca belirli bireylerde ya da bölümlerde kalmaması, tüm örgüt üyelerinin bu bilgiden faydalanarak iş süreçlerini ve kararlarını iyileştirmesine olanak tanır. Stratejik karar alma süreçlerinde bu bütünleşmiş bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak, örgütlerin çevresel değişimlere ve belirsizliklere daha hızlı ve bilinçli yanıt vermesini sağlar. Böylece öğrenen örgütler, sürekli öğrenme ve adaptasyon yoluyla rekabet avantajı elde eder ve bu sürdürülebilir başarıyı mümkün kılar. Bu bağlamda, öğrenen örgütler, hem bireysel hem de kolektif düzeyde öğrenmeyi teşvik eden bir kültür geliştirir ve bu kültürü örgütün tüm seviyelerine yayarak stratejik yönetişimde aktif bir şekilde kullanır. Bu durum, öğrenmenin yalnızca bireysel bir gelişim aracı değil, aynı zamanda örgütün genel performansını artıran temel bir unsur olduğu anlayışını pekiştirir.

Tezin de temel varsayımlarından birisi olarak kabul gören *sürdürülebilir başarı için öğrenmenin tüm örgütler için kaçınılmaz olduğu inancı*, örgütlerin nasıl öğrenebileceği sorusu üzerinden gelişen ve özellikle davranış bilimleri, yönetim teorileri ve bilişsel psikoloji gibi alanlardan beslenen bir teorik çerçeveden beslenmiş görünmektedir. Öğrenen örgütlere ilişkin teorik tartışmalarda konu önce örgütsel öğrenme kavramı üzerinden şekillenmiş, bu bağlamda Richard Cyert ve James March'ın 1963 yılında yayımladıkları "*Behavioral Theory of the Firm*" adlı eser, örgütlerin öğrenme sürecini açıklamada önemli bir dönüm noktası olarak belirmiştir. Bu teori ile örgütlerin, bireylerin ve grupların deneyimlerinden hareketle, performanslarını artıracak şekilde rutinler ve prosedürler geliştirdiği öne sürülmekte, örgütlerin hatalardan ders alarak kendilerini sürekli iyileştirme sürecine vurgu yapılarak bu sürecin örgütün adaptasyon yeteneğini artırdığı ileri sürülmektedir. Bu

öncü çalışmayı 1970’lerde Chris Argyris ve Donald Schön’ün örgütsel öğrenme konusundaki çalışmaları takip etmiş, onların Eylem Kuramı çerçevesinde geliştirdikleri örgütlerin yalnızca hataları düzelterek (tek döngülü öğrenme) değil, aynı zamanda bu hataların altında yatan varsayımları sorgulayarak (çift döngülü öğrenme) daha derinlemesine öğrenme gerçekleştirebilecekleri savı öğrenen örgüt kuramında önemli bir yer edinmiştir. 1990’ların başında ise Peter Senge, *"The Fifth Discipline"* adlı eserinde, öğrenen örgüt kavramını geniş kitlelere tanıtmış ve bu kavramı “sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, ortak vizyon ve takım öğrenmesi” olmak üzere beş temel disiplin çerçevesinde açıklamıştır. Örgütlerin öğrenme süreçlerini sistematik bir şekilde yönetmelerini sağlayan ve örgütlerin adaptasyon yeteneklerini artıran bu beş disipline dayanan kuramı ile Senge’nin çalışması, öğrenen örgüt kavramının popülerleşmesinde önemli bir rol oynayarak örgütsel öğrenme literatürüne yeni bir boyut kazandırmıştır. 1990’lardan itibaren sosyal inşacı perspektif, örgütsel öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve örgüt içindeki etkileşimler aracılığıyla gerçekleştiğini vurgulayarak kendinden önceki görüşleri derinleştirerek sürdürmüştür. Bu perspektifte, öğrenme bireylerin tek başına gerçekleştirdiği bir faaliyet değil, örgütsel düzeydeki sosyal süreçlerin bir ürünü olarak görülmektedir. Örgüt içindeki bireyler ve gruplar arasındaki iletişim, bilgi paylaşımı ve ortak deneyimler, örgütlerin öğrenme kapasitelerini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Yine örgütlerin nasıl öğrendiğine ilişkin günümüzde kullanılan bir diğer perspektif olan bilişsel psikoloji bakış açısı, örgütsel öğrenme sürecini bilgi işlem süreçlerine bağlamakta ve örgütlerin bireysel hafıza gibi çalıştığını öne sürmektedir. Bu yaklaşım, örgütlerin topladığı bilgiyi depolayarak, gerektiğinde bu bilgiyi kullanarak karar verme süreçlerini iyileştirdiğini savunmaktadır. Bilişsel yaklaşım, örgütlerin sadece bireysel öğrenmeyle sınırlı kalmayıp, kolektif hafızaları aracılığıyla sürekli bir öğrenme döngüsüne sahip olduklarını görebilmek açısından önem taşımaktadır.

Öğrenen örgütler üzerine olan bu çalışmada, özellikle Chris Argyris ve Donald Schön’ün Eylem Teorisi ile Peter Senge’nin Beşinci Disiplin modeline odaklanılacaktır. Bu iki teori, örgütsel öğrenme anlayışına yönelik en kapsamlı ve etkili teorik çerçeveleri sunan çalışmalar olup örgütlerin öğrenme süreçlerini derinlemesine anlamada kritik bir rol oynamaktadır. Argyris ve Schön’ün öğrenme

teorisi, örgütlerin öğrenme süreçlerini daha eleştirel bir düzeyde ele almakta, örgütlerin yalnızca hataları düzeltme aşamasında kalmayıp, aynı zamanda bu hataların arkasındaki varsayımları sorgulayarak, örgütsel yapıları ve stratejileri yeniden şekillendirmelerini teşvik etmektedir. Bu da örgütlerin yenilikçi ve sürdürülebilir değişiklikler yapabilmelerine olanak tanıyarak modern iş dünyasının arzuladığı esneklik ve adaptasyon yeteneklerinin yaratılması açısından önem taşımaktadır. Tezde üzerinde durulacak olan bir diğer başlık olan Peter Senge'nin beşinci disiplin modeline gelince, bu model, öğrenen örgütlerin nasıl yapılandırılabilirliğini ve bu yapıların nasıl işlediğini anlamak açısından kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Senge'nin modelinde yer alan beş temel disiplin -sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, ortak vizyon ve takım öğrenmesi-, örgütlerin sürekli bir öğrenme kültürü geliştirmeleri için gerekli olan temel öğeleri tanımlamaktadır. Senge'nin yaklaşımı, öğrenen örgütlerin sadece bilgi toplama ve uygulama süreçlerine odaklanmadığını, aynı zamanda bu bilgilerin stratejik karar alımlarına nasıl entegre edileceğine dair bir anlayış sunması açısından da tez bağlamında anlam taşımaktadır. Bu bağlamda her iki kuram da örgütsel öğrenmenin sadece bilgi edinme ve aktarma sürecinden ibaret olmadığını, aynı zamanda örgütsel yapıları, değerleri ve stratejileri dönüştürme gücüne sahip bir süreç olduğunu savunması çerçevesinde tezde üzerinde durulacak kuramlar olarak seçilmiştir.

“Günümüzün hızla değişen ve karmaşık iş dünyasında örgütlerin sürdürülebilir başarı elde edebilmesi için sürekli öğrenme süreçlerine ihtiyaç duydukları” ön kabulüne dayanan çalışmada, *öğrenme sürecinin etkin bir şekilde yönetilebilmesi için stratejik liderliğe duyulan ihtiyacın da kaçınılmazlığı* savunulmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada seçilen kuramsal yaklaşımlara stratejik liderlik tartışmaları eklenmiş, stratejik liderlerin örgütlerin öğrenme süreçlerini yönlendiren, bilgi akışını sağlayan ve örgütsel değişimi destekleyen kritik bir rol üstlendikleri ileri sürülmüştür. Bu düşüncelerle tezde *örgütsel öğrenmenin yalnızca bilgi edinme ve aktarma süreci değil, aynı zamanda stratejik hedeflere ulaşmak için bir araç* olduğuna dair bir anlayış geliştirilmiştir. Tüm bu tartışmaları takiben tezin birinci bölümünde çalışmanın asıl vurgusunun yer aldığı öğrenen kamu örgütleri kısmına yer verilerek çalışmada öğrenen bir kamu örgütünden kastedilenin; kamu sektörü içerisinde faaliyet gösteren

ve sürekli öğrenme, gelişme ve adaptasyon süreçlerini örgüt yapısının temel bir parçası haline getiren örgütler olduğu ileri sürülmektedir. Bu bağlamda kamuda öğrenen örgütleri bir zorunluluk haline getiren -dinamik bağlamsal koşullar, paydaş beklentilerindeki değişim, verimlilik ve performans baskısı, bağlamsal farklılıklar ve çeşitlilik, kurumsal yenilik ve dönüşüm- koşullardan hareketle tezin ön kabullerinden bir diğerine “*kamu örgütlerinin de öğrenmek zorunda olduğu gerçeği*”ne de tezin bu kısmında yer verilmektedir. Kamu örgütleri için öğrenmek bir zorunluluk olmakla birlikte kamu kurumlarında öğrenme söz konusu olduğunda diğer kuruluşlardan farklı bir çerçevede düşünülmesine yol açacak bazı faktörlerin varlığı da inkar götürmez bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Kamu örgütleri özel sektör kuruluşları ile karşılaştırıldığında onlardan farklı bazı özelliklere sahip olup -kamuya özgüleyebileceğimiz- bu özellikler öğrenmenin önünde bir zorluğa/bariyere dönüşebilmektedir. Nitekim “değişime direnç, kaynak kısıtları, hesap verebilirlik ve performans baskıları, geleneksel bürokratik kültürün etkisi, çalışanların kapasite eksikliği, politik müdahaleler ve istikrarsızlık, paydaş katılımındaki zorluklar” şeklinde tezde yer verilen bu zorluklardan her birisi kamuda öğrenen örgütler üzerine düşünürken kuramsal bir zorluğu da beraberinde getirmektedir. Bunun önemli bir nedeni, kamu sektöründeki bağlamin, sonuçlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmasıdır. Kamu kuruluşları, farklı işlevler, görevler ve hedef grupları ile geniş bir yelpazeyi temsil ederken, çeşitli idari kültürlerde ve farklı koşullar altında varlıklarını sürdürmektedir. Bu durum, her bir kamu kuruluşunun benzersiz ihtiyaçlarına göre şekillenen farklı yaklaşımlar ve hedef-karışimleri gerektirir. Bu nedenle, tek bir örgütsel form, yönlendirme modeli veya öğrenme stratejisinin her yerde ve her durumda etkili olacağına dair bir beklenti gerçekçi değildir. Bir başka deyişle öğrenen bir kamu sektörüne ulaşmak, günümüzün karmaşık ve sürekli değişen şartlarında kritik bir ihtiyaç olarak ortaya çıkarken, bu dönüşümü gerçekleştirmek için basit reçeteler veya tek bir optimal kurumsal çözüm bulunmamaktadır. Kamu kuruluşlarının faaliyet gösterdiği bağlam ve ortamlar, genellikle özel kuruluşlardan temelde farklı olduğu için “*öğrenen örgütler üzerine düşünürken kamu sektörünün kendine özgü dinamiklerini göz önünde bulundurarak, işletmeler için önerilen standart yaklaşımların ötesinde stratejiler geliştirmemiz*” zorunlu hale gelmektedir. Ancak bu çalışma, kamu örgütleri için bir eylem planı geliştirirken, Peter Senge'nin Beş Disiplini ve Argyris ile Schön'ün

eylem kuramını temel almaktadır. Senge'nin disiplinleri, öğrenme süreçlerini sistematik bir şekilde yapılandırırken, Argyris ve Schön'ün çalışmaları, bireysel ve örgütsel öğrenmenin kamu bağlamında nasıl etkinleştirilebileceğini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşımlar, özel sektöre yönelik geliştirilmiş olsa da, kamu sektörünün farklı bağlam ve koşullarına uyarlanarak, kamu örgütlerinin de öğrenen örgütler haline gelmesine katkı sağlayabilecek esnek ve adaptif stratejiler sunmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada kamu yönetiminde öğrenen örgütlerin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan zorluklar ele alınırken, Senge'nin Beş Disiplini ve Argyris ile Schön'ün Eylem Kuramı kamuya özgü koşullara uyarlanmış, böylece hem teorik hem de pratik açıdan kamu örgütlerine yönelik özgün çözümler geliştirilmiştir. Tezin birinci bölümünün son kısmı da bu çerçevede oluşturulmuş, Öğrenen Kamu Örgütleri İçin Bir Eylem Planı başlığı altında bu tartışmalara yer verilerek kuramsal bir yol haritası çizilmeye çalışılmıştır. Yine çalışmanın bu aşamasında çalışmanın temel ön kabullerinden birisine değinilerek *“öğrenen kamu örgütlerinin oluşturulmasında stratejik liderliğin, kamu yönetiminin bağlamsal koşulları düşünüldüğünde zor ama vazgeçilmez bir gereklilik olduğu”* ileri sürülmüştür. Bu sav çerçevesinde kamu örgütlerinin, özel sektörden farklı olarak daha çok hukuksal ve siyasi bir çevrede faaliyet gösterdikleri, bu çevrenin kamu liderlerinin karar alma süreçlerini karmaşıklaştıran çeşitli yasal düzenlemeler, siyasi baskılar ve kamu hesap verebilirliği gibi faktörlerle şekillendiği savunulmuştur. Her ne kadar bu durum, stratejik liderlik uygulamalarını zorlaştırsa da, kamu örgütlerinin sürekli öğrenme, yenilik yapma ve değişen toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme kapasitesini artırabilmeleri için stratejik liderlik hayati bir öneme sahip görünmektedir.

Kuramsal düzeyde yürütülen bu tartışmaları takiben tezin ikinci bölümünde kuramın hem pratikteki etkilerini görmek hem de sistematik olarak öğrenme süreçlerini ölçmek açısından - doğrudan etkileşim ve veri toplama kolaylığı, çeşitli boyutların ölçülebilmesi, hizmet kalitesinin değerlendirilmesi, performans göstergeleri ve ileriye dönük stratejiler, eğitim ve gelişim süreçlerinin izlenmesi gibi tez kapsamında daha sonra ifade edilecek olan nedenlerle- son derece uygun bir örnek olduğu düşünülen yerel düzeydeki bir kamu kuruluşu - Konya Karatay Belediyesi Örneği- ele alınmaktadır. Bu bağlamda tezin temel hipotezi, Konya Karatay Belediyesi

gibi yerel kamu örgütlerinde stratejik liderlik unsurlarının (stratejik yönerge, stratejik kontrol, etik uygulamalar ve değişime/dönüşüme doğru liderlik) örgütsel öğrenme süreçlerinin temel bileşenleri olan bireysel yaratıcılık, zihinsel modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi üzerinde anlamlı etkileri olduğu şeklinde belirlenmiştir. Bu hipotez, kamu sektöründe öğrenen örgütlerin gelişimi için liderlik ve yönetim stratejilerinin kritik olduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda tezin amacı da stratejik liderlik unsurlarının Konya Karatay Belediyesi'ndeki öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemek şeklinde tayin edilmiştir. Arzulanan, yerel düzeydeki bir kamu örgütünün, öğrenen örgüt haline gelme sürecinde karşılaştığı zorlukları ve bu süreçte stratejik liderliğin anlamını analiz etmektir. Ayrıca, bu analiz üzerinden kamu sektöründe öğrenen örgütlerin geliştirilmesine yönelik stratejik öneriler sunulması hedeflenmektedir. Çalışmanın alt hipotezleri de bu çerçevede belirlenerek üç ana bölümden oluşan ve her bölümde belirli kavramların katılımcıların algıları üzerinden ölçülmesi hedeflenen bir anket formu ile ölçüm gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ölçüm bulgularına dayanarak, yerel düzeyde bir kamu örgütünde örgütsel öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan ikinci bölüm, bu anlamda teorik çerçevenin pratikte nasıl işlediğini göstererek, kamu sektöründe öğrenen örgütlerin geliştirilmesi için stratejik liderlik yaklaşımlarının uygulanabilirliğini değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Bu değerlendirme, kamu yönetimi literatürüne katkıda bulunmanın yanı sıra, kamu örgütlerinin değişen çevresel koşullara nasıl daha etkin uyum sağlayabileceğini anlamak açısından da kritik öneme sahip görünmektedir. Nitekim Türkçe literatürde öğrenen örgütler üzerine yazılanlar sınırlı olup var olan çalışmalar da daha ziyade işletme ve eğitim yönetimi gibi alanlarla ilgili görünmektedir. Genelde kamu kurumlarında spesifik olarak yerel yönetimlerde öğrenen örgütlerle ilgili çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Günümüz dünyasında kamu örgütlerinin de öğrenen bir örgüte dönüşmesinin gerekliliği göz önüne alındığında çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak bu katkının çalışmanın sınırlılıkları ile sınırlı olduğu da ifade edilmelidir. Nitekim tezin; araştırmanın kapsamı, metodolojisi ve bağlamından kaynaklanan sınırlılıkları bulunmaktadır. Konya Karatay Belediyesi'ne odaklanması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlarken, yerel bağlamın kültürel ve yapısal özellikleri de sonuçların farklı kurumlara uyarlanmasını zorlaştırabilmektedir.

Veri toplama süreçlerindeki sınırlılıklar, katılımcı sayısının azlığı ve öznel değerlendirmeler de bulguların temsil gücünü etkilemektedir. Ayrıca, yalnızca belirli teorik çerçevelerin veya dönemlerin ele alınması, stratejik liderlik ve öğrenen örgüt kavramlarının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sınırlandırmaktadır. Çalışmada politik, ekonomik ve sosyal faktörlerin yeterince ele alınmaması da uygulamaların etkinliğine dair eksiklikler olarak değerlendirilebilir. Tüm bu sınırlılıklar, araştırmanın sonuçlarını hem zaman hem de bağlam açısından belirli bir çerçeveye sınırlamakta ve daha geniş perspektiflerde genelleme yapmayı güçleştirmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENEN ÖRGÜTLERİN TEORİK ANLATISI VE

ÖĞRENEN KAMU ÖRGÜTLERİ İÇİN TEORİK BİR ZEMİN ARAYIŞI

Öğrenen örgütler kavramının ortaya çıkışı, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla değişen küresel dinamikler ve örgütlerin bu değişime uyum sağlama zorunluluğu ile ilişkilidir. Sanayi devrimi sonrası hızlanan teknolojik yenilikler ve bilgi çağına geçiş, örgütlerin faaliyet gösterdiği çevrenin karmaşıklığını artırmış, bu durum ise sürekli öğrenme ve yenilenmeyi bir gereklilik haline getirmiştir. Bu değişim yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda ekonomik, sosyal ve çevresel dinamiklerde de kendini göstermiş, örgütlerin bu dinamiklere adaptasyonu zorunlu hale gelmiştir. Bununla birlikte, bilgi toplumuna geçiş, örgütlerin değer yaratma sürecinde bilgiyi en önemli stratejik kaynaklardan biri olarak görmesine yol açmıştır. Bilginin hızla üretilmesi, paylaşılması ve kullanılması, örgütlerin rekabet avantajı sağlaması için öğrenme süreçlerine öncelik vermesini gerektirmiştir. Bu bağlamda öğrenen örgütler, bilgiye dayalı karar verme süreçlerini ve inovasyonu destekleyen yapılar olarak öne çıkmıştır (Tini, 2023).

Küreselleşme ise piyasa dinamiklerini radikal bir şekilde dönüştürmüş, örgütleri hem yerel hem de uluslararası düzeyde yoğun bir rekabet ortamıyla karşı karşıya bırakmıştır. Bu artan rekabet, örgütlerin yalnızca mevcut stratejilerle değil, aynı zamanda yeni bilgi ve öğrenme süreçleriyle yenilikçi çözümler geliştirmesini zorunlu kılmıştır. Bunun yanında, dijitalleşme ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, örgütlerin öğrenme kapasitelerini artırmalarına imkan tanımış, büyük veri, yapay zeka ve makine öğrenimi gibi teknolojiler, bilgiye dayalı stratejik karar alma süreçlerini dönüştürerek öğrenen örgütlerin uygulanabilirliğini artırmıştır. Modern iş gücünün katılımcı, esnek ve öğrenme odaklı bir çalışma ortamı talebi de öğrenen örgütlerin doğuşunu etkileyen önemli bir faktör olmuştur. Çalışanların bireysel gelişim ve sürekli öğrenme beklentileri, örgütleri daha açık, öğrenmeyi teşvik eden ve bireysel katkıyı ödüllendiren yapılar kurmaya yönlendirmiştir. Bu durum, öğrenen örgütlerin temel unsurlarını oluşturan bireysel öğrenme ve kolektif katılım süreçlerini güçlendirmiştir

(Imam & Maria, 2022). Aynı zamanda sürdürülebilirlik kavramı, örgütlerin yalnızca ekonomik başarıya değil, çevresel ve toplumsal etkilere de odaklanmasını gerektiren bir anlayışı beraberinde getirmiştir. Öğrenen örgütler, sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmak için bireylerin ve grupların sürekli öğrenmesini ve örgütün bu bilgiyle dönüşmesini sağlayan bir yapı sunmaktadır. Son olarak, geleneksel bürokratik yapıların statik ve merkeziyetçi özellikleri, değişim ve öğrenme süreçlerini sınırlandırırken, daha esnek ve öğrenme odaklı modellerle yer değiştirme ihtiyacını doğurmuştur. Bu dönüşüm, özellikle kamu örgütleri için önemli hale gelmiş, öğrenen örgütler ise bu dönüşümü destekleyen esnek bir yönetim anlayışı sunarak değişime uyum sağlamayı kolaylaştırmıştır. Tüm bu koşullar bir araya geldiğinde, öğrenen örgütlerin yalnızca bir teorik çerçeve değil, aynı zamanda pratikte uygulanabilir bir model olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu model, bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenmeyi teşvik eden, inovasyonu destekleyen ve sürekli dönüşümü mümkün kılan dinamik bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Swathi, 2024).

Bireylerin veya organizasyonların bilgi, beceri, davranış ya da tutumlarda kalıcı değişiklikler gerçekleştirmesi süreci olarak tanımlanan (Argyris & Schön, 1978) öğrenme kavramı, insanlık tarihi kadar eski bir olgu olmasına rağmen, örgütsel düzeyde öğrenmenin sistematik bir şekilde ele alınışı 20. yüzyılda başlamıştır. İlk olarak bireysel öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşan araştırmalar, özellikle davranışçı psikoloji ve bilişsel bilimlerin etkisiyle şekillenmiştir. Ancak 1930’lu ve 1940’lı yıllarda sosyal sistem teorilerinin gelişmesiyle birlikte, öğrenme kavramı yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda örgütlerin ve grupların da öğrenme kapasitelerinin olduğu fikrine evrilmiştir. Bu dönemde özellikle Kurt Lewin’in grup dinamikleri üzerine çalışmaları, öğrenmenin bireysel düzeyden grup ve örgüt düzeyine taşınmasında önemli bir zemin hazırlamıştır. Özellikle Argyris ve Schön’ün çalışmaları, bu tarihsel gelişimde bir dönüm noktası olmuştur. 1978 yılında yayımladıkları “Organizational Learning: A Theory of Action Perspective” adlı eser, örgütlerin öğrenme süreçlerini açıklamak için eylem teorisini geliştirmiştir. Argyris ve Schön, öğrenmeyi yalnızca bir bilgi edinme süreci olarak değil, bireylerin ve örgütlerin davranışlarını dönüştüren bir mekanizma olarak ele almışlardır. Bu teorik çerçeve, örgütlerdeki öğrenme süreçlerini daha derinlemesine anlamak için bir analiz aracı

sunmuş ve öğrenen örgütler teorisinin temel taşlarından biri haline gelmiştir. Bu tarihsel bağlamda, Argyris ve Schön'ün eylem teorisi, öğrenme süreçlerini anlamak için güçlü bir analitik çerçeve sunmaktadır. Öğrenmenin bireylerin benimsenen teoriler ve kullandıkları teoriler arasındaki etkileşim üzerinden nasıl şekillendiğini, ayrıca tek döngülü ve çift döngülü öğrenme mekanizmalarının örgütlerin değişim kapasitelerine nasıl katkı sağladığını ele alan bu teori, sonraki bölümlerde detaylı bir şekilde incelenecektir.

Argyris ve Schön'ün eylem teorisi, öğrenen örgütler kavramının teorik temellerini anlamak için vazgeçilmez bir başlangıç noktasıdır. Onların geliştirdiği modeller, örgütlerin bireyler aracılığıyla nasıl öğrendiğini ve bu öğrenmenin örgütsel davranışlara nasıl yansıdığını açıklamaktadır. Ancak öğrenen örgütlerin yalnızca bireysel düzeyde gerçekleşen öğrenme süreçlerinden ibaret olmadığını ve örgütün tüm seviyelerinde, sistematik bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini vurgulayan daha geniş bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, Peter Senge'nin "Beşinci Disiplin" adlı eseri, örgütsel öğrenmenin bireysel, ekip ve örgüt düzeyindeki bütüncül doğasını anlamak için önemli bir tamamlayıcı unsur sunmaktadır. Senge, öğrenen örgütleri yalnızca öğrenme süreçlerinin bir sonucu olarak değil, aynı zamanda bu süreçleri teşvik eden, destekleyen ve sürdüren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Onun çalışmaları, öğrenen örgütleri yalnızca bir teorik kavram olarak değil, uygulamaya yönelik bir yönetim modeli olarak da ele alır. Bu, özellikle karmaşık ve hızlı değişim gösteren çevrelerde faaliyet gösteren örgütlerin uzun vadeli başarı ve sürdürülebilirlik sağlaması açısından kritik öneme sahiptir. Argyris ve Schön'ün bireysel ve örgütsel öğrenme üzerine odaklanan çalışmaları, örgütlerin öğrenme kapasitelerinin temellerini anlamamıza yardımcı olurken, Senge'nin beş disiplin modeli, bu temelleri genişleterek örgütsel öğrenmenin çok daha karmaşık ve sistematik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu bölümde, öğrenen örgütler kavramını hem Argyris ve Schön'ün hem de Senge'nin teorik yaklaşımlarından hareketle ele alarak, bu kavramın bütüncül bir çerçevesinin sunulması amaçlanmaktadır.

Birereylerin, grupların ve organizasyonun tamamının bilgiyi yaratma, paylaşma ve uygulama süreçlerini sürekli olarak geliştirdiği bir sistem olarak tanımlanan

öğrenen örgütler kavramı, başlangıçta özel sektör odaklı bir çerçeve olarak geliştirilmiş olsa da, zamanla kamu sektöründe de önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Kamu örgütlerinin karmaşık toplumsal sorunları çözme, değişen vatandaş ihtiyaçlarına yanıt verme ve sürdürülebilir kamu hizmetleri sunma sorumluluğu, öğrenme süreçlerini kamu sektöründe stratejik bir araç haline getirmiştir. Bununla birlikte, kamu örgütleri özel sektöre kıyasla daha bürokratik ve hiyerarşik yapılarla karakterize edildiğinden, öğrenme süreçlerinin bu ortamlarda nasıl daha etkin hale getirilebileceği sorusu önemli bir mesele olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, Argyris ve Schön'ün eylem teorisi, kamu örgütlerinde bireyler ve gruplar düzeyindeki öğrenme süreçlerini anlamak ve optimize etmek için sağlam bir temel sunmaktadır. Özellikle savunmacı davranış kalıplarını kırmayı ve daha açık, katılımcı bir öğrenme kültürünü teşvik etmeyi hedefleyen bu teori, kamu örgütlerinin daha esnek ve adaptif hale gelmesine katkı sağlayabilir. Benzer şekilde, Peter Senge'nin beş disiplin modeli, kamu örgütlerinin sadece bireysel düzeyde değil, ekip ve örgüt düzeyinde de öğrenmeyi nasıl gerçekleştirebileceğine dair bir yol haritası sunmaktadır. Özellikle sistem düşüncesi, kamu politikalarının karmaşıklığını yönetmek ve uzun vadeli çözümler geliştirmek için kritik bir araçtır. Öğrenen kamu örgütleri, geleneksel kamu yönetimi anlayışından farklı olarak, değişimi sadece bir zorunluluk değil, aynı zamanda bir fırsat olarak görmektedir. Bu örgütler, bilgi ve deneyimlerin etkin şekilde paylaşılmasını, bireylerin kolektif hedeflere yönelik çalışmasını ve yenilikçi kamu politikalarının geliştirilmesini mümkün kılar. Stratejik liderlik, bu dönüşüm sürecinde kilit bir rol oynar. Liderlerin öğrenme kültürünü destekleyen, çalışanları motive eden ve örgüt içindeki bilgi akışını kolaylaştıran bir vizyon sunmaları, kamu örgütlerinin öğrenen örgütlere dönüşmesi için vazgeçilmezdir. Bu bağlamda, bu bölüm, öğrenen örgütler kavramını kamu sektörü perspektifinde ele alarak, öğrenme süreçlerinin kamu örgütlerine nasıl entegre edilebileceğini ve bu süreçlerin kamu hizmetlerinin etkinliği üzerindeki potansiyel etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Argyris ve Schön'ün bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenme süreçlerine ilişkin teorik yaklaşımları ile Peter Senge'nin disiplinler arası öğrenme modeli birlikte değerlendirilerek, kamu sektörüne özgü bir öğrenen örgüt modeli oluşturulmasına katkı sunulacaktır. Öğrenen kamu örgütlerinin, bireysel gelişim, kolektif katılım ve stratejik liderlik temelleri üzerine

inşa edilen sürdürülebilir bir yapı olarak nasıl kurgulanabileceği bu bölümün temel odak noktalarından birisi olacaktır.

1.1. Argyris ve Schön'ün Eylem Teorisi ve Öğrenen Örgütler

Argyris ve Schön (1978, 1996)'ün John Dewey'in (1938) 'deneyimlerden öğrenme' ve Kurt Lewin'in (1935) grup dinamikleri ve eylem araştırması çalışmalarından yararlanarak ileri sürdükleri kuramları öğrenen örgütlerle ilgili literatürde bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Marsick, 2000). Çalışmalarında öğrenen örgütlerden ziyade örgütsel öğrenme üzerinde duran yazarların örgütsel öğrenme üzerine geliştirdikleri teori; *"Bir Örgüt Nedir ki Öğrenebilsin?"* sorusu çerçevesinde şekillenmektedir. Bu soruyu merkeze alan düşünürler, örgütlerin kişileştirilmesine açıkça karşı çıkmaktadırlar. Onlara göre, bir örgüt ancak bireyler aracılığıyla, daha doğrusu üyeleri aracılığıyla hareket edebilir. Ancak, bir grup veya örgüt çerçevesindeki her bireysel eylem otomatik olarak "örgütsel eylem" veya örgüt için eylem teşkil etmez. Bunun ön koşulu, uzun vadede kimin örgüte ait olduğunun, kimin örgüt adına karar verebileceğinin ve kimin - yetki devri yoluyla - örgüt adına hareket edebileceğinin belirlendiği belirli (resmi ya da gayri resmi) kuralların varlığıdır. Bir başka ifade ile bireyler tarafından alınan kararlar ve gerçekleştirilen eylemler, kolektif karar ve yetki devri kuralları tarafından yönetildikleri ölçüde örgütseldir. Yalnızca bunlar örgüt adına alınan kararlar ve eylemlerdir. Örgüt çalışanları uzun bir süre boyunca böyle bir temelde hareket ederse mecazi anlamda "bir kuruluşun eyleminden" söz edilebilir. Yani ancak bir insan topluluğu sürekli olarak karar vermeye ve hareket etmeye başlarsa, sürekli kolektif eylem için bir araç, bir fail haline gelir (Hennemann, 1997). Kısaca Argyris ve Schön'de (1996/Kenny, 2006), bir örgüt ancak kendisini oluşturan bireylerin eylemleri ve yetenekleri aracılığıyla bilgi biriktirebilmekte dolayısıyla bireysel öğrenme örgütsel öğrenmenin merkezinde yer almaktadır. Bireyleri örgütsel öğrenmenin merkezine yerleştiren Argyris ve Schön'e göre örgütsel öğrenme (/Robinson, 2001):

"..., bir örgüt içindeki bireyler sorunlu bir durumla karşılaştıklarında ve bunu örgüt adına araştırdıklarında ortaya çıkar. Beklenen ve gerçek eylem sonuçları arasında şaşırtıcı bir uyumsuzluk yaşarlar ve bu uyumsuzluğa, örgüt imajlarını

ya da örgütsel olgulara ilişkin anlayışlarını değiştirmelerine ve faaliyetlerini, sonuçları ve beklentileri aynı hizaya getirecek şekilde yeniden yapılandırmalarına yol açan bir düşünce ve eylem süreci aracılığıyla yanıt verirler, böylece kullanımdaki örgütsel teoriyi değiştirirler. Örgütsel sorgulamadan kaynaklanan öğrenmenin örgütsel hale gelmesi için, üyelerin zihninde tutulan örgüt imajlarına ve/veya örgütsel ortamda yer alan epistemolojik eserlere (haritalar, anılar ve programlar) gömülü hale gelmesi gerekir”.

Argyris ve Schön öngörülemeyen, irrasyonel ve duygusal olanın yanı sıra öğrenmenin önündeki engeller üzerine kendi kendine düşünmeye daha fazla yer bırakıyor gibi görünse de, çalışmaları Lewin'in öngördüğünden daha güçlü bir rasyonalizm kucaklaması anlamına gelmektedir. Lewin'in öğrenme ve hedefe yönelik rasyonel eylemin bilişsel-psikolojik mekanizması olarak düz, tek boyutlu bir insan kişiliği nosyonu varsa, Argyris ve Schön bunu rasyonel, uyumlu ve başarılı olmayı öğrenebilen hedefleri olan varlıklar olarak güçlü bir rasyonalist örgüt kavramıyla örtüştürmektedir. Aslında, rasyonel eylemin bireysel bilişsel süreci olarak rasyonalite ve öğrenmenin kapsamını sistemler olarak örgütlere genişletmektedirler. Bu sayede savunmacı akıl yürütmenin, irrasyonel davranışın ve politik oyun oynamanın, savunmacı örgütsel rutinlerin gerçek temellerini ortaya çıkaran çift döngülü öğrenme biçimleri aracılığıyla şeffaf hale getirilebileceğini savunurlar. Çift döngülü öğrenme, değişmeyi öğrenme ve rasyonel olmayı öğrenme sürecidir. Şeffaf ve öngörülebilir hale getirilebilen öğrenme olarak bu bilişsel ve açıklayıcı rasyonel eylem kavramıyla Argyris ve Schön 'eylem bilimi' ve örgütsel öğrenmeyi insan davranışının nedenselliğine ilişkin uzman bilgisiyle özdeşleştirmektedir (Argyris&Schön, 1978).

Buna göre örgütsel öğrenme ancak örgüt üyeleri örgüt için öğrenen ajanlar olarak hareket ettiklerinde, kullanımdaki örgütsel teorideki hataları tespit edip düzelterek örgütün iç ve dış çevresindeki değişikliklere yanıt verdiklerinde ve sorgulamalarının sonuçlarını örgütün özel imajlarına ve paylaşılan haritalarına yerleştirdiklerinde gerçekleşmektedir (Moilanen, 2001). Yine doğrudan alıntılanarak ifade etmek gerekirse örgütsel öğrenme; “bir örgütün öğrenme sisteminin, örgütsel

sorgulamayı yönlendiren yapılardan ve bu yapıların üzerine örtülen, örgütsel sorgulamayı kolaylaştıran veya engelleyen örgütün davranışsal dünyasından oluşmakta”dır (Argyris&Schön,1996). Örgütsel öğrenmenin bu odağındaki ana akım, bireyleri örgütlerin öğrenmesi için "aracılar" olarak görür: Örgütsel öğrenme, bir örgüt içindeki bireyler sorunlu bir durumla karşılaştıklarında ve bunu örgüt adına sorguladıklarında ortaya çıkar. Beklenen ve gerçek eylem sonuçları arasında şaşırtıcı bir uyumsuzluk yaşarlar ve bu uyumsuzluğa, örgüt imajlarını veya örgütsel olgulara ilişkin anlayışlarını değiştirmelerine ve sonuçları ve beklentileri uyumlu hale getirmek için faaliyetlerini yeniden yapılandırmalarına ve böylece kullanımdaki örgütsel teoriyi değiştirmelerine yol açan bir düşünce ve daha fazla eylem süreci yoluyla yanıt verirler (Wang and Ahmed, 2003).

Bu tanım Argyris ve Schön’ün, eylem teorisi (theory of action) olarak isimlendirdikleri ve örgütlerin ve bireylerin gerçek davranışları ile bu davranışları belirleyen varsayımlar arasındaki ilişkiyi irdelemeye çalıştıkları teorinin temel bileşenlerinden birisini oluşturmaktadır. Eylem kuramında örgütsel öğrenme, bir örgütün kullanımdaki teorisindeki değişimle eş tutulmaktadır. Örgütsel uygulamada örtük bir biçimde kendisini hissettiren kullanımdaki teori bir örgütsel davranış modelini açıklayan değerleri, inançları ve varsayımları, bu davranışların sonuçlarıyla birlikte tanımlama iddiasında olan bir modeli ifade etmektedir. Kullanımdaki teorinin aksine yazılı veya sözlü öz tanımlamalarda kendisini açıkça hissettiren benimsenen teoriler ise örgütün nasıl işlediğini değil, nasıl işlemesi gerektiğini dile getirmektedir. Argyris ve Schön, çalışmalarında örtük olanı açık hale getirerek, uygulayıcıların statükoya nasıl katkıda bulundukları ve bunu inşa ettikten sonra yeniden inşasına nasıl katkıda bulunabileceklerini gösterme çabası içerisindeyler. Bu yeniden yapılandırmanın örgütsel öğrenme olarak sayılabilmesi için, sadece yüzeysel uygulamalarda (tek döngülü öğrenme) değil, sorunlu uygulamaların temelini oluşturan değerlerde de (çift döngülü değişim) değişim içermesi gerekir. Argyris ve Schön’ün tanımının dikkate değer ikinci bir özelliği de teoride örgütsel öğrenmenin bir sorgulama süreci olarak tasvir edilmesidir. Onlara göre örgütsel öğrenme, öğrenmeyi örgütsel eylemin içine gömülü olarak gören düşünürlerin savladıklarının aksine müzakereci bir süreç olarak görülmelidir. Argyris ve Schön'e göre öğrenme her zaman

eylem teorileriyle bağlantılı hatalar keşfedildiğinde ve buna göre düzeltildiğinde gerçekleşir: "Örgütsel öğrenme, örgüt üyeleri örgüt için öğrenme ajanları olarak hareket ettiklerinde, örgütün iç ve dış ortamlarındaki değişikliklere yanıt verdiklerinde, kullanımdaki örgütsel teorideki hataları tespit edip düzelttiklerinde ve sorgulamalarının sonuçlarını örgütün özel haritalarına ve paylaşılan haritalarına yerleştirdiklerinde gerçekleşir (Hennemann, 1997).

Argyris ve Schön'e göre eğer mevcut örgütsel rutinler arzu edilenin öğrenilmesini engelliyorsa, o zaman işlevsiz olanın belirlenmesi ve değiştirilmesi son derece müzakereci ve yansıtıcı bir süreçtir. Burada teorik bir anlaşmazlıktan ziyade, muhtemelen bir odak farkı söz konusudur; zira onların kaygısı arzu edilen ancak rutin olarak gerçekleştirilemeyen şeylerin öğrenilmesini açıklamak ve teşvik etmek iken, daha betimleyici olarak isimlendirilen düşünürler daha ziyade örgütlerin nasıl öğrendiğini açıklamakla ilgilenmektedir. Yani müzakereci öğrenme, örgütsel yaşamda kullanılan anlatıların detaylı analizi yoluyla örgütsel eylemin sembolik temsilleri üzerinde çalışır. Bu süreçte, anlatıların somut referanslara dayandırılması önemlidir (Argyris&Schön, 1978). Ancak, örgütsel eyleme gömülü bilginin tamamı bu yöntemle temsil edilemez ya da öğrenilemez. Örneğin, bir beceriyi yalnızca sözlü açıklamalardan öğrenmek yerine, pratik yaparak veya deneyimleyerek öğrenmemiz gerekebilir. Benzer şekilde, kullanımdaki teoriyi değiştirmeye yönelik bilgi de, yalnızca sözel temsillerle değil, eylem yoluyla ve doğrudan deneyimle öğrenilen bir niteliğe sahip olabilir. Bu durum, örgütsel öğrenme süreçlerini anlamada yalnızca sözel değil, pratik ve deneyime dayalı unsurları da göz önünde bulundurmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır (Argyris&Schön, 1996). Argyris ve Schön'ün eylem teorisi, kamu sektöründe öğrenen örgütler oluşturmak için de güçlü bir teorik ve pratik araç olarak görülmektedir. Bu nedenle tezin ilerleyen kısımlarında Argyris ve Schön'ün öğrenmenin teorisi olarak sundukları eylem teorisi ve öğrenmenin iki farklı hali ayrıntılı bir okumaya tabi tutularak bu teorik anlatının temel kavramları, öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği ve öğrenmenin iki farklı görünümü üzerine ayrıntılı bir okuma yapılarak eylem teorisinin temel bileşenleri ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

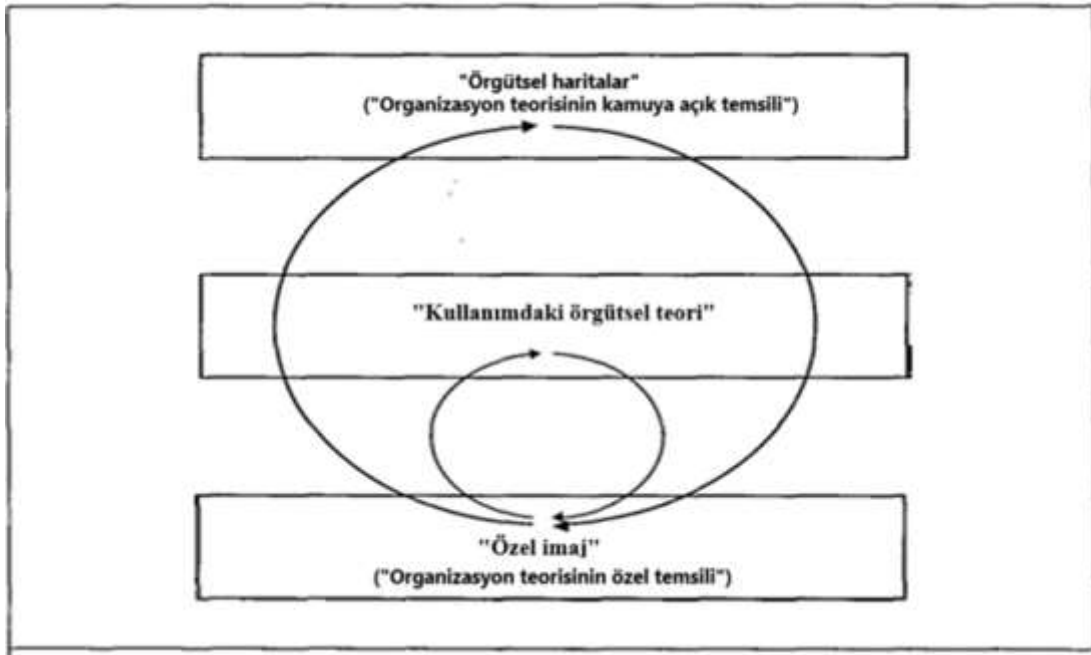
1.1.1. Argyris/Schön'de Öğrenmenin Teorisi: Eylem Teorisi

Argyris ve Schön'e göre, her kuruluş kendi görevini belirlemek ve yönetmek için zaman içinde belirli bir eylem teorisi geliştirir. Eylem teorileri, düşüncelerimizi eylemlerimizle ilişkilendirdiğimiz "mekanizmalardır". Bu eylem teorisi, standartlar şeklindeki performans hedeflerine ek olarak, bu standartlara ulaşmak için belirli stratejileri ve standartlar ile stratejileri birbirine bağlayan belirli varsayımları da içerir. Bu tür kurumsal eylem teorileri söz konusu olduğunda, tıpkı bireysel eylem teorilerinde olduğu gibi, bir yanda resmi olarak ilan edilen "benimsenen/benimsenmiş teoriler" (theory-in-use) (örneğin kılavuzlar veya yönetim ilkeleri) ile diğer yanda fiilen uygulanan kullanımdaki/ kullanılan/günlük teoriler (espoused theory) arasında bir ayrım yapılabilir. Bir kurumsal eylem teorisinin geliştirilmesinin ve aynı zamanda sürdürülmesinin veya değiştirilmesinin temeli, bu kurumsal eylem teorisini sürekli olarak eleştirel bir şekilde gözden geçiren ve gözden geçirmelerinin sonucuna bağlı olarak onu onaylayan veya daha da geliştiren kurum üyelerinin katkılarıdır. Bu eylem teorisinin kamuya açık tanımları - "örgütsel haritalar" ve örgütte (fiilen) uygulanan eylem teorisine ilişkin bireysel anlayışları - "özel imaj" - bir yönelim noktası olarak hizmet etmektedir. Şekil 1 "örgütsel haritalar", "özel imajlar" ve "kullanımdaki örgütsel teori" arasındaki bağlantıyı göstermektedir (Argyris&Schön, 1978; Hennemann, 1997).

Bu ifadelerle Argyris ve Schön'ün eylem teorisinin özü net bir biçimde ortaya konulmakla birlikte yine de teori bir bütün halinde izaha muhtaç durmaktadır. Nitekim Argyris ve Schön'ün kullanımdaki teori kavramı öğrenen organizasyonların temelini oluşturmaktadır (Mallory, 2008; Hennemann, 1997). Argyris ve Schön'e göre bireyler, bilinçli olarak gerçekleştirdikleri tüm eylemlerde kendilerini belirli normlar, stratejiler ve varsayımlar şeklindeki bireysel bir "gündelik teoriye" yönlendirirler. Benzer şekilde, kuruluşlardaki ortak eylem de, ulaşılacak hedeflere ilişkin kurumsal normlara, bu normlara ulaşma stratejilerine ve bu normlar ile standartları birbirine bağlayan varsayımlara dayanır. Bunlar kullanımdaki teorilerdir (/Hennemann, 1997). Kullanımdaki teori, eylem stratejilerinden, nedensel sırayla düzenlenmiş amaçlanan sonuçlardan oluşur. Bir kuruluş bağlamında bu, beklenen sonuçlarıyla birlikte tüm

operasyonel süreçler ve prosedürler olacaktır. Ayrıca bu eylem stratejilerinin altında yatan kar maksimizasyonu veya uzun vadeli kaynak sürdürülebilirliği gibi zımni değerler, varsayımlar ve hedefler de vardır ve bunlar bir kuruluşun eylem teorisi olarak bilinen kullarımdaki teorisinde kullanılan eylem stratejilerini yönetir. Eylemle olan ilişkileri 'kullarımdaki gramerin konuşmayla olan ilişkisi gibidir; benlik, diğerleri ve çevre hakkında varsayımlar içerirler şeklinde ifade edilebilir (Mallory, 2008; Argyris, 1995).

Şekil 1: "Kullarımdaki örgütsel teori", "Özel imaj" ve "Örgütsel haritalar" arasındaki bağlantı



Kaynak: (Hennemann, 1997).

Argyris ve Schön'ün bu iddiaları büyük ölçüde insanların idealist olduğu ve doğru ile yanlış ayırabilme yetisine sahip olduğu şeklindeki bir önkabule dayanır. İnsanlar tasarlayan varlıklardır. Amaçlarına ulaşmak ve yönettikleri değerlerle tutarlı bir şekilde hareket etmek istiyorlarsa nasıl davranacaklarını tavsiye eden tasarımlar yaratır, saklar ve geri alırlar. Bu tasarımlar ya da eylem teorileri, insan eylemlerini anlamının anahtarıdır (Argyris & Schön 1974) Bu yetilerine rağmen insanlar yapabilecekleri iyiliğe dair önyargılı fikirlere sahiptirler (benimsenmiş teori adını verdikleri şey). Onların bilmediği, herkesin sahip olduğu ve (i) tek taraflı kontrolde kalmayı; (ii) "kazanmayı" en üst düzeye çıkarmayı ve "kaybetmeyi" en aza indirmeyi;

(iii) olumsuz duyguları bastırmayı ve (iv) düşüncelerinde rasyonel olmayı amaçlayan bir "ana program" vardır (Argris 2004). Kişi ne zaman bir şey yapmak istese 'ana program' devreye girer ve mevcut durum bozulduğunda savunmaya geçer. Argyris ve Schön buna eylem halindeki teori adını vermiştir (Tang, 2024).

Tıpkı mühendislik veya yönetim teorilerinin belirli bir bağlamdaki değişkenler arasında algılanan nedensel bağlantıyı tanımlaması gibi, bireysel eylem teorileri de bir bireyin belirli bir bağlamdaki eylemleri ile bu eylemlerden kaynaklanması beklenen sonuçlar arasında algıladığı ilişkileri tanımlar. Bireysel eylem teorileri “*X koşullarında, Y hedefine ulaşmak için Z yapılmalıdır*” şeklinde sunulabilir. Genellikle bir bireyin eylem teorisinin doğruluğu sadece üstünkörü bir doğrulama alır. Bunun nedeni, zaman baskısı, savunmacı mantık, çoğu zaman nadiren alınan karar türlerini içermeleri veya eylem teorisinin, eylemin otomatik ve bilinçsiz olma noktasına gelecek kadar becerikli hale gelmesine neden olacak kadar çok kez uygulandığı durumlar gibi birçok faktördür. Yetenekli, bilinçsiz eylem potansiyeli, bazı durumlarda yöneticilerin tam olarak bilincinde olmadıkları eylemlerde bulunacakları anlamına gelir. Bu aynı zamanda, yöneticilerin zaman zaman belirli bir eylem tarzını benimserken aslında başka bir eylem tarzını, hatta benimsenen eylemle çelişen bir eylem tarzını benimseyecekleri anlamına gelir. Bu nedenle Argyris “*kullanımdaki teori*” (gerçekte yaptıkları şey) ve “*benimsenen teori*” (yani insanların yaptıklarını söyledikleri şey) arasında bir ayrım yapmaktadır (Luechtefeld, 2005).

1.1.1.1 Kullanımdaki Teoriler

Argyris ve Schön "kullanımdaki teoriler" terimini genel eylem teorilerinin eylem üzerinde gerçekten etkisi olan veya eyleme rehberlik eden yönüne atıfta bulunmak için kullanmaktadır (Hennemann, 1997). Kullanımdaki teori, örgüt üyelerinin günlük uygulamalarında gerçekte nasıl davrandıklarını ve bu davranışları yönlendiren örtük varsayımları ifade eder. Bu kavram, bireylerin belirli durumlarla karşılaştıklarında hangi stratejilere başvurdıklarını, nasıl karar aldıklarını ve bu süreçte nasıl öğrendiklerini analiz eder. Kullanımdaki teori, genellikle örtük ve bilinçsizdir; bireylerin belirli bir durumda nasıl davranacaklarını otomatik olarak belirleyen içsel varsayımlara dayanır. Öte yandan "kullanımdaki teoriler", fiilen kullanımda olan ve

genellikle davranışı belirleyen günlük çalışma varsayımlarında kendini gösteren eylem teorileridir (Huber, 1997). Şekil 2, kullanımdaki teoriyi oluşturan ana bileşenleri ve bu bileşenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Şekildeki her bir bileşen, birbiriyle etkileşimli bir döngü içinde çalışır ve öğrenme sürecinin anahtar unsurlarını oluşturur.

Bireylerin ve örgütlerin sorunları ele alırken sahip oldukları *temel inançlar* ve *varsayımlar* kullanımdaki teorinin en önemli bileşenlerinden birisidir. Bu varsayımlar, bireylerin veya örgütlerin dünyayı nasıl gördüğüne, olayları nasıl yorumladığına ve eylemlerini nasıl temellendirdiğine dair temel inançlarıdır. Bu inançlar genellikle bilinçsizdir ve sorgulanmadan kabul edilir. Varsayımlar, bireylerin çevresindeki durumlara karşı nasıl tepki vereceğini ve hangi stratejileri seçeceğini belirler. Mesela bir lider, çalışanların yalnızca sıkı bir şekilde denetlendiğinde verimli çalışacaklarına inanıyorsa (varsayım), bu, yönetim stratejilerini şekillendirir (Argyris & Schön, 1974).

Şekil 2: Kullanımdaki Teorinin Bileşenleri

1. Varsayımlar



2. Stratejiler → 3. Eylemler → 4. Sonuçlar

Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bu da bizleri bileşenlerden ikincisine ‘varsayımlar doğrultusunda geliştirilen eylem planları’ şeklinde tanımlanan *stratejilere* getirir. Stratejiler, bireylerin veya örgütlerin karşılaştıkları sorunlara nasıl yaklaşacaklarını belirler. Stratejiler genellikle, bireylerin daha önceki deneyimlerine ve örgütsel kültüre dayanır. Yukarıda verilen varsayım hatırlanacak olursa bu varsayımı doğrultusunda hareket eden lider, çalışanları sürekli gözetim altında tutmak ve ayrıntılı raporlama istemek gibi stratejiler geliştirecektir. Bu da stratejilere göre gerçekleştirilen somut davranışları yani *eylemleri* ortaya çıkaracaktır. Bireyler, varsayımlarına ve stratejilerine dayanarak sorunları çözmek için belirli eylemleri hayata geçirirler. Bir başka deyişle eylemler stratejilerin görünür ve ölçülebilir bir biçimde hayata geçirilmesidir. Eylemler, varsayımların ve stratejilerin günlük yaşamdaki somut yansımalarıdır. Yine verilen örnekten hareket edilirse lider, çalışanlardan her gün ayrıntılı performans raporları

istemek ve ofiste kameralar yerleştirmek gibi eylemlerde bulunabilir. Bu eylemler de *sonuçları* doğurur. Eylemlerin doğrudan sonucunda elde edilen performans, çıktılar veya geribildirim gibi sonuçlar, bireylerin varsayımlarını ve stratejilerini doğrulamak ya da sorgulamak için kullanılır. Eğer sonuçlar, varsayımlar ve stratejilerle uyumlu değilse, öğrenme süreci devreye girer. Verili örnekten devam edilecek olursa Liderin gözetim stratejisi, çalışanların motivasyonunu düşürür ve iş verimliliğinde bir düşüşe yol açabilir. Bu durumda lider, varsayımlarını sorgulamak yerine çalışanların daha fazla denetim altına alınması gerektiği sonucuna varabilir. Ancak, bu kısır döngü yalnızca tek döngülü öğrenme (single-loop learning) ile sonuçlanır. Bu nedenle sonuç, öğrenmenin temel unsurudur ve öğrenme sürecinin etkin bir şekilde işlemesi için bireylerin ve örgütlerin sonuçları eleştirel bir şekilde analiz etmesi gerekir. Bu süreçte bireyler, varsayımlarını ve stratejilerini sorgulayarak çift döngülü öğrenme (double-loop learning) yolunu tercih ederlerse arzulanan öğrenme sağlanabilir (Argyris & Schön, 1974; Argyris, 1990).

Bu bileşenler arasında sürekli bir geri bildirim döngüsü vardır. Elde edilen sonuçlar, bireylerin varsayımlarını ve stratejilerini yeniden değerlendirmelerine olanak tanır. Ancak, kullanımdaki teori çerçevesinde bu süreç genellikle bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir ve bireyler varsayımlarını sorgulamadan aynı döngüyü tekrar ederler. şekil 3 kullanarak kullanımdaki teorinin döngüsel yapısı ve bireylerin sorun çözme süreçlerinde bu modeli nasıl uyguladıkları daha anlaşılır hale getirilebilir.

şekil 3: Kullanımdaki Teorinin Yapısı

Varsayımlar → Stratejiler → Eylemler → Sonuçlar → Varsayımlar

Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bu yapı şu şekilde işler: Bireyler, karşılaştıkları bir sorun ya da durumu mevcut varsayımlarıyla değerlendirirler. Bu varsayımlar, bireyin geçmiş deneyimlerinden, örgütsel kültürden ve genel davranış kalıplarından etkilenir. Örneğin, bir yönetici, çalışanlarının performans düşüklüğünün motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını varsayabilir. Varsayımlara dayanarak bireyler, sorunlara yönelik çözüm stratejileri geliştirirler. Örneğin, yönetici, çalışanlarının motivasyonunu artırmak için daha fazla

teşvik sunmayı bir strateji olarak benimseyebilir. Bireyler, stratejilere dayalı olarak somut eylemlerde bulunurlar. Yönetici, teşvik programlarını hayata geçirir ya da çalışanlarla birebir görüşmeler yaparak motivasyon artırıcı tedbirler alır. Eylemler sonucunda elde edilen performans ya da çıktılar, bireylerin stratejilerini ve varsayımlarını doğrulamak ya da sorgulamak için bir geri bildirim sağlar. Eğer çalışanlar daha iyi performans gösterirse, yönetici teşvik programının etkili olduğuna karar verebilir. Ancak, başarısız sonuçlar elde edilirse, stratejiler ve varsayımlar yeniden gözden geçirilmelidir. Ancak kullanımdaki teori çerçevesinde, bireyler genellikle varsayımlarını sorgulamadan aynı döngüyü tekrar ederler (Argyris & Schön, 1978; Argyris, 1991).

Kullanımdaki teori, bireylerin ve örgütlerin yüzeyde nasıl davrandıklarını açıklamakla birlikte, bu davranışların altında yatan örtük süreçleri de kapsar. Argyris ve Schön'e göre kullanımdaki teori, örgütsel davranışları ve bireylerin eylemlerini yönlendiren temel bir çerçevedir. Bu teori, bireylerin davranışlarını şekillendiren açık ya da örtük bir sistem olarak görülür ve örgütlerin öğrenme süreçlerini anlamak için kapsayıcı bir yapı sunar. Kullanımdaki teori; varsayımlar, stratejiler, eylemler ve sonuçlar gibi temel bileşenlerden oluşan bir çerçeveye sahiptir, ancak bu bileşenler, daha geniş bir bağlam içinde örgütlerin öğrenme mekanizmaları ve geri bildirim döngüleri ile de bağlantılıdır. Bu yapı, bireylerin ve örgütlerin öğrenme ve değişim süreçlerini nasıl yönettiğini anlamak için kapsayıcı bir analiz sağlar. Şekil 4, bu durumu daha net bir şekilde açıklamak için bireylerin bilinçli ve bilinçsiz düzeydeki davranışlarını gösterir (Argyris & Schön, 1974; Argyris, 1990).

Şekil 4: Kullanımdaki Teorinin Kapsayıcı Yapısı

Bilinçli Düzey (Benimsenen Teori)

Bilinçsiz Düzey (Kullanımdaki Teori)

Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bilinçli düzey, bireylerin ve örgütlerin bilinçli olarak uyguladıkları stratejileri ifade eder. Bu stratejiler genellikle resmi belgelerde yer alır ve bireylerin bilinçli

olarak takip ettikleri davranış kalıplarını içerir. Bilinçli düzey bireylerin veya örgütlerin söyledikleri, teorik olarak savundukları ya da dış dünyaya yansıttıkları davranış modelini ifade eder. Bu düzeyde bireylerin ne yaptıkları konusunda verdikleri beyanları ve açıklamaları yer alır. Bir başka deyişle bilinçli düzey, bireylerin kendilerini veya örgütlerini nasıl tanımladıkları ile ilgili olup sözel ve ifade edilebilir stratejileri içerir. Daha ziyade idealize edilmiş beklentilerden oluşur ve çoğu zaman etik veya sosyal normlarla uyumlu bir görünüm sergiler. Dışa dönük yapısı nedeniyle bilinçli düzeydeki eylemler kamuya açık bir şekilde sergilenen bir rehberlik niteliğindedir. Ancak bu teori, her zaman gerçek eylemlerle örtüşmeyebilir. Bilinçli düzeyi daha iyi anlatabilmek adına örneklendirmek gerekirse bir şirket, çalışanlarına "açık iletişim" ve "katılımcı bir yönetim" modelini savunduklarını söyleyebilir. Bu, bilinçli düzeyi/benimsenen teoriyi yansıtır; çalışanlar, her zaman fikirlerini dile getirme özgürlüğüne sahip olduklarını düşünebilir. *Bilinçsiz düzey* ise, bireylerin bilinçsiz düzeyde uyguladıkları örtük stratejilerdir. Daha çok bireysel veya örgütsel eylemleri belirleyen içsel inançlar ve değerlerle ilgilidir. Söylenenlerden çok, yapılanlara odaklanılır ve çoğu kez bu düzeyde eylemler farkında olmadan uygulanır. Çoğu zaman bilinçsiz olduğu için bu düzey, dışarıdan gözlemle anlaşılır ve bu düzeyde gerçekleştirilen eylemler, bireylerin kendi varsayımlarına ve alışkanlıklarına dayandığı için genellikle benimsenen teoriyle çelişebilir. Bu düzeyi daha iyi anlayabilmek için verili örnekten hareket edilecek olursa aynı şirketin, açık iletişimi savunmasına rağmen, çalışanları karar alma süreçlerinden dışladığı varsayılacak olursa, burada "gerçek kararlar üst yönetimde alınır" anlayışı, bilinçsiz düzeyi/kullanımdaki teoriyi yansıtır (Argyris & Schön, 1974; Argyris, 1999).

Argyris ve Schön'e göre, örgütler kullanımdaki teoriyi dönüştürerek daha etkili bir öğrenme süreci geliştirebilirler. Şekil 5, bu dönüşüm sürecini açıklayan bir modeldir. Bireyler ve örgütler, kullanımdaki teori ile benimsenen teori arasındaki farkı fark ederler. Bu farkındalık, örgütlerin mevcut stratejilerinin ve varsayımlarının sorgulanmasını sağlar. Örgütler, mevcut varsayımlarını ve stratejilerini eleştirel bir şekilde gözden geçirirler.

Şekil 5: Kullanımdaki Teoriyi Yönetmek ve Dönüştürmek

1. Farkındalık Geliştirme → 2. Stratejik Dönüşüm → 3. Çift Döngülü Öğrenme

Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Şekil 5'den de anlaşılacağı üzere Argyris ve Schön'ün (1974, 1978) geliştirdiği Kullanımdaki Teori, bireylerin ve örgütlerin davranışlarını şekillendiren örtük varsayımlar, stratejiler ve sonuçlar bütünüdür. Kullanımdaki teoriyi yönetmek ve dönüştürmek, örtük sistemleri açığa çıkarma, eleştirme ve yeniden yapılandırma sürecini ifade etmektedir. Kullanımdaki teoriyi yönetmek ve dönüştürmek, bireylerin ve örgütlerin daha etkin hale gelmesi için önemlidir. (i) Çünkü kullanımdaki teori ve benimsenen teori arasındaki uyumsuzlukları ortadan kaldırarak örgütsel davranışları daha tutarlı hale getirir, (ii) Çift döngülü öğrenme, mevcut kalıpların dışına çıkmayı sağlar ve yenilikçi çözümler üretir, (iii) Zihinsel bir dönüşümü beraberinde getirdiği için örgütlerin değişim süreçlerini sürdürülebilir kılar.

Bununla birlikte kullanımdaki teoriyi yönetmek ve dönüştürmek bazı nedenlerle zor olabilir. Bu zorluğu ortaya çıkaran en önemli nedenlerden birisi kullanımdaki teorinin bir parçası olarak ortaya çıkan ve bireylerin varsayımlarını sorgulamadan eylemde bulunmalarına neden olan *savunmacı rutinler*dir (defensive routines). Teoriye göre, bireyler genellikle savunmacı stratejiler geliştirme ve hatalardan kaçınma eğilimindedirler. Örgütsel öğrenme sürecinde, kullanımdaki teori bireylerin hatalarından öğrenme kapasitelerini sınırlar. Çünkü bu süreçte bireyler, karşılaştıkları sorunları çözmek için daha önce başarılı olduğunu düşündükleri stratejilere başvurmaya devam ederler. Ancak bu stratejiler, genellikle temel varsayımları sorgulamadan tekrarlandığı için, daha derin bir öğrenme gerçekleşmez (Hennemann, 1997). Bu süreçte zorlukları ortaya çıkaran bir başka husus da Argyris'in örgütsel öğrenme teorilerinde sıklıkla vurguladığı bir kavram olan savunmacı akıl yürütme bağlamında ortaya çıkar. Savunmacı akıl yürütme, beklenen ya da gerçek tehdit ya da utanç durumlarında ortaya çıkar ve tehdit ya da utancın kaynağının araştırılmasını engelleyen düşünce ve eylemleri içerir. İnsanlar, olayları bireylere aşırı atfederek, sadece eşzamanlılık gerektiren nedensel ilişkileri görerek ve uzun vadeli ve kasıtsız

sonuçları gözden kaçırarak hatalı nedensel çıkarımlar yapmaktadır. Buna ek olarak, belirsiz durumlarda insanlar beklediklerini görme ve önyargılarını teyit etmekten ziyade doğrulayan kanıtları çok daha fazla dikkate alma eğilimindedir. Tüm bu faktörler, hatayı tespit ederek ve düzelterek öğrenme fırsatlarını azaltacaktır (Robinson, 2001). Bu davranış, genellikle bireylerin veya grupların eleştirilere açık olma yerine, kendilerini savunmaya yönelik otomatik bir tepki geliştirmesiyle ortaya çıkar. Birey ya da grup, başarısızlıklarını veya hatalarını açık bir şekilde analiz etmek yerine, bu hataları gizlemeye veya mazur göstermeye çalışır. Geri bildirimlere karşı direnç gösterilir ve eleştiriler tehdit olarak algılanır. Örgüt içinde, bireylerin kendi hatalarını açığa çıkarmasını zorlaştıran davranış kalıpları oluşur. Hatalar, dış etkenlere veya diğer bireylere bağlanarak bireyin ya da grubun sorumluluğu üstlenmemesine mazeretler sunulur. Argyris (1990), savunmacı akıl yürütmenin örgütsel öğrenmeyi engellediğini çünkü bu tür düşünce süreçlerinin, bireylerin ve grupların hatalarını öğrenme fırsatı olarak görmesini zorlaştırdığını ifade eder. Örneğin, bir yöneticinin yaptığı bir hata, örgütte başarısız bir proje ile sonuçlandığında, yönetici bu hatayı kabul etmek yerine çalışanların yeterli performansı göstermediğini veya dışsal faktörlerin projeyi etkilediğini iddia edebilir. Ya da bir şirket, çalışan bağlılığıyla ilgili düşük geri bildirim alır. Ancak yönetim, çalışanların memnuniyetsizliğini ciddiye almak yerine, sonuçları çalışanların yanlış algılarına veya "tatminsiz bireylere" bağlar. Bu, şirketin kültürünü dönüştürmesini engeller. Bu mekanizma, hatanın analiz edilmesini engellediği gibi öğrenme sürecine ket vurur. Bu durum, hem bireysel hem de kolektif düzeyde tek döngülü öğrenme ile sınırlı kalınmasına neden olur. Öğrenme sürecinin engellenmesinin yanı sıra savunmacı akıl yürütme örgütler açısından örgüt üyelerinin, sorunların kökenine inememeleri ve yüzeysel çözümler üretmekle yetinmeleri anlamında örgütsel körlüğe yol açabilir. Açık iletişimi ve geri bildirimi teşvik etmek yerine, bireyler ve gruplar arasında bir güvensizlik ortamı ortaya çıkabilir. Savunmacı akıl yürütme, aynı zamanda örgütlerin yenilik yapmasını engellediği gibi örgüt esnekliğini de azaltır (Argyris,1990). Argyris (1993), savunmacı akıl yürütmenin aşılabilmesi için hem bireysel hem de örgütsel düzeyde bazı stratejilerin uygulanması gerektiğini öne sürer:

(i) Açık ve Güvenli İletişim Ortamı Yaratma: Çalışanlar, geri bildirim vermeye ve almaya teşvik edilmelidir. Geri bildirim mekanizmaları, cezalandırıcı değil destekleyici olmalıdır.

(ii) Savunmacı Rutinleri Azaltma: Örgüt içindeki yanlış yönlendiren rutinler ve davranış kalıpları tespit edilmeli ve dönüştürülmelidir.

(iii) Çift Döngülü Öğrenmeyi Teşvik Etme: Varsayımları ve temel değerleri sorgulamak için yapılandırılmış öğrenme süreçleri geliştirilmelidir.

(iv) Liderlik Eğitimleri: Liderler, eleştirilerle başa çıkma ve öğrenmeyi teşvik etme konusunda eğitilmelidir.

Kullanımdaki teoriyi yönetmek ve dönüştürmek noktasında üzerinde durulması gereken bir başka zorluk da zihinsel haritalar/modeller kavramı bağlamında ortaya çıkar. *Zihinsel model* (mental model), bireylerin/örgütlerin dünyayı anlama, anlamlandırma ve ona göre hareket etme biçimlerini etkileyen, zihinde oluşturulan yapılandırılmış bir düşünce sistemidir. Bu modeller, bireylerin yaşadıkları deneyimlere dayanarak geliştirdikleri temel varsayımlar, inançlar ve perspektiflerdir. Zihinsel modeller, insanların bir durumu nasıl algıladığını ve bu duruma karşı nasıl tepki verdiğini şekillendirir. Hem bilinçli hem de bilinçsiz süreçlerle oluşabilirler ve çoğu zaman sorgulanmadan kullanılırlar. Bir anlamda, zihinsel modeller, bireylerin çevrelerindeki karmaşık olayları basitleştirerek anlamalarını sağlayan çerçevelerdir. Örneğin bir yönetici, "çalışanlar yalnızca sıkı denetlenirse verimli çalışır" şeklinde bir zihinsel modele sahipse, bu model yönetim tarzını etkiler. Bu inanç, katı hiyerarşik yapılar ve düşük çalışan memnuniyetine yol açabilir. Eğer bu yönetici, çalışanların özgürlük verildiğinde daha yaratıcı ve üretken olduğunu gösteren verilere ulaşırsa, bu zihinsel model değişebilir. Bu bağlamda zihinsel modeller, bireylerin ve organizasyonların; karar verme süreçlerini etkiler, öğrenme kapasitelerini sınırlar veya geliştirir, çevresel değişimlere uyum sağlama yeteneğini belirler. Argyris ve Schön'e göre zihinsel modellerin örgütsel bağlamda üç temel rolü vardır: (i) Davranışları Yönlendirme: Zihinsel modeller, bireylerin ve grupların nasıl hareket edeceğini belirler. Bu modeller, organizasyonun genel politikalarını ve stratejilerini de etkiler.

(ii) Öğrenme Engelleri Yaratma: Zihinsel modeller, bireylerin ve organizasyonların yeni bilgilere direnmesine neden olabilir. Bu, özellikle güçlü geleneklere veya kültürel normlara sahip organizasyonlarda belirginleşir, (iii) Dönüşüm Potansiyeli Sunma: Çift döngülü öğrenme süreçleri aracılığıyla, zihinsel modeller değiştirilebilir ve daha etkili örgütsel öğrenme sağlanabilir (Argyris & Schön, 1974; Argyris & Schön, 1978)

Tüm bu söylenenlerden hareketle örgütsel öğrenmenin ancak örgütsel düzeyde pratik olarak etkili olan eylem teorisinin, "kullanımdaki örgütsel teori" değiştirilir veya düzeltilirse gerçekleşebileceği sonucuna varılmaktadır. Nitekim örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenen aktörlerin keşifleri, icatları ve değerlendirmelerinin örgütsel hafızaya yerleştirilmesi gerekir. Bunlar, bireysel imgelerde ve bireysel üyelerin daha sonra harekete geçecekleri kullanımdaki örgütsel teorisinin paylaşılan haritalarında kodlanmalıdır. Eğer bu kodlama gerçekleşmezse, bireyler öğrenmiş olacak ancak örgüt bunu yapmamış olacaktır. Örgütsel haritalar, organizasyonların kendi yapılarını, süreçlerini ve ilişkilerini anlamalarını sağlayan bilişsel araçlardır. Örgütsel davranışın sembolik temsilleri olarak, bireylerin ve grupların organizasyondaki rollerini anlamalarına yardımcı olur. Bu haritalar, örgütlerin hatalarını teşhis edip düzeltmeleri için gereklidir. Sonuç olarak, hem kurumun resmi imajı ("kurumsal harita" şeklinde) hem de pratikte etkili kurumsal eylem teorisi ("kullanımdaki kurumsal teori" şeklinde) şirket üyelerinin bireysel fikirleri, özellikle de kurumsal eylem teorisine bakışları ("özel imaj" şeklinde) tarafından oluşturulur (bkz Şekil 1). Özel imaj, bireylerin veya grupların kendi davranışlarına ve organizasyondaki rollerine ilişkin algılarıdır. Bu imaj, bireylerin kendilerini nasıl gördüklerini ve örgütsel bağlamda kendi performanslarını nasıl değerlendirdiklerini temsil eder. Öte yandan, kurumsal eylem teorisine ilişkin bu bireysel görüş, kurumun hakim anlayışı ve kurum içinde uygulanan eylem teorileri tarafından önemli ölçüde şekillendirilir. Dolayısıyla, bireysel örgüt üyelerinin "özel imajları" ile eylem teorileri ve örgütsel düzeydeki örgütsel anlayış arasında karşılıklı bir etkileme ve şekillendirme ilişkisi vardır. Kısaca özel imaj, bireylerin örgütsel öğrenmeye katkı sağlama veya direnç gösterme şekillerini belirleyen önemli bir psikolojik bileşendir (Hennemann, 1997).

1.1.1.2 Benimsenen Teoriler

"Benimsenen teoriler" (*espoused theory*), resmi ilkeler, kılavuzlar ve niyet beyanlarıdır; bunlar kendilerini "kurumsal haritalar", yani organizasyon şemaları, süreç düzenlemeleri, yönetim ilkeleri, kurumsal felsefeler veya misyon beyanları şeklinde gösterebilirler (Huber, 1997). Argyris ve Schön'e (1996) göre, benimsenen teori, örgütün dışa dönük imajını ve stratejik yönelimini belirler. Bu teori, örgütün nasıl işlediğini değil, nasıl işlemesi gerektiğini ifade eder. Örgütlerin vizyonları, misyonları, değerleri ve stratejik planları benimsenen teori çerçevesinde şekillenir. Benimsenen teori, örgütün resmi belgelerinde ve politikalarında açıkça yer alırken, uygulamada bireylerin ve örgütün gerçek davranışları her zaman bu teoriyle uyumlu olmayabilir (Argyris & Schön, 1974; Argyris & Schön, 1978). Bu durumu daha net bir şekilde açıklamak için şekiller üzerinden ilerlemek faydalı görünmektedir. Şekil 6, benimsenen teoriyi oluşturan ana bileşenleri ve bu bileşenlerin nasıl bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

Şekil 6: Benimsenen Teorinin Bileşenleri

1. Resmi Değerler ve Stratejiler

↓

2. Politika ve İlkeler → 3. Resmi Eylemler → 4. Stratejik Hedefler

Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Resmi değerler ve stratejiler, örgütün üst yönetimi tarafından belirlenen ve yazılı ya da sözlü olarak dile getirilen değerler ve stratejileri ifade etmektedir. Benimsenen teorinin bu temel taşı örgütün dile getirdiği etik, normlar ve genel stratejik yaklaşımları kapsar. Bu bileşen, örgütün resmi belgelerinde, misyon ve vizyon ifadelerinde ve stratejik planlarında ifade edilir. Örgüt, dış dünyaya karşı kendini bu değerlerle tanıtır ve bu stratejilere uygun hareket etmeyi taahhüt eder. Örneğin, bir örgüt "müşteri memnuniyeti" ve "etik iş yapma" değerlerini benimseyebilir. Resmi değerler ve stratejiler doğrultusunda geliştirilen *politikalar ve ilkeler*se, benimsenen teorinin uygulanabilirliğini artırmaya yönelik bir çerçeve sunar. Bu aşamada, değerlerin ve

stratejilerin somut kurallara ve uygulama rehberlerine dönüştürülmesi amaçlanır. Bu ilkeler, örgütün iç işleyişine dair kuralları belirler ve tüm örgüt üyelerinin bu politikalara uygun davranması beklenir. Örneğin, bir şirketin işyeri kuralları veya müşteri ilişkileri politikaları bu ilkeler çerçevesinde şekillenir. Politika ve ilkeler, benimsenen teori ile gerçek pratik arasındaki bağlayıcı unsurlardır. Ancak, bu aşamada politikaların genellikle soyut ve genel bir yapıya sahip olması nedeniyle uygulama düzeyinde farklılıklar oluşabilir (Argyris, 1993). Benimsenen teoriye uygun olarak geliştirilen ve örgüt üyelerinin uygulaması beklenen *resmi eylemler* ise, belirlenen stratejilerin nasıl hayata geçirileceğini ve örgütün resmi değerlerine nasıl sadık kalacağını gösterir. Örneğin, bir şirket müşteri memnuniyetini artırmak için müşteri geri bildirim sistemlerini kurabilir.

Benimsenen teorinin örgütsel düzeyde ulaşmayı amaçladığı sonuçlar ve uzun vadeli *stratejik hedefler* de benimsenen teorinin önemli bir bileşenidir. Bu hedefler, genellikle örgütün resmi belgelerinde yer alır ve belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilmesi beklenir. Örneğin, bir şirketin hedefi, müşteri memnuniyeti endeksinde %20 artış sağlamak olabilir. Bu süreç, benimsenen teorinin nasıl resmi belgelerde yer aldığını ve örgüt stratejisini nasıl şekillendirdiğini gösterir. Ancak bu bileşenler, örgütün resmi beyanlarında dile getirilirken, uygulamada her zaman kullanımdaki teoriyle örtüşmeyebilir. Stratejik hedefler, benimsenen teorinin başarıya ulaşma potansiyelini belirler. Ancak, hedeflerin başarısı, resmi eylemler ile benimsenen teorinin gerçek uyumuna bağlıdır. Eğer eylemler, politikalarla uyumsuzsa, stratejik hedeflere ulaşılması güçleşir (Argyris, 1993).

Benimsenen teorinin başarısı, bu dört bileşenin uyumlu bir şekilde işlemesine bağlıdır. Ancak, Argyris ve Schön (1978), benimsenen teoriler ile gerçek davranışlar (kullanımdaki teori) arasındaki tutarsızlıkların sıkça karşılaşılan bir sorun olduğunu belirtir. Özellikle resmi değerler ve stratejiler ile resmi eylemler arasında yaşanan kopukluklar, örgütlerin veya bireylerin hedeflerine ulaşmasını zorlaştırır. Örneğin bir şirket, şeffaflık değerini benimsediğini ifade ederken, çalışanlarına bilgi akışını sınırlandırarak bu değeri ihlal edebilir. Bu durumda, stratejik hedefler, gerçek davranışlarla çeliştiği için gerçekleştirilemeyebilir.

Argyris ve Schön (1974, 1978), *benimsenen teoriyi* (espoused theory), bireylerin veya örgütlerin kendilerini başkalarına nasıl sunduğunu ve nasıl görünmek istediklerini ifade eden bir yapı olarak tanımlar. Bu bağlamda, *benimsenen teorinin dışa dönük imajı*, bireyin veya organizasyonun değerlerini, normlarını ve stratejilerini kasıtlı olarak dış dünyaya yansıttığı ve bu yansımanın bir tür "temsil" işlevi gördüğünü ifade eder. Şekil 7, benimsenen teorinin dışa dönük nasıl bir imaj yarattığını ve örgütün kendini dış dünyaya nasıl sunduğunu açıklamaktadır.

Şekil 7: Benimsenen Teorinin Dışa Dönük İmajı

Benimsenen Teori (Resmi Beyanlar ve Değerler) → Dış İmaj

Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bu model şu şekilde çalışır: Örgütler, resmi belgelerde ve halka yönelik beyanlarında kendilerini belirli bir şekilde tanıtır. Bu teori, örgütün dış dünyaya karşı nasıl bir imaj yaratmak istediğini belirler. Örneğin, bir şirket çevre dostu bir politika izlediğini ve sürdürülebilirlik odaklı çalıştığını belirtebilir. Benimsenen teori, örgütün dış dünyadaki paydaşlarına, müşterilerine ve toplumuna nasıl görünmek istediğini şekillendirir. Bu imaj, örgütün marka değeri, müşteri sadakati ve kurumsal itibarını doğrudan etkileyebilir. Örneğin, bir şirketin sürdürülebilirlik iddiaları, dış paydaşlar arasında olumlu bir algı yaratabilir. Ancak, Argyris ve Schön'e göre, bu imaj her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Örgütün dışa dönük sunduğu imaj ile iç süreçlerde uygulanan stratejiler (kullanımdaki teori) arasında farklar olabilir. Bu da örgütsel öğrenme sürecinde önemli sorunlara yol açabilir. Eğer dışa dönük imaj ile gerçek davranışlar örtüşmüyorsa, paydaşlar organizasyonu veya bireyi samimiyezsiz bulabilir. Benimsenen teori sürekli olarak uygulanmadığında, örgütlerin güvenilirliği zedelenabilir. Öz-değerlendirme zorlukları da bu bağlamda Argyris'in (1993) dile getirdiği sorunlardan bir diğeri olup Argyris'e göre örgütler genellikle dışa dönük imajlarını sorgulamakta zorluk çekmekte, bu imajı bir savunma mekanizması olarak görmektedirler. Özetle benimsenen teorinin dışa dönük imajı, bireylerin veya organizasyonların kendilerini nasıl sunduklarıyla ilgilidir ve genellikle olumlu bir algı oluşturmayı hedefler. Ancak, bu imajın sürdürülebilir olması, benimsenen teori ile

gerçek davranışların uyumlu olmasına bağlıdır. Argyris ve Schön, bu uyumsuzluğun yönetilmesi için öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi gerektiğini savunur.

Benimsenen teori, yalnızca dışa dönük bir imaj yaratmakla kalmaz, aynı zamanda iç süreçlerde de örgütsel stratejilerin uygulanmasına rehberlik eder. Şekil 8, benimsenen teorinin işleyiş sürecini ve geri bildirim sürecini göstermektedir.

Şekil 8: Benimsenen Teorinin İşleyişi ve Geri Bildirim Süreci

1. Benimsenen Teori (Değerler ve Stratejiler)

↓

2. Uygulama (Resmi Politikalar ve Eylemler)

↓

3. Geri Bildirim (Performans Sonuçları)

↓

4. Revizyon ve Yeniden Değerlendirme

Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bu süreç şu aşamaları içerir: Örgüt, *değerleri ve stratejileri* çerçevesinde benimsenen teoriyi belirler ve bu teoriyi resmi olarak dile getirir. Örneğin, bir şirket sürdürülebilirlik ilkesini temel değerlerinden biri olarak belirler ve bu doğrultuda stratejiler geliştirir. Argyris ve Schön (1978) örgütlerin değerler ve stratejilerinin, örgütsel değişimi yönlendiren ilk adım olduğunu belirtir. Burada, stratejilerin belirlenmesi, örgütün içsel hedeflerine ulaşması için bir temel oluşturur. *Benimsenen teorinin uygulanması*, stratejilerin ve değerlerin organizasyonel bağlamda somut politikalara ve eylemlere dönüştürülmesi sürecidir. Bu aşama, teorinin pratikte nasıl işlediğini, günlük operasyonel süreçlere nasıl entegre edildiğini ve bireylerin bu politikalara nasıl uyduğunun gözlemlenebildiği aşamadır. Yukarıda verilen örnekten devam edilecek olursa, sürdürülebilirlik stratejisi çerçevesinde enerji tasarrufu yapan yeni teknolojiler kullanıma sokulur veya tedarik zinciri yönetimi bu değerlerle uyumlu hale getirilir. Argyris ve Schön (1974), örgütlerin benimsenen teorilerini somut

eylemlere dökme aşamasının kritik bir dönemeç olduğunu belirtir. Uygulama aşaması, örgütün dışa dönük imajını gerçek eylemlerle uyumlu hale getirme fırsatını sunar. Uygulama aşamasını takip eden süreçte uygulanan stratejilerin sonuçları değerlendirilir ve *performans analizleri* yapılır. Bu aşamada, benimsenen teori doğrultusunda hayata geçirilen politikaların etkili olup olmadığına dair *geri bildirim* alınır. Eğer sürdürülebilirlik stratejisi müşteri memnuniyetini artırıyor ve maliyetleri düşürüyorsa, geri bildirim olumlu olacaktır. Geri bildirim, yalnızca mevcut stratejilerin başarısını değil, aynı zamanda örgütün öğrenme süreçlerini de geliştirir. Elde edilen geri bildirimlere göre, benimsenen teori ve uygulamalar *yeniden değerlendirilir* ve gerekirse *stratejik revizyonlar* yapılır. Örneğin, sürdürülebilirlik stratejisi hedeflenen sonuçları vermezse, yeni stratejiler ve politikalar geliştirilir. Bu döngüsel süreç, benimsenen teorinin dinamik bir şekilde yönetilmesini sağlar. Ancak, geri bildirim mekanizmaları zayıfsa ya da kullanımdaki teori ile benimsenen teori arasında büyük farklar varsa, bu döngü sağlıklı bir şekilde işlemez. Yeniden değerlendirme, yalnızca organizasyonun dışa dönük imajını değil, aynı zamanda iç süreçlerinin daha verimli hale gelmesini de sağlar.

Benimsenen teorinin örgütsel öğrenme süreci üzerindeki etkisini anlamak için çift döngülü öğrenme modelini kullanabiliriz. Şekil 9, benimsenen teorinin nasıl çift döngülü öğrenme süreci içinde gözden geçirilmesi gerektiğini gösterir. Buna göre benimsenen teorinin işleyiş sürecinde geri bildirimini takip eden aşamada çift döngülü öğrenme devreye girecektir. Geri bildirimler ışığında, mevcut stratejiler, varsayımlar ve değerler sorgulanır. Çift döngülü öğrenme, örgütlerin yalnızca mevcut eylemlerinin etkisini değerlendirmelerinin ötesinde, bu eylemleri mümkün kılan derin yapıların, inançların ve varsayımların eleştirel bir şekilde sorgulanmasını içerir. Bu, daha önce var olan inanç ve varsayımlar üzerinde bir yeniden düşünme sürecidir (Argyris & Schön, 1974).

Şekil 9: Benimsenen Teori ile Çift Döngülü Öğrenme İlişkisi

1. Benimsenen Teori

↓

2. Eylem ve Uygulama

↓

3. Geri Bildirim → 4. Varsayımların ve Stratejilerin Sorgulanması (Çift Döngülü Öğrenme)

↓

5. Teori Revizyonu

Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Verilen örnek üzerinden hareket etmeye devam edilecek olursa, şirket sürdürülebilirlik politikalarını gözden geçirerek sadece enerji tüketimini değil, aynı zamanda bu politikanın organizasyona, çalışanlara ve müşteri ilişkilerine etkisini de sorgular. Belki de şirketin sürdürülebilirlik stratejileri, beklenmedik sosyal ya da ekonomik sonuçlar doğurmuş olabilir. Bu durumda, önceki stratejiler sorgulanarak daha yeni ve kapsamlı bir strateji geliştirilir. Burada, başlangıçta belirlenen teoriler, eylemler ve geri bildirimlerle şekillendirilir, ancak en önemli aşama, bu süreçlerin derinlemesine sorgulanması ve revize edilmesidir. Bu, örgütlerin ya da bireylerin, zaman içinde daha etkili ve uyumlu stratejiler geliştirmelerine olanak tanır. Çift döngülü öğrenme, yalnızca uygulamaları değil, aynı zamanda bu uygulamaların ardında yatan değerleri ve varsayımları da geliştirir ve dönüştürür (Argyris & Schön, 1974; Argyris & Schön, 1996; Argyris, 1991).

Argyris ve Schön'ün eylem teorisinin en önemli bileşenleri olarak ortaya çıkan ve örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunun yanıtında karşımıza çıkan benimsenen teori ile kullanımdaki teori arasındaki farka gelince Şekil 10, benimsenen teori ile kullanımdaki teori arasındaki olası farkları ve bu farkların örgütsel davranış üzerindeki etkisini göstermektedir.

Şekil 10: Benimsenen Teori ile Kullanımdaki Teori Arasındaki Farklar

Benimsenen Teori (Resmi Beyanlar ve Stratejiler) ↔ Kullanımdaki Teori Örtük Eylemler ve Davranışlar)

Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bu şema, iki teori arasındaki olası farkı şu şekilde gösterir: Örgüt, resmi belgelerde ve stratejik beyanlarda belirli bir vizyonu veya stratejiyi yani benimsenen teoriyi dile getirir. Bu teori, örgütün dışa dönük yüzünü ve stratejik hedeflerini yansıtır. Örneğin, bir şirket müşteri memnuniyetini en yüksek öncelik olarak belirleyebilir. Gerçekte uygulanan stratejiler ve davranış kalıpları, benimsenen teoriden farklı olabilir. Kullanımdaki teori, örgütün içsel işleyişini ve bireylerin örtük davranışlarını içerir. Örneğin, müşteri memnuniyetinin öncelikli olduğu iddia edilse bile, gerçek uygulamada müşterilere verilen yanıt süresi gecikiyorsa veya müşteri şikayetleri dikkate alınmıyorsa, kullanımdaki teori benimsenen teoriyle uyumsuzdur. Bu iki teori arasındaki fark, örgütsel öğrenme sürecini zorlaştırabilir ve hataların tekrarına yol açabilir. Örgüt, resmî beyanları ile gerçek uygulamaları arasındaki farkı fark etmediğinde, çift döngülü öğrenme gerçekleşemez ve örgüt aynı hataları tekrar etmeye devam eder (Argyris ve Schön, 1978).

Bu iki teorinin temel yönleri *kaynak*, *amaç*, *zaman*, *farkındalık* ve *eylemler* açısından karşılaştırılarak, teorilerin nasıl farklı işlediği ve örgütsel davranışları nasıl farklılaştırdığı derinlemesine incelenebilir (bkz Tablo 1). Kaynak açısından değerlendirilecek olursa benimsenen teori, örgütün *liderleri* ve *yöneticileri* tarafından açıkça tanımlanmış değerler, inançlar ve stratejilerden oluşur. Bu teori, örgütün dışa sunduğu misyon, vizyon ve genel hedeflerle ilişkilidir. Örgütün ideolojik ve stratejik duruşunu dış dünyaya nasıl yansıttığını ifade eder. Bu değerler ve stratejiler, *organizatörlerin* ve *yöneticilerin* bilinciyle şekillenir ve genellikle resmi yazılı belgelerde, misyon bildirgelerinde veya kurumsal strateji belgelerinde bulunabilir. Kullanımdaki teori, örgütün *gerçek eylemleri* ve *günlük operasyonları* ile doğrudan ilişkilidir. Bu teori, örgütün ne yaptığını, uygulamada hangi stratejileri izlediğini ve *gerçekten nasıl davrandığını* gösterir. Bireylerin ve grupların davranışları, kararlar ve eylemler üzerinden şekillenir ve *fiili uygulamalardan* kaynaklanır. Kullanımdaki teori

genellikle örgüt üyelerinin *bilinç dışı varsayımlarına* dayalıdır. Kısacası *kaynak* açısından, benimsenen teori, daha çok *dışsal yöneticiler ve liderler* tarafından belirlenen ve örgütün dışa sunduğu stratejilerle şekillenirken, kullanılan teori örgütün *içsel pratiği ve gerçek işleyişi* ile ilgilidir (Argyris & Schön, 1978).

Amaç bakımındansa benimsenen teorinin amacı, *örgütün dış dünyaya ne sunmak istediğini* gösterir. Bu teori, genellikle *belirli idealler ve hedefler* doğrultusunda şekillenir. Örgütler, topluma, paydaşlara veya müşterilerine karşı belirli *değerleri ve stratejileri* benimseyerek kendilerini tanıtır. Bu amaç, daha çok *kurumsal kimlik ve itibarı* oluşturma ve dışarıya karşı olumlu bir imaj sunma amacına yöneliktir. Kullanımdaki teorinin amacı, örgütün *gerçek hedeflerine ulaşmak* için yaptığı eylemler ve stratejilerdir. Bu teori, daha çok *günlük uygulamaların, kararların ve eylemlerin* gerekliliklerinden doğar. Örgütün amacı, dışa sunduğu idealleri hayata geçirmekten ziyade, *somut eylemleri ve başarılarıyla* doğrudan ilgilidir. Başka bir deyişle, kullanılan teori, örgütlerin *fiili başarı* sağlama ve işlevselliği artırma amacına dayanır. *Amaç* açısından, benimsenen teori daha çok *değerlerin ve hedeflerin ifadesi*, kullanılan teori ise *gerçek eylemlerin ve uygulamaların* biçimidir (Argyris & Schön, 1978).

Tablo 1: Benimsenen Teori ve Kullanımdaki Teori Farklılaşması

Özellik	Benimsenen Teori	Kullanımdaki Teori
Kaynak	Liderler ve yöneticiler tarafından açıkça belirlenmiş değerler ve stratejiler	Gerçek uygulama ve örgütsel eylemler
Amaç	Örgütlerin dış dünyaya sunduğu değer ve stratejileri iletmek	Örgütün fiilen izlediği stratejiler ve kararlar
Zaman	Gelecek için planlanan eylemler ve stratejiler	Geçmiş ve şu anki uygulamalar dayalı pratikler
Farkındalık	Genellikle bilinçli ve açıkça ifade edilen teoriler	Çoğunlukla bilinçsiz ve örgütün işleyişine dair gizli varsayımlar
Eylemler	Genellikle daha soyut ve genel stratejiler	Somut eylemler ve örgüt içindeki günlük uygulamalar

Kaynak: Argyris & Schön, 1978.

Zaman olaraksa benimsenen teori, gelecek odaklıdır. Örgütler, gelecekte ulaşmak istedikleri hedefleri ve stratejileri belirlerken, bu hedefler genellikle uzun vadeli planlar ile şekillenir. Teoriler, örgütün ulaşmayı umduğu bir gelecek durumu tanımlar ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağına dair stratejiler sunar. Kullanımdaki teori ise geçmiş ve şu anki durum ile ilgilidir. Bu teori, geçmişteki eylemler ve mevcut durum üzerinden şekillenir. Pratikteki stratejiler ve kararlar, geçmiş deneyimlere ve şu anki koşullara dayanır. Kullanımda olan teori, zamanın daha kısa dilimlerine hitap eder ve genellikle şu anki organizasyonel pratiği iyileştirmeye yönelik kararlar içerir. Zaman açısından, benimsenen teori *geleceğe yönelik*, kullanılan teori ise *geçmiş ve şimdiye yönelik* bir yaklaşım sunar (Argyris & Schön, 1974; Argyris, 1993).

Farkındalık bir kriter olarak kullanıldığında ise fark şu şekilde ortaya çıkar: Benimsenen teori, genellikle *bilinçli* bir düzeyde işlev görür. Örgütler, kendi ideallerini ve stratejilerini belirlerken *açıkça farkındadırlar* ve bu teoriler genellikle *kamuya açık* belgelerde yer alır. Örgüt liderleri ve yöneticilerinin *bilinçli kararları* ile şekillenen bu teori, daha çok *verbal ve yazılı açıklamalarla* dışa sunulur. Kullanımdaki teori ise *bilinç dışı* bir düzeyde çalışabilir. Çoğu zaman örgüt üyeleri, bu teoriye *farkında olmadan* uygulurlar. Örgütlerin eylemlerinin temeli, genellikle *gizli varsayımlar, bireysel ve kolektif inançlar* ile şekillenir. Çoğu zaman, örgütler içindeki bireylerin ve grupların davranışlarını gözlemleyerek bu teoriler ortaya çıkar. Farkındalık açısından, benimsenen teori daha çok *bilinçli ve açık* bir şekilde formüle edilirken, kullanılan teori daha çok *bilinç dışı* varsayımlar ve eylemlerle şekillenir. Eylemler açınsındansa benimsenen teori, genellikle *soyut ve stratejik* eylemleri içerir. Bu eylemler, belirli hedeflere ulaşmak için belirlenen yolları belirler ve genellikle *dışa dönük* stratejilerle ilgilidir. Örgütler, bu tür teorileri geliştirdiğinde, daha çok *planlama ve strateji* odaklıdırlar. Kullanımdaki teori, *somut eylemler ve günlük operasyonlar* ile ilgilidir. Bu teori, bireylerin ya da grupların kararlarını, davranışlarını ve uygulamalarını içerir. Örgütler, bu eylemleri genellikle *daha az formel* ve daha çok *günlük işleyişe dair pratik* faaliyetlerle ilişkilendirirler. Eylemler açısından, benimsenen teori daha çok *stratejik ve soyut* iken, kullanılan teori *somut ve pratik* eylemleri ifade eder (Argyris & Schön, 1974; Argyris, 1993)

Benimsenen teori ve kullanılan teori arasındaki farklar, örgütlerin işleyişi ve öğrenme süreçlerini derinlemesine anlamamıza yardımcı olur. Bu iki teorinin kaynak, amaç, zaman, farkındalık ve eylemler açısından karşılaştırılması, örgütlerdeki öğrenme, değişim ve uyum süreçlerinin nasıl işlediğini daha net bir biçimde ortaya koyar. Benimsenen teori, genellikle örgütün stratejik yöneticileri ve dışa sunduğu idealleriyle ilişkilidir, oysa kullanımdaki teori, örgütün gizli varsayımlarına dayalı, fiili uygulamalarına odaklanır. Bu farklar, örgütlerin çift döngülü öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar ve örgütsel değişimi yönlendiren temel faktörlerden biridir.

1.1.2. Argyris ve Schön'de Öğrenmenin İki Farklı Hali: Model I ve Model II

Örgütsel öğrenme üzerine yazan pek çok yazar yüzeysel ve derin öğrenme düzeyleri arasında bir ayrım yapar çünkü ikincisinin birincisinden farklı süreçler gerektirdiğini düşünürler. Argyris ve Schön'e göre, ilgili ayrım tek ve çift döngülü öğrenme arasındadır ve aradaki fark, kullanılmakta olan örgütsel teoride yapılan revizyonun kapsamı ve konumuna bağlıdır. Tek döngülü değişiklikler, örgütsel sonuçlardan alınan geribildirim stratejide bir değişime yol açtığında meydana gelir; çift döngülü değişiklikler ise stratejiden değerlere ikinci bir geribildirim döngüsünü ve ikincisinde ek bir değişikliği içerir (bkz Şekil 9). Mevcut değerler ve varsayımlarla tutarlı stratejiler kullanılarak sonuçlar kabul edilebilir bir aralığa getirilemiyorsa, bu değerlere meydan okuyan stratejiler kabul edilebilir hale gelmedikçe birçok çözüm göz ardı edilir. Argyris'in kurumsal öğrenmeye yaklaşımını anlamak, sadece tek-çift döngü ayrımını değil, aynı zamanda birinci ve ikinci dereceden hata arasındaki bir başka ilgili ayrımı da takdir etmeyi gerektirir (Robinson, 2001). Birinci derecen hata bir sistemdeki yüzeysel veya açık bir sorun ya da sapma olarak tanımlanabilir. Örgütler, genellikle bu hataları çözmek için mevcut stratejileri iyileştirmeye odaklanır. Yani, sistemin temel varsayımları ve değerleri sorgulanmaz. Eğer bir müşteri hizmetleri sistemi müşterilerin taleplerini zamanında karşılayamıyorsa, çözüm olarak yalnızca çalışan sayısını artırmak veya mevcut yazılımı hızlandırmak gibi yüzeysel değişiklikler yapılabilir. Ancak bu, sistemin daha derin yapısal sorunlarını incelemeyiz. İkinci dereceden hata ise daha derinlemesine bir analiz ve sistematik bir sorgulama

gerektirir. Burada hata yalnızca yüzeyde değil, sistemin temel değerleri ve varsayımlarıyla ilgilidir. Yukarıdaki senaryoda, yalnızca çalışan sayısını artırmak yerine, örgüt müşteri hizmetleri sisteminin neden yavaş çalıştığını araştırabilir. Bu, örgütün müşterilerle etkileşim kurma biçimini veya hizmet politikalarını temelden değiştirmesine neden olabilir. Bu iki hata temelinde kullanımdaki teori kavramı içerisinde iki temel Model bulunmaktadır: Kullanımda Teori Model I ve Model II (Argyris, 2004; Argyris & Schön, 1978). Bu modeller, kullanımdaki teorinin eylem stratejilerini kuruluşlara uygulamanın farklı yollarını temsil etmektedir. Her model, yapısının doğal bir parçası olarak tek döngülü ya da çift döngülü öğrenmeyi kullanır. Ayrıca, yapılarının doğal bir sonucu olarak kendileriyle ilişkilendirilen savunmacı veya üretken benzersiz bir zihniyete sahiptirler (Mallory, 2008).

1.1.2.1. Model I: Geleneksel ve Savunmacı/Tek Döngülü Öğrenme

Yaklaşımı

Argyris ve Schön hata kavramını odakta tutma konusunda ısrarcıdır çünkü hataların bir kereye mahsus, rastgele olaylar ya da birlikte yaşanması gereken kaçınılmaz zayıflıklar değil, hem uygulayıcılar hem de örgütsel öğrenme araştırmacıları tarafından benimsenen örgütsel yaşamın niteliklerine ulaşılmasına ters düşen, değiştirilebilir, sistematik olarak tasarlanmış sorgulama kalıpları olduğuna inanmaktadırlar. Bu karşılıklı ilişki modeline ilişkin açıklamaları Model I olarak özetlenmektedirler; bu model, binlerce vakaya dayanan, tipik olarak kendine veya başkalarına yönelik beklenen tehdit veya utanç durumlarında kullanılan kullanımdaki teorinin genel bir modelidir (Argyris, 1982). Model I, bireylerin ve organizasyonların öğrenme süreçlerini sınırlandıran savunmacı bir yaklaşımı temsil eder. Bu modelde sorgulama, çoğunlukla kontrolü elde tutma kaygısıyla bastırılır ve yüzeysel bir şekilde ele alınır. Robinson'a göre (2001) bu süreç, iki ana stratejiyle işler: sert ve yumuşak yaklaşımlar. *Sert yaklaşımda* bireyler, durumlara ilişkin kendi görüşlerini öne sürerken, bu görüşlerin dayandığı varsayımları ve gerekçeleri açık bir şekilde tartışmaktan kaçınır. Bunun yerine: ikna edici bir tutum sergilenir. Kendi fikirlerinin doğru olduğunu göstermek ve başkalarını bu fikirlere ikna etmek önceliklidir. Karşı tarafın sorularını, eleştirilerini ya da alternatif görüşlerini dikkate almaz. Bu,

görüşlerin sorgulanamaz bir “doğru” olarak dayatılmasına yol açar. Bu süreçte iletişim, iş birliğine değil, bireyin üstünlüğünü korumaya odaklanır. Tartışmalar, bir tarafın “kazandığı” ve diğer tarafın “kaybettiği” bir rekabete dönüşür. Örneğin, bir yönetici, bir projedeki stratejisini sorgulayan bir ekip üyesine şu şekilde yanıt verebilir: *“Bu kararın neden doğru olduğunu sana açıklamama gerek yok. Deneyimlerime dayanarak bunun en iyi yol olduğunu biliyorum.”* Bu tür bir yaklaşım, iletişimi ve öğrenmeyi engeller. *Yumuşak yaklaşım*, sert tutumun aksine daha belirsiz ve geçici bir tavır sergiler. Bu yaklaşımda bireyler: Belirsiz ifadeler kullanır. Görüşlerini net bir şekilde ifade etmek yerine, konunun etrafından dolanır ya da genel geçer ifadelerle tartışmayı bulanıklaştırır. Öne sürülen fikirlerin temelinde yatan düşünceler ya da nedenler açıkça paylaşılmaz. Bu, kontrolü elden bırakmamak ve eleştiriden kaçınmak için bir stratejidir. Bilgi açıkça paylaşılmadığı için, diğer bireylerin fikirleri şekillendirmesi ve süreci etkilemesi zorlaşır. Bu durum, örneğin bir takım toplantısında şu şekilde gerçekleşebilir: Bir çalışan, yöneticisinden belirli bir süreçle ilgili net bir yönlendirme ister. Ancak yönetici, sürecin nasıl işleyeceği konusunda belirsiz bir yanıt verir: *“Herkes kendi yolunu bulmalı. Bunu tartışmamıza gerek yok.”* Bu tarz bir yanıt, durumu kontrolsüz bırakırken aynı zamanda liderin eleştirilmekten kaçınmasını sağlar (Robinson, 2001).

Model I, bireylerin ve organizasyonların öğrenme süreçlerinde çoğunlukla savunmacı akıl yürütme ve mevcut durumu koruma eğilimini temsil eder. Bu model, otoriteye ve mevcut yapıların sürdürülmesine dayanır. Argyris'e göre, Model I genellikle bireylerin ve organizasyonların öğrenme süreçlerinde "tek döngülü öğrenme" (single-loop learning) ile sınırlı kalmalarına neden olur. Tek döngülü öğrenme, önceden tanımlanmış bir çevre veya koşullar dizisi içinde karar verirken veya hatalar düzeltilirken kullanılan yöntemdir (Argyris, 1978; Argyris, 2004). Örneğin, arabanızın kilitleri donmuşsa, otomatik olarak kilit çözücü kullanabilirsiniz. İşe yaramazsa, bir alternatif bulursunuz -aslında eylem stratejinizi değiştirir veya modifiye edersiniz. Ancak, kilidin ilk etapta neden donduğunu asla sorgulamayabilirsiniz. Bu tür bir öğrenme, prosedür kılavuzlarına büyük ölçüde güvenen ve neyin ne zaman yapılması gerektiğine dair katı yönergelerle sahip şirketlerde belirgindir. Çalışanlarına mevcut veya potansiyel müşterilerle olası her

türlü etkileşimde rehberlik etmek için senaryolar kullanan çağrı merkezleri buna iyi bir örnek olabilir. Kuralın istisnaları genellikle bir şeyin temelde kusurlu olabileceğine dair göstergelerden ziyade anomaliler olarak ele alınır. Genel olarak, süreç veya prosedür değiştirilebilse de, tek döngülü öğrenmenin bir sonucu olarak eylemin altında yatan teori sorgulanmaz veya değiştirilmez. Bu durum, kuruluşların çevrelerindeki, yani faaliyet gösterdikleri siyasi, ekonomik ve sosyal dünyadaki değişikliklere proaktif ve yaratıcı bir şekilde tepki vermelerini engeller (Mallory, 2008).

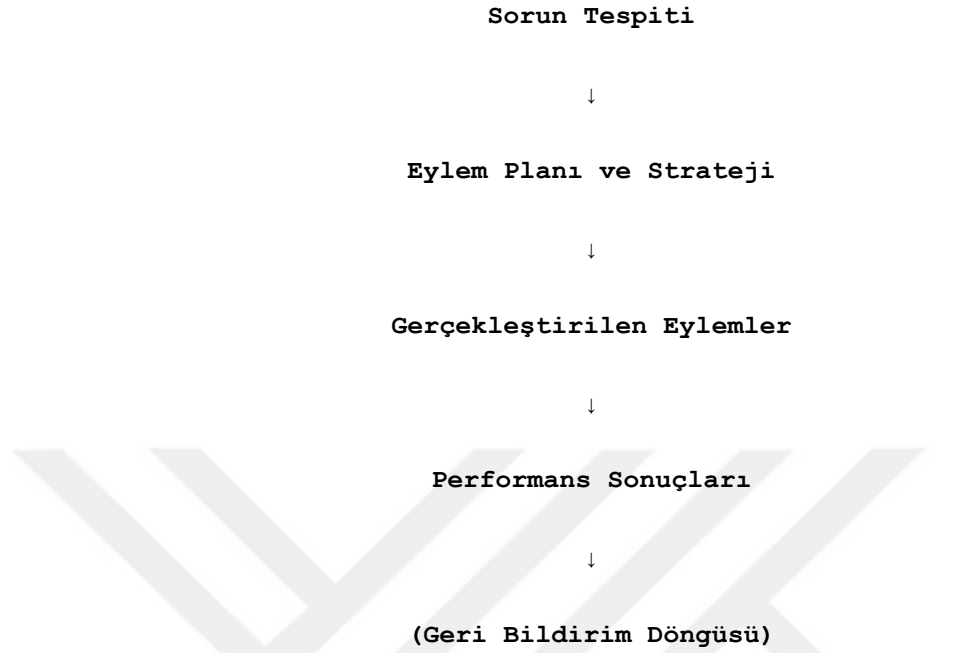
Örgütleri yöneten Model I değerleri şunlardır: (i) Kontrol Odaklılık: Bireyler, organizasyon içinde genellikle süreçleri ve sonuçları kontrol etmeye çalışır. Bu, çatışmaları azaltmayı ve belirsizlikten kaçınmayı amaçlar, (ii) Hataları Gizleme: Hataları kabul etmekten kaçınılır ve yanlışlar çoğu zaman görmezden gelinir, (iii) Savunmacı Davranış: Bireyler, kendi değerlerini ve itibarlarını korumak için savunmacı bir tutum sergiler, (iv) Başarıya Odaklanma: Çatışmaları çözmek veya değişimi yönetmek yerine, statükoyu sürdürme ve hedeflere hızlıca ulaşma ön plandadır. Bu, kuruluşun birincil amacının ne olursa olsun konumunu korumak olduğu savunmacı bir zihniyeti teşvik eder. Bu durum kurum içinde yaratıcılığı ve yeniliği engeller - bir politikanın doğru olduğu varsayıldığında, ortaya çıkan sorunların politikanın kendisinden ziyade nasıl uygulandığının hatası olduğu varsayılır. Bu da politikanın, sorunun temel nedenini gerçekten ele alacak şekilde değiştirilmesini engeller (Mallory, 2008). Model I, geri bildirim duyarlılığı azaltan ve böylece hatanın tespit edilmesini engelleyen ve sorunların gerçek nedenlerini öğrenmeyi engelleyen bir tür nedensel akıl yürütmedir. Model I, kontrol etme, kazanmayı en üst düzeye çıkarma, duyguları bastırma ve rasyonel olma ihtiyacı ile karakterize edilir; stratejileri, başkaları hakkında test edilmemiş atıflarda bulunmayı, paylaşılmamış değerlendirmeleri ve örnekleme veya açıklık olmadan pozisyonları savunmayı içerir. Sonuçları arasında iletişimsizlik ve artan hatalar yer alır (Edmondson and Moingeon, 1998). Nitekim Model I'i ayırt eden şey tam da budur: eylem hakkındaki fikirler ile eylemin kendisi arasındaki tutarsızlıklar. Argyris'in (2000) teorisine ve Schön (1996) ile yaptığı çalışmaya dayanan araştırmalarda da dile getirildiği gibi, Model I : (i) gerçek değerlerle çelişen benimsenmiş değerler, (ii) üretken olmayan öğrenilmiş

sosyal davranışlar ve (iii) benimsenmiş değerlerle çelişen ve öğrenme ve değişime direnen üretken olmayan sonuçlarla karakterize edilmektedir.

Birçok modern iş kuruluşu, özellikle de daha büyük ve geleneksel olanlar, yalnızca Model I uygulamaları üzerine inşa edilmiştir. Bu tür bir modelde, kuruluşun eylem halindeki teorisi ile kullanım halindeki teorisi arasında genellikle kopukluklar vardır. Yaygın bir örnek, çalışanlar için iş-yaşam dengesi taahhüdünde bulunurken aynı zamanda giderleri azaltmak ve hissedar karını maksimize etmek için eksik istihdam politikası uygulayan şirketlerdir. Çalışanlar arasında bunu değiştirmek için bir çaresizlik duygusu vardır -işlerin değişmediğini, kimsenin önerilerini dinlemediğini görürler ve kısa süre içinde işlerin daha iyi yürümesini sağlayabilecek fikirleri paylaşmayı bırakırlar-. Aslında, bu modele bağlı stratejilerin ve düşüncelerin sorgulanması şiddetle savunulduğundan, bunu yapan herkes muhtemelen statüsünü ve güvenilirliğini kaybedecektir. Bu savunmacı zihniyet aynı zamanda bireyleri fikirlerini gizli tutmaya teşvik eder, yani bu fikirler asla sorgulanmaz ya da başka perspektiflere maruz kalarak test edilmez (Mallory, 2008).

Argyris (1982) öğrenmeyi hatanın tespiti ve düzeltilmesi olarak tanımlar ve kişilerarası etkileşimlerde bireylerin kendi hatalarını tespit etmelerinin ne kadar zor olduğunu ortaya koyar. Bunun nedeni kısmen soyutlamalara ve değerlendirmelere güvenmeleridir - zor bir etkileşimin her iki tarafındaki aktörler tarafından yapılan ve 'doğrudan gözlemlenebilir verilere' bağlı olmayan ancak aktörler tarafından gerçekler olarak ele alınan çıkarımlar. Bu nedenle tek döngülü öğrenme, Model I stratejilerinde zımnen teşvik edilmektedir. Tek döngülü öğrenme, bireylerin ve örgütlerin mevcut stratejileri ve uygulamaları üzerinden sorunları çözmeye çalıştığı, ancak bu süreçte temel varsayımlarını ve inançlarını sorgulamadığı bir öğrenme modelidir. Tek döngülü öğrenme, genellikle kısa vadeli sorunların çözümüne odaklanır ve örgütün stratejilerinde ya da iş yapış biçiminde köklü değişiklikler yapılmadan süreci devam ettirir. Tek döngülü öğrenme süreci Şekil 11'de gösterildiği gibi işlemektedir.

Şekil 11: Tek Döngülü Öğrenme Süreci



Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)’den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Sürecin ilk adımı sorun belirlemedir. Tek döngülü öğrenme, genellikle bir organizasyon veya birey için kabul edilemez bir durumun fark edilmesiyle başlar. Sorun tespiti, mevcut durum ile ideal durum arasındaki farkın belirlenmesi aşaması ile başlar. Bir hedefe ulaşmada sapma veya beklenmedik bir sonuç fark edildiğinde sorun ortaya çıkar. İkinci aşamada ise belirtilere odaklanma söz konusudur. Bu aşamada bireyler ve organizasyonlar genellikle temel nedenlere değil, sadece belirtilere odaklanır. Mesela bir üretim hattında kalite kontrol raporunda hata oranının arttığı görülür. Burada sorun “artan hata oranı” olarak tanımlanır, ancak hataların temel sebepleri sorgulanmaz. Sorun tespit edildikten sonra, mevcut varsayımlar ve stratejiler doğrultusunda bir çözüm yolu geliştirilir. Bu aşamada bireyler veya organizasyonlar mevcut kurallar, değerler ve varsayımlar üzerinden çözüm arar. Varsayımların doğruluğu sorgulanmaz. Planlama süreci, genellikle kısa vadeli ve belirtileri ortadan kaldırmaya yöneliktir. Verilen örnekten devam edilecek olursa artan hata oranını azaltmak için üretim hattına ekstra bir kontrol noktası eklenir. Ancak, işçilerin eğitimi ya da makine kalibrasyonları gibi daha derin nedenler sorgulanmaz. Tek döngülü öğrenmede dönüğünün bir sonraki adımında planlanan çözüm stratejisi,

doğrudan eyleme dönüştürülür. Bu aşama genellikle mekaniktir ve problem çözme sürecinde ciddi bir sorgulama içermez. Eylemler, mevcut stratejilerin ve varsayımların devamlılığını sağlamayı hedefler. Çözüm adımları uygulanırken, beklenen sonuçların hemen alınacağına dair bir varsayım vardır. Örnekten devam edilecek olunursa üretim hattına eklenen kontrol noktası işleme alınır. Bu çözüm, hataları tespit etmeye yardımcı olabilir ancak hataların neden meydana geldiği sorusu cevapsız kalır. Eylemler gerçekleştikten sonra elde edilen sonuçlar değerlendirilir. Çözümün belirlenen sorun üzerindeki etkisi analiz edilir. Elde edilen sonuçlar, genellikle mevcut stratejilerin sorgulanmadan kabul edilmesine yol açar. Ancak başarısız sonuçlar durumunda dahi stratejiler sorgulanmaz, yalnızca daha fazla düzeltme yapılır. Şirket örneğine dönülürse; ek kontrol noktası, hataları tespit etmede etkili olmuşsa bu çözüm “başarılı” kabul edilir. Ancak kök nedenler hâlâ araştırılmamıştır. Performans sonuçlarına göre yapılan değerlendirme, yeni bir eylem planına rehberlik eder. Ancak geri bildirim döngüsü, varsayımları ve stratejileri değiştirmez. Sorunun çözümüne yönelik stratejilerde sadece küçük değişiklikler yapılır, mevcut teoriler ve varsayımlar sorgulanmaz. Örgüt, mevcut varsayımları doğrulamaya çalışır ve öğrenme yüzeysel bir düzeyde kalır. Geri bildirim döngüsü, kısa vadeli düzenlemelere odaklanır. Sorun tamamen çözülmese dahi, belirtileri hafifletmeye yönelik müdahaleler sürdürülür. Verilen örneğe göre; hata oranı yeniden artarsa, ek bir kontrol noktası daha eklenebilir. Ancak bu yaklaşım, sistematik değişim sağlamaz.

"Tek döngülü öğrenmenin" sonucu kabaca kurumsal rutinlerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için gerekenlerle ve dolayısıyla kurumsal öğrenmenin ilk göreviyle eşitlenebilir. Argyris ve Schön'e göre (1996), örgütsel öğrenme "eylemin beklenen ve gerçek sonuçları arasındaki şaşırtıcı uyumsuzluk..." ile tetiklenir. Hata, beklenenden daha kötü ya da daha iyi bir sonuç içerebilir ve her iki durumda da beklentide, sonuçlarda ya da her ikisinde birden yapılacak ayarlamalarla düzeltilebilir. Ne kadar çok hata tespiti ve düzeltmesi yapılırsa kurumun sorgulama sisteminin o kadar iyi olacağını varsaymak hata olur, çünkü her kurum hayatta kalmak için mevcut rutinleri sürdürmek ve dönüştürmek arasında bir denge kurmak zorundadır. Bir kurumun rutinlerini aynı anda yeniden üretme ve yeniden tasarlama kapasitesi sınırlı olduğundan, hataların seçici olarak fark edilmesini ve fark edilenlerin düzeltilmesi için

seçici girişimlerde bulunulmasını bekleyebiliriz. Hatanın tespiti ve düzeltilmesinden öğrenme başlığı, kuruluşun mevcut durumuna ilişkin ilgili bilginin, bu durumun değerlendirilebileceğı bir standart veya hedefle birlikte mevcut olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, pek çok durumda kuruluşların geribildirimini ne algılayabildiğine, ne doğru bir şekilde analiz edebildiğine ne de uyarlanabilir ayarlamalar yapabildiğine dair önemli ampirik kanıtlar bulunmaktadır. Öğrenme her zaman akıllı davranışa yol açmaz. Deneyimsel bilgeliğı sağlayan aynı süreçler batıl öğrenmeyi, yetkinlik tuzaklarını ve hatalı çıkarımları üretir. Deneyimlerden öğrenme konusundaki sorunlar kısmen insan bilişsel alışkanlıklarının yetersizliklerinden, kısmen organizasyonun özelliklerinden, kısmen de deneyimin yapısının özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu sorunların bazılarını düzeltmek için stratejiler vardır, ancak sıradan örgütsel uygulamalar her zaman bu stratejilere uygun davranışlar üretmez (Robinson, 2001).

Dikkatli eylemler şeklindeki organizasyonel rutinler için gereken (bireysel ve kolektif) beceriler hiçbir şekilde hataların düzeltilmesiyle sınırlı değildir. Aksine, öncelikle başarılı eylemlerle başa çıkma konusunda deneyim kazanmak ve böylece kişinin becerilerini art arda genişletmek ve pekiştirmekle ilgilidir. Buna ek olarak, Argyris ve Schön'e göre, bu öğrenme bağlamı, diğer şeylerin yanı sıra, tek taraflı kontrol ve kişinin kendi hedeflerini uygulama arzusuyla karakterize edilmektedir. Bunun aksine, yukarıda ana hatlarıyla belirtildiğı üzere, örgütsel rutinlerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi, bireysel aktörlerin mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde kapsayıcı bir genel hedefe yönlendirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle burada da önemli bir fark vardır; kolektif becerilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi "kolektif davranış" olarak adlandırılan şekilde daha çok bir lem bağlamı gerektirir. "Model II" -aşağıda görüleceğı üzere - diğer şeylerin yanı sıra kapsamlı bilgi ve özgür ve bilinçli kararlar ile karakterize edilir (Hennemann, 1997).

1.1.2.2. Model II: Katılımcı ve Gelişim Odaklı/Çift Döngülü Öğrenme Yaklaşımı

Argyris insanları Model 1 düşüncesinden Model 2 düşüncesine taşımak istemektedir. Model II, Model I altında mümkün olan sınırlı öğrenmenin üstesinden

gelen kurumsal sorgulama süreçlerinin genel modelidir. Model II, durumun ne olduğu ve ne olması gerektiği hakkında geçerli bilgi arayışıdır. Model II'nin özellikleri arasında (i) geçerli bilgileri gözden geçirme; (ii) özgür ve bilinçli seçimler yapma ve (iii) bu düşünme biçimine içsel bağlılık geliştirme yer almaktadır. Model II'de görüşler açıkça ortaya konur, farklılıklar ikna etmekten ziyade geçerliliği test etme fırsatları olarak karşılanır ve güç paylaşılır, böylece neyin ilgili ve neyin üretken olduğu ortaklaşa belirlenebilir. Model II'de kullanılan teoriye meydan okumak aktif olarak teşvik edilir ve yaratıcı çözümlerin önerilmesine ve uygulanmasına izin verilir. Ayrıca, temelde yatan herhangi bir değer veya hedefin sorgulanabileceği ve bunlara karşı çıkılabileceği yönünde üstü kapalı bir varsayım vardır. Bunun sonucunda "rekabetçi çatışmayı, tek taraflı kontrolü ve örgütsel savunma rutinlerinin emirlerine bağlılığı teşvik etmeyen örgütler" ortaya çıkar. Model II'nin kullanılması, akıl yürütmenin meydan okumaya açık olduğu ve herkesin kendi temel değerleri ve inançları konusunda kendini kandırmaktan kaçınmaya çalıştığı üretken bir zihniyeti teşvik eder. Sorgulama hoş karşılanır ve savunmaya geçmek yerine mantıklı tartışmalarla karşılanır. Bu, -çalışmada daha sonraki kısımda ele alınacak olan- Peter Senge'nin öğrenen organizasyon teorisinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır (Mallory, 2008).

Tablo 2, Model I ile Model II'nin farklarını görmek ve Model II'yi daha iyi anlayabilmek açısından faydalı görünmektedir. Buna göre iki model yönetim değerleri açısından bir değerlendirmeye tutulacak olursa Model I'in yönetim değerleri, açıkça tanımlanmış hedeflere ulaşmak, kazanmaya odaklanmak, ve genellikle savunmacı bir tutum sergileyerek olumsuz duyguları bastırmak üzerine kurulu olduğu görülür. Örneğin, bir belediye yönetimi, yerel toplumu etkileyecek bir karar alırken eleştirilmekten kaçınmak adına kararlarını hızlı bir şekilde sonuca bağlamaya odaklanabilir. Eleştirilere karşı kapalı bir tutum sergileyebilir. Savunmacılık, değişime karşı direnci artırır ve kararların eleştirel bir şekilde yeniden değerlendirilmesini zorlaştırır. Model II'de ise yönetici değerler olarak gerçeği araştırmak ve içsel tutarlılığı sağlamak ön plandadır. Bir belediye yönetimi, örneğin bir şehir planlama projesinde, halkın farklı kesimlerinden veri toplamayı, tartışmaları teşvik etmeyi ve açık diyalogu bir değer olarak benimser. Bu yaklaşım, sadece sonuca değil, sürecin şeffaflığına da önem verir. Stratejiler ve eylem planı açısından ise iki model

karşılaştırılacak olursa Model I’de stratejiler, çevreyi ve diğer insanları kontrol etme odaklıdır. Örneğin, belediye yönetimi, trafik sorununu çözmek için yalnızca kendi belirlediği bir plana dayanabilir ve diğer paydaşların önerilerini dikkate almayabilir. Yönetim, kendi perspektifini mutlak doğru olarak kabul eder ve diğer fikirleri göz ardı eder. "Ben bilirim" tutumu, çatışmaların önlenmesine yönelik sert veya yumuşak stratejilerle desteklenir. Model II ise eylem planlarında katılımı teşvik eder ve süreç boyunca uyumlu bir iletişim sağlar. Örneğin, bir belediye, şehrin çevre sorunlarını çözmek için sivil toplum kuruluşlarını, üniversiteleri ve vatandaşları kapsayan bir danışma mekanizması oluşturabilir. Bu sayede, çözüm sürecine çok yönlü bir bakış açısı dahil edilir. Bu strateji, bireylerin sorgulamalarını ve değerlerin kamuya açık bir şekilde tartışılmasını destekler (Argyris, 1999; Choi, 2014).

Sonuçlar ve geri bildirim açısından ise Model I’de sonuçlar, genellikle düşük şeffaflık ve gizlilik ile şekillenir. Örneğin, belediye yönetimi tarafından alınan kararlar, topluma tam anlamıyla açıklanmaz ve bir süre sonra halkın tepkisiyle karşılanabilir. Bu, halk ile yönetim arasındaki güvenin azalmasına neden olabilir. Bu modelde tek döngülü öğrenme hakimdir; yani sorunlar kısa vadeli çözüm arayışlarıyla ele alınır, ancak temel varsayımlar sorgulanmaz. Model II ise, yüksek şeffaflık ve katılımcı süreçlerle sonuçların etkin şekilde değerlendirilmesine olanak tanır. Belediyenin, alınan kararlara ilişkin geri bildirimleri dikkate alarak uzun vadeli stratejik hedefleri yeniden gözden geçirmesi bu modele örnek olarak verilebilir. Çift döngülü öğrenmenin temel öğrenme şekli olarak kabul gördüğü bu modelde elde edilen sonuçlar, temel varsayımlar ve stratejilerin sorgulanmasına yol açar. Bu da daha sürdürülebilir çözümler üretir (Choi, 2014; Tang, 2024; Robinson, 2001).

Tablo 2: Model I ve Model II

	MODEL I	MODEL II
Yönetici Değişkenler	Aktörün tanımladığı şekilde amaca ulaşmak Kazanmak, kaybetmemek Olumsuz duyguları bastırmak Rasyonelliği vurgulamak	Geçerli bilgi Özgür ve bilinçli seçim İç taahhüt
Stratejiler	Çevreyi ve görevi tek taraflı olarak kontrol etme Kendini ve diğerlerini tek taraflı olarak koruma	Paylaşılan kontrol Eylemin tasarlanması ve uygulanmasına katılım
	Gösterilmeyen atıflar ve değerlendirmeler (örn. “Motivasyonsuz görünüyorsun”) Sorgulamayı caydırıcı eylem tarzını savunmak (örn. “Geçmiş hakkında konuşmayalım, o iş bitti”) Kendi görüşlerini açıkça doğru olarak kabul etmek - Gizli atıflar ve değerlendirmeler yapmak Potansiyel olarak utanç verici gerçekleri ifade etmemek gibi yüz kurtarıcı hamleler	Nispeten doğrudan gözlemlenebilir verilerle gösterilen atıf ve değerlendirme Çelişkili görüşlerin ortaya çıkarılması Değerlendirmelerin kamu tarafından test edilmesinin teşvik edilmesi
Sonuçlar	Savunmacı ilişkiler Düşük seçim özgürlüğü Geçerli bilgi üretiminde azalma Fikirlerin kamuoyu önünde çok az test edilmesi	Minimum düzeyde savunmacı ilişkiler Yüksek seçim özgürlüğü Artan “çift döngülü öğrenme” olasılığı

Kaynak: (Argyris, 1999/uyarlayan Choi, 2014)

Model II’de öğrenmeyi geliştirmenin yolu çift döngülü düşünmektir. Çift döngülü öğrenme "düzeltmenin yalnızca eylem stratejilerinde değil, aynı zamanda kullanımdaki teoriyi yöneten değerlerde de değişiklik gerektirdiği hataların tespiti ve düzeltilmesi" anlamına gelmektedir (Argyris, 2004). Bu anlamda çift döngülü

öğrenme, daha derin bir öğrenme sürecidir ve yalnızca stratejik eylemlerin değil, aynı zamanda bu stratejilerin dayandığı temel varsayımlar ve inançların da sorgulanmasını gerektirir. Çift döngülü öğrenme, örgütlerin temel değerlerini ve iş yapış biçimlerini sorgulayarak, daha köklü değişiklikler yapmalarını sağlar. Çift döngülü bir öğrenme Şekil 12’de gösterilen aşamaları takip eder.

Şekil 12: Çift Döngülü Öğrenme Süreci



Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)’den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Sürecin ilk aşaması *sorun tespiti*dir. Bu aşama organizasyonun karşılaştığı problemleri tanımlama ve bunların nedenlerini anlama sürecidir. Örgüt, belirli bir sorun ya da hedef sapması fark eder. Çift döngülü öğrenmede sorun tespiti, yalnızca görünen sonuçlarla sınırlı kalmaz, bu sonuçların arkasındaki temel nedenleri de

sorgulamaya yöneliktir. Örneğin, bir belediye, halktan gelen şikâyetler doğrultusunda trafik sıkışıklığı sorununu tespit eder. Ancak bu sorun, yalnızca yolların yetersizliği değil, plansız kentleşme ya da yanlış toplu taşıma politikalarından da kaynaklanabilir. İkinci aşama sorunun çözümüne yönelik *plan ve stratejilerin geliştirilmesi* aşamasıdır. Bu aşamada genellikle mevcut varsayımlar doğrultusunda eylem planları oluşturulur. Ancak çift döngülü öğrenme kapsamında, bu planlar, ilerleyen aşamalarda temel varsayımlara dayanıp dayanmadığı açısından *yeniden* değerlendirilir. Örnekten devam edilecek olursa belediye yönetimi, trafik sorununu çözmek için mevcut ulaşım yollarını genişletmeye yönelik bir strateji belirler. Ancak bu planın başarısız olduğu durumlarda daha geniş bir perspektifle planlama yapılır. Sonraki aşama *strateji ve planların uygulamaya konulması ve sonuçların gözlemlenmesidir*. Bu süreçte uygulamanın etkileri kısa vadede ortaya çıkabilir, ancak uzun vadeli sonuçların değerlendirilmesi önemlidir. Mesela ulaşım yollarının genişletilmesi sonucunda ilk etapta trafik sorununda azalma gözlemlenebilir. Ancak uzun vadede, artan araç kullanımı nedeniyle sorun tekrar ortaya çıkabilir. Bu bir sonraki aşama olan sorunun temel nedenlerine inmek için organizasyonun *temel varsayımlarının sorgulanması* aşamasını beraberinde getirir. Bu aşamada mevcut varsayımlar yeniden değerlendirilir ve gerekirse değiştirilir. Örneğe dönülürse belediyenin varsayımı, "yolları genişletmek trafik sorununu çözer" düşüncesidir. Ancak bu varsayım sorgulandığında, asıl sorunun toplu taşıma altyapısının eksikliği ya da şehir planlamasının yanlışlığı olduğu fark edilebilir. Varsayımlar değiştirildikten sonra, örgüt *yeni stratejiler geliştirir* ve uygulamaya koyar. Bu aşamada, organizasyon daha geniş ve kapsamlı bir bakış açısıyla yeni bir yol haritası belirler. Bu stratejiler, artık eski varsayımlara dayanmayan, daha yenilikçi çözümlere dayanır. Mesela örnekteki belediye, "yol genişletme" yerine toplu taşıma sistemlerini geliştirme, bisiklet yolları oluşturma ya da yaya yollarını artırma gibi sürdürülebilir ulaşım çözümlerine yönelir. Döngü burada bitmez bir sonraki aşama *stratejik ve yapısal değişim* aşamasıdır. Yeni stratejilerin uygulanması için organizasyonel yapı ve süreçlerin yeniden şekillendirilmesi gerekir. Varsayımlar ve stratejiler değiştirildiği için, örgüt daha köklü bir değişim sürecine girer. Bu değişiklikler sadece taktik düzeyde kalmaz, aynı zamanda örgütün kültürü, yapısı ve iş yapış biçimleri üzerinde de etkili olur. Örnek verilen belediye için bunun anlamı, toplu taşımayı teşvik etmek için yeni bir bütçe planı hazırlanması, ulaşım

politikalarının değiştirilmesi ve ilgili birimlerin yeniden organize edilmesidir. Sonraki aşama ise değişen stratejilerin sonuçlarının değerlendirildiği *performans değerlendirme* aşamasıdır. Çift dōngölü öğrenmede, performans sonuçları hem kısa vadeli hem de uzun vadeli etkileri içerir. Elde edilen performans sonuçları, daha derin bir öğrenme dōngüsünü tamamlar ve örgüt gelecekteki sorunlara daha yenilikçi ve adaptif çözümler geliştirebilir. Örnekteki belediye için bu toplu taşıma sistemlerinin geliştirilmesi sonucunda trafik sıkışıklığının azalması, halkın memnuniyetinde artış ve çevresel etkilerin olumlu yönde değişmesidir. *Geri bildirim dōngüsü* olarak isimlendirilen son aşama aslında dōngünün bitmediğini anlatır. Bu aşama performans sonuçlarının analiz edilmesi ve bu sonuçlara dayalı olarak öğrenme sürecinin devam etmesini ifade eder. Çift dōngölü öğrenme, yalnızca mevcut stratejilerin değil, temel varsayımların da sürekli olarak gözden geçirilmesini sağlar. Yani belediye, toplu taşıma politikalarının etkinliğini izler ve halkın geri bildirimlerine göre bu politikaları sürekli olarak günceller. Kuruluşlar bu sayede sadece belirli birinci dereceden hatalar bağlamında öğrenmezler, aynı zamanda sorgulama sistemlerinde genel ve sürekli bir iyileşme elde ederler (Argyris ve Schön, 1996). Çünkü Model I’de karşımıza çıkan tek dōngölü öğrenme pratiğinin aksine burada sürecin arkasındaki varsayımlar değişmiştir. Aslında tek dōngölü öğrenmede de bir değişim yaşanmaktadır, geri bildirim ile süreç gözden geçirilmiş ve değişikliğe gidilmiştir. Ancak sürecin arkasındaki varsayımlar aynı kaldığı için sonuçlar değişmemiştir. Bu nedenle eğer bir şirket kısa vadeli karını maksimize etmeye kararlıysa, uzun vadeli kaynak sürdürülebilirliğini destekleyen süreçleri uygulamaya koymak neredeyse imkansız olacaktır çünkü üst düzey karar vericiler kısa vadeli karları olumsuz etkileyebilecek her türlü hareketi doğal olarak engelleyecektir. Bu, tek dōngölü öğrenme dōngülerine sahip bir Model I ortamının doğasında var olan çatışmaların kasıtlı olmaktan ziyade doğal bir sonucudur (Argyris, 1978; 2004).

Nitekim Argyris yöneticilerin tek dōngölü öğrenmede, kendi yetkinlik alanlarında iyi performans göstermede yetenekli olduklarını düşünürken, Argyris’e göre bu durum onların çift dōngölü öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme konusundaki temel yetersizliklerine yol açabilmektedir. Başarısızlığı nadiren tecrübe etmeleri ve dolayısıyla bundan hiç ders çıkarmamış olmaları, başarısızlık ortaya çıktığında bunu

telafi etmek için savunma mekanizmaları yaratır. Bu durumda yöneticiler eleştiriden kaçınma, başkalarını suçlama ya da tam da öğrenme becerisinin en hayati olduğu zamanlarda sorunları görmezden gelme eğilimi gösterirler. Argyris'e göre bu tür savunmacı akıl yürütmeler, kuruluşların öğrenme konusunda yaptıkları bir başka yanlış varsayımı ortaya koymaktadır. Yöneticiler, eğer insanlar motive olur ve şirkete bağlanırlarsa, öğrenmenin kendiliğinden gerçekleşeceğini düşünürler. Bağlılığı ve değişime rızayı harekete geçirmek için yöneticiler, çalışanların katılımını ve motivasyonunu artırmak üzere tasarlanmış yapısal yeniden düzenlemelere, performans incelemelerine, kültürel değişime ve insan kaynakları yönetimi stratejilerine girişirler. Ancak, bireylerin karşılaştıkları her yeni durumda akıl yürütmelerini istemek genellikle gerçekçi değildir. Çalışanlar kızgınlık, bilişsel uyumsuzluk ve işle ilgili stres gösterebilirler. Söylenenler ile gerçekte yapılanlar arasında tutarsızlık olabilir. İnsanlar savunmasız görünmekten korktukları için eksikliklerini ortaya koyma, yetersizliklerini ifşa etme konusunda isteksizdirler. Bu da kendi içinde öğrenme deneyimlerini ve fırsatlarını sınırlar. Çift döngülü öğrenmede bu çatışma tespit edilip yönetilebilir ve hatta kurumun zihniyet ve değerlerinde değişikliklere gidilebilir (West, 1994).

Araştırmalar, etkili çift döngülü öğrenmenin bu tür değişikliklerden daha fazlasını içerdiği görüşünü desteklemektedir. Çift döngülü öğrenmeyi gerçekleştirmek için kuruluş üyelerinin sadece kuruluşun değil, kendilerinin de temel varsayımlarını sorgulamaları gerekir. Bu bir bireyin nasıl düşündüğünü yöneten bir dizi zihinsel modele sahip olduğunu tanımlama becerisine sahip olmasını içerir. İnsanların benimsedikleri, yani yaptıklarını söyledikleri şey ile pratikte "kullandıkları teori" arasındaki farkı anlayabilecek bir bilişsel seviyeye sahip olmaları önemlidir. Bireyler çoğu zaman çift döngülü öğrenmeyi engelleyen sistemik kalıpları yaratarak bu bilişsel seviyeden uzaklaşabilir (Corbett & Kenny, 2001). Argyris, bireylerin bu tarz sistematik kalıpların yaratılmasından nedensel olarak nasıl sorumlu olduklarını göstermek için "*kalıp nedenselliği*" (pattern causality) fikrine başvurmaktadır. Kalıp nedenselliği kavramı; bireylerin ve örgütlerin davranışlarındaki yinelenen kalıpların, çift döngülü öğrenmeyi nasıl engellediğini anlamaya yönelik bir kavramdır. Bu fikir, bireylerin sistem içinde ortaya çıkan sorunlardan yalnızca etkilenmekle kalmayıp, bu sorunları yaratan ve sürdüren sistemik kalıpları da oluşturduklarını öne sürer. Kalıp

nedenselliği, bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak belirli tepkiler, varsayımlar ve davranışlar sergileyerek sistem içinde sabit döngüler oluşturması anlamına gelir. Bu döngüler, genellikle mevcut varsayımları ve stratejileri koruma eğilimindedir. Bu nedenle, bireyler yalnızca değişime karşı direnç göstermekle kalmaz, aynı zamanda sistemin statükosunu devam ettiren bir "koruma mekanizması" yaratır. Örneğin, bir örgütte hata yapılmaktan korkulması (savunmacı akıl yürütme) sık sık hata yapılmasını engellemez; aksine, hataları gizleme eğilimi yaratır. Bu durum, bireylerin hatalarla yüzleşmesini ve öğrenmesini sınırlar, böylece örgütsel gelişim kısıtlanır. Yine Argyris'e göre döngü boyunca geri bildirim, yönetim kalıplarındaki değişimi aktif olarak engeller ve değişime karşı direnç yaratır. Yani, geri bildirim döngüleri genellikle bireylerin davranış kalıplarını sorgulamak yerine mevcut durumu sürdürmeye hizmet etmektedir. Çift döngülü öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin geri bildirimden yararlanarak varsayımlarını sorgulaması gerekir. Ancak, kalıp nedenselliği bağlamında geri bildirim döngüleri, genellikle değişime karşı direnç oluşturur. Örneğin, üst yönetim bir sorunu çözmek için politika değişikliği önerdiğinde, alt seviyedeki çalışanlar bu değişikliğin kendilerini tehdit edeceğine inanabilir ve pasif direniş sergileyebilir. Kalıp nedenselliğinin çözülmesi, bireylerin ve organizasyonların varsayımlarını sorgulamaları ve değişim süreçlerini aktif olarak desteklemeleriyle mümkündür. Bunun için Argyris (1993): (i) Çalışanların, geri bildirimlerin cezalandırılmayacağı bir ortamda fikirlerini özgürce paylaşabilecekleri güvenli bir iletişim ortamının yaratılmasını, (ii) Çift döngülü öğrenme uygulamalarının benimsenmesi adına bireylerin, varsayımlarını sorgulamaları ve yeni stratejiler geliştirmelerine imkan tanınmasını ve (iii) Tüm paydaşların, organizasyonel hedeflerin belirlenmesi ve stratejilerin oluşturulması süreçlerine dahil edilmesi anlamında kapsayıcı katılım ve şeffaflığı önermektedir.

Örgütsel öğrenmenin bir yetkinlik olduğuna dikkat çeken Argyis ve Schön'e göre, kuruluşlar yukarıda izah edilen bu iki yoldan biriyle öğrenecektir (Corbett and Kenny, 2001). Tek ve çift döngülü öğrenme arasında bir ayrım yaparak söylenenleri özetlemek gerekirse (Bkz Tablo 3) tek döngülü öğrenme kontrol odaklı ve reaktiftir ve rasyonel görünen düzeltici eylemlere yol açar: bir eylem işe yaramazsa alternatif bir eylem yolu izlenir. Bu 'kullanımdaki teori' eylem modeli, kasıtlı eylemin

senaryolaştırılmış kurallar ve prosedürler tarafından yönlendirildiği son derece öngörülü durumlarda faydalı olsa da, daha karmaşık bağlamlarda, 'gerçek' rasyonel bilgiye ve etkili eylem ve başarılı öğrenmenin 'gerçek' nedenselliğine erişimi engelleyebilen savunmacı akıl yürütme zihniyetlerine, kendini kandırmaya ve üretkenliğe aykırı çalışma rutinlerine kilitlenebilir. Bunun aksine, çift döngülü öğrenme öz-düşünsel ve kuralcıdır, nispeten kalıcı ve rasyoneldir. 'Düzeltilmenin sadece eylem stratejilerinde değil aynı zamanda kullanımdaki teoriyi yöneten değerlerde de değişiklik gerektirdiği hataların tespiti ve düzeltilmesi' ile tek döngülü öğrenme döngüsünü kırar. Argyris ve Schön'a göre bireysel bilişten örgütsel düzeyde öğrenme ve değişime geçiş kısmen mümkündür çünkü çift döngülü öğrenme bir yandan irrasyonel bireysel ve grup davranışı biçimlerinin (siyasi ya da başka türlü) rasyonel bir şekilde ortaya çıkarılmasını sağlarken diğer yandan da örgütsel öğrenmenin temelleri olan kuralları, stratejileri, yapıları ve rolleri açık hale getirir (Caldwell, 2012a).

Bu anlamda tek ve çift döngülü öğrenme arasındaki en önemli fark, varsayımların sorgulanması ve daha derin bir öğrenme sürecine girilmesi ile ilgilidir. Bireyler kuruluş adına sorunları araştırır. Öğrenmeleri şüphe veya beklentiler ile gerçeklik arasındaki başka bir uyumsuzluktan beslenir ve hedefleri ve eylemleri genellikle yorumlarını şekillendiren ve sınırlayan incelenmemiş değerler ve inançlar tarafından yönlendirilir. Başarılı olduklarında, insanlar eylemleri ve sonuçları arasındaki bağlantıları nadiren daha fazla araştırırlar. Aldıkları geri bildirim, uygun şekilde hareket ettiklerini gösterir. Ancak sonuçlar beklenmediğinde, insanların hatalarının nedenleri üzerinde düşünmeleri daha olasıdır. Zorluğu yorumladıkları orijinal yolu incelemeyen taktikler üzerinde düşünürlerse, Argyris ve Schön'un (1978, 1996) tek döngülü öğrenme dediği şeyi yaparlar. Tek döngülü öğrenmede, mevcut stratejiler sadece küçük düzeltmelerle uygulanır ve örgütler genellikle mevcut durumu korumaya çalışırlar. Değerlerinin, inançlarının ve varsayımlarının sorunu çerçevelemelerine nasıl yol açtığını daha derinlemesine araştırırlarsa, çift döngülü öğrenmeye girebilirler. Tek döngülü öğrenme tipik olarak aşamalı değişikliklere yol açar; çift döngülü öğrenmenin kişinin tüm duruma ilişkin anlayışını yeniden çerçeveleyen başka sorulara yol açma olasılığı daha yüksektir. Yani çift döngülü

öğrenme, örgütlerin mevcut varsayımlarını ve inançlarını sorgulamalarını, bu süreçte köklü değişiklikler yapmalarını gerektirir. Örgütlerin sadece mevcut stratejilerini düzeltmekle yetinmeyip, bu stratejilerin dayandığı varsayımları da sorgulaması, uzun vadeli başarı ve sürdürülebilir gelişim için hayati öneme sahiptir. Bu bilimsel çerçeve, örgütlerin stratejik süreçlerini eleştirel bir gözle değerlendirmelerine ve yenilik yapma kapasitelerini artırmalarına olanak tanır. Çift döngülü öğrenme, özellikle hızlı değişen çevresel koşullara uyum sağlamak ve rekabet avantajı elde etmek isteyen örgütler için kritik bir öğrenme modelidir (Marsick, 2000).

Tablo 3: Tek ve Çift Döngülü Öğrenme Arasındaki Farklar

Özellik	Tek Döngülü Öğrenme	Çift Döngülü Öğrenme
Odak	Mevcut stratejiler ve eylem planları	Stratejiler ve arkasındaki varsayımlar
Değişim Düzeyi	Yüzeysel düzeltmeler	Köklü ve yapısal değişiklikler
Sorun Çözme Yaklaşımı	Kısa vadeli çözümler	Uzun vadeli, stratejik ve sistematik çözümler
Öğrenme Derinliği	Sınırlı	Derin ve kalıcı öğrenme

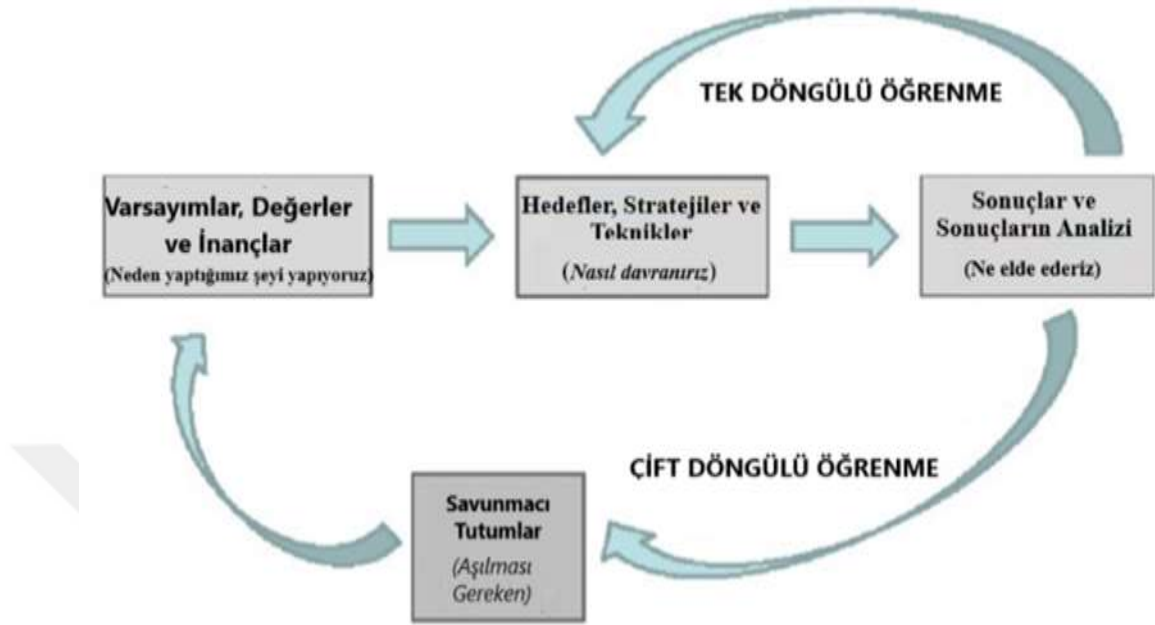
Kaynak: (Argyris & Schön, 1974)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Kısacası tek döngülü öğrenmede, bir şeyler ters gittiğinde veya beklendiği gibi sonuçlanmadığında, insanlar sorunu ele almak için rotayı düzeltebilir veya başka bir strateji deneyebilir, ancak bunu temel varsayımlarını değiştirmeden yaparlar - yani, temel değerler, hedefler ve planlar sorgulanmaz çünkü insanlar genellikle alışkanlıktan hareket eder ve bu eylemlerin amaçlanan sonuçları üretmesini bekler. Çift döngülü öğrenmede ise bir konu, bir kurumun temel normlarının, hedeflerinin ve eylemlerinin yakından incelenmesini ve sorgulanmasını içeren yollarla ele alınır. Çift döngülü öğrenme bir tür üretken öğrenmedir (CCLI, 2022). Çift döngülü öğrenmenin karakteristiği olan (temel) normlardaki bir değişiklik, genellikle ilgili (eylem) stratejilerinde ve varsayımlarda - ve dolayısıyla tek döngülü öğrenmenin temel unsurlarında- karşılık gelen bir değişikliği de gerektirdiğinden, Argyris ve Schön bu bağlamda çift geribildirimden söz etmektedir. "Çift döngü" ilavesi tam olarak bunu ifade etmeyi amaçlamaktadır: *"Biz buna çift döngü öğrenme diyoruz. Bu tür bir*

olayda, hatanın tespitini yalnızca etkili performans için stratejilere ve varsayımlara değil, aynı zamanda etkili performansı tanımlayan normlara da bağlayan bir çift geri bildirim döngüsü vardır" (Hennemann, 1997). Çift döngülü öğrenmenin anahtarlarından biri yansıtıcı uygulamadır; bu sayede kuruluşlar yalnızca kendi davranışlarını incelemek ve eylemlerinin (ya da eylemsizliklerinin) sorumluluğunu almakla kalmaz, aynı zamanda daha önce kabul edilmemiş olabilecek altta yatan değerleri ve varsayımları da sorgular (CCLI, 2022). Bununla birlikte "tek-döngülü öğrenme", iç ve dış çevredeki değişikliklere karşı daha iyi uyum sağlama anlamına gelir. "Çift-döngülü öğrenme" ise normların veya hedeflerin değiştirilmesine ve dolayısıyla "kullanımdaki teorilerin" kendi içinde köklü bir şekilde değiştirilmesine dayanır. Her iki öğrenme türü de Argyris'e göre tüm organizasyonlar için gereklidir. Tek döngülü öğrenme, rutin davranışları değiştirerek hataları düzeltmeye imkan tanır. Artımlı ve uyarlanabilirdir, oda sıcaklığı 22 derecenin altına düştüğünde ısıtmayı açacak şekilde ayarlanmış bir termostat gibi bir şeydir. Çift döngülü öğrenme ise kurumun temel değerlerini ve politikalarını inceleyerek hataları düzelden öğrenme için gereklidir. Optimum verimlilik için 22 derecenin doğru sıcaklık olup olmadığını değerlendirebilen 'akıllı' bir termostat gibi" (Hennemann, 1997).

İki öğrenme türünün bir örgütte nasıl işlediğini ve arzulanan sonuçlar için neden iki tür öğrenmeye de ihtiyaç duyulduğunu görebilmek için Şekil 13'den hareket edilebilir. Şekilde "Neden yaptığımız şeyi yapıyoruz" sorusunun yanıtının verildiği *varsayımlar, değerler ve inançlar*, örgütlerin temel dayanaklarını ifade etmektedir. Yani, bu bileşenler neden belirli bir şekilde davrandığımızı açıklayan temel zihniyet ve değer sistemlerini temsil eder. Varsayımlar, değerler ve inançlar, öğrenme döngüsünün başlangıç noktasıdır. Organizasyonlar genellikle bu varsayımları sorgulamadan hareket ederler; bu durum, özellikle tek döngülü öğrenme süreçlerinde daha belirgindir. "Nasıl davranırsınız" sorusunun yanıtı ise, bireylerin, grupların veya organizasyonların belirli durumlarda eyleme geçme biçimlerini, kullandıkları *stratejileri, yöntemleri ve teknikleri* ifade eder. Strateji, yöntem ve teknikler düşüncelerimizi ve değerlerimizi uygulamada nasıl somut hale getirdiğimizi açıklar.

Şekil 13: Tek ve Çift Döngülü Öğrenme



Kaynak: (Argyris & Schön 1978).

Ancak bu hedef ve stratejiler genellikle varsayımlara dayalı olduğu için, sorgulanmadığında sorunlar süreklilik kazanabilir. *Sonuçlar ve sonuçların analizi* aşamasında ise belirlenen stratejiler ve teknikler uygulanır ve sonuçları ortaya çıkar. Çoğunlukla bu sonuçlar, organizasyonun veya bireyin beklediği çıktıları sağlamaya odaklanır. Tek döngülü öğrenme burada devreye girer: Beklenen sonuçlar elde edilmezse, yalnızca stratejiler ve teknikler üzerinde düzenleme yapılır, temel varsayımlar sorgulanmaz. Organizasyonel veya bireysel düzeyde, değişimle veya varsayımların sorgulanmasıyla karşılaşıldığında savunmacı bir duruş sergilenebilir. Bu durum, değişimi zorlaştıran direnç noktalarını ifade eder. Argyris ve Schön'e (1978) göre, bu savunmacı tutumlar, bireylerin hataları gizleme ve suçlamalardan kaçınma eğilimleriyle ilişkilidir. Bu da çift döngülü öğrenme sürecine geçişi engeller. Çift döngülü öğrenme, yalnızca stratejiler ve teknikler değil, aynı zamanda bu stratejilerin temelini oluşturan varsayımların da sorgulanmasını ifade eder. Bu aşama, savunmacı tutumların üstesinden gelerek organizasyonel kültürü ve bireylerin zihinsel modellerini sorgulamayı ve gerektiğinde değiştirmeyi içerir. Varsayımlar ve inançlar sorgulandığında ve yeniden yapılandırıldığında, organizasyonlar yeni stratejiler ve

yöntemler geliştirir. Bu değişim, organizasyonel düzeyde daha derin ve kalıcı öğrenmeye yol açar. Bu süreç, organizasyonel yapının, süreçlerin ve değerlerin değişimiyle sonuçlanabilir. Son aşamada, yeni stratejiler ve değişimler uygulanır ve elde edilen sonuçlar analiz edilir. Çift döngülü öğrenme süreci, sonuçlara dair geri bildirimleri daha kapsamlı bir şekilde ele alır. Geri bildirim süreci, yalnızca yüzeydeki sorunları çözmek yerine, daha köklü ve uzun vadeli çözümler geliştirilmesini sağlar (Argyris & Schön 1978).

Bitirmeden Argyris ve Schön'ün, ilk çalışmalarında genellikle tek döngülü öğrenme (single-loop learning) ve çift döngülü öğrenme (double-loop learning) kavramları üzerinde durmakla birlikte daha sonraki çalışmalarında bu iki seviyenin ötesine geçerek, *deutero-öğrenme ya da meta-öğrenme* olarak adlandırılan üçüncü bir öğrenme seviyesini ele aldıkları da ifade edilmelidir. Bu, bir kuruluşun yalnızca belirli durumlara tepki vermek veya mevcut varsayımları sorgulamakla kalmayıp, öğrenme süreçlerini ve kapasitelerini de geliştirdiği, kendini nasıl öğrendiğini değerlendirdiği bir süreçtir. Bir şirketin, öğrenme süreçlerini analiz ederek yenilikçi düşünceyi teşvik eden bir organizasyon kültürü oluşturması örneğinde olduğu gibi meta öğrenme uzun vadede şirketlerin hayatta kalmasının en iyi yolu olarak görünmektedir. Nitekim davranışçı öğrenme anlayışına dayanan basit "tek döngülü öğrenme" tek başına yeterli olmayıp, yalnızca belirli bir sistem durumundaki sapmaları düzeltebilmekte ve bu nedenle tamamen reaktif görünmektedir. Bunun yerine, dinamik bir ortamda kurumsal öğrenme, kurumun algı kalıplarını ve düşünce modellerini de sorgulamalı ("çift döngülü öğrenme" bağlamında) ve hedef durumu yeniden tanımlamalıdır. Bu, kurumsal hedeflere etkin bir şekilde ulaşılmasına katkıda bulunacak ürün ve süreçler için yeni fikirler bulmayı içerir. Bu nedenle her durumda refleksif çift döngülü öğrenme düzeyinde öğrenme gereklidir. Ancak bu öğrenme bile uzun vadede başarılı olmak için yeterince ileri gitmez. Bu gereksinimleri karşılamak için hem insanların hem de şirketlerin bütünsel, yaşam boyu öğrenmeye ihtiyacı vardır. Argyris ve Schön'e göre bu, öğrenmenin üçüncü döngüsünün gerekli olduğu anlamına gelir - "meta-öğrenme" (deutero öğrenme), "öğrenmenin öğrenilmesi". Olası öğrenme aşamalarının bu en yükseğinde, sadece ayarlamalar yapılmakla (verimliliği arttırmak) kalmaz, aynı zamanda hedefler de gözden geçirilir (etkinliği kontrol etmek) ve öğrenme

mekanizmaları değerlendirilir ve optimize edilir. Bir şirket ancak öğrenmenin üç aşamasında da ustalaşarak öğrenebilir ve uzun vadede hayatta kalabilir. Basit tek döngülü öğrenme ve yansıtıcı çift döngülü öğrenme, şirket gibi bir kuruluşun çevresindeki koşullara uyum sağlamasını ve ürünlerde, süreçlerde ve yapılarda küçük değişiklikler yapmasını (yenilikleri değiştirmesini) sağlar. Öte yandan öğrenen bir kuruluş, asgari düzeyde değişiklikler yaparak çevreye uyum sağlamanın ötesine geçer. Kendi gerçekliğini ve organizasyon üyelerinin, müşterilerinin, tedarikçilerinin, toplumun ve diğer paydaşlarının gerçekliğini şekillendirmeye yardımcı olur. Bu, iş modellerindeki yenilikler ve gerçek ürün inovasyonları yoluyla başarılabilir. Bu, bir şirketin kendini tekrar tekrar yeniden keşfetmesini sağlar (Lass-Lennecke, 2021).

1.2. Peter Senge ve Öğrenen Örgüt Teorisi

Peter Senge, öğrenen örgüt kavramını ilk olarak 1990 yılında yayımladığı *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (Beşinci Disiplin: Öğrenen Örgüt Sanatı ve Pratiği) adlı kitabında detaylandırmıştır. Çalışmasına modern organizasyonların nasıl çalıştığını inceleyerek başlayan Senge, çoğu organizasyonun yaratıcılığı ve inovasyonu engelleyen kurumsal öğrenme engellerine sahip olduğunu iddia etmektedir. Bu engeller, bireysel rollerin veya pozisyonların ötesini görememe, sorunlar için başkalarını suçlama eğilimi ve sorunların temel nedenlerinden ziyade çözülmesine odaklanmaya bağlanabilir. Senge, başarısız olan kuruluşların içgüdüsel olarak "geleneksel iş yapma biçimlerini sorgulamak yerine daha güçlü bir şekilde savunduklarını" iddia etmektedir. Bu, Argyris ve Schön'ün Model I kuruluşlarında çok yaygın olan savunmacı zihniyeti temsil eder. Bununla birlikte Senge'nin çalışması normatiftir ve öğrenmenin önündeki engellerin analizinde Argyris ve Schön'ün eylem teorisi çerçevesinde dile getirilen düşüncelerinden büyük ölçüde farklıdır. Senge, öğrenen bir organizasyon hedefine nasıl ulaşılabileceğini göstermek için zihinsel modelleri kullanır. Senge'nin teorisi, organizasyonların öğrenen bir kuruluş olma çabalarındaki ikilemleri vurgulamayı amaçlamaktadır. Argyris ve Schön'ün teorisi ise, bu ikilemlerin neden var olduğunu ve nihayetinde nasıl çözülmesi gerektiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Argyris ve Schön, örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran eylemleri ve örgütsel öğrenmenin önündeki engelleri, yani örgütsel savunma

mekanizmalarını analiz etmektedirler. Argyris'in çalışması büyük ölçüde örgütlerde belirsizlik içeren çatışmalarla yüzleşen, bunları hayata geçiren ve çözmeye çalışan bireylerle ilgilenirken; Senge sistem teorisini kullanarak bireylerin günlük örgütsel işlerin bir parçası olarak öğrenmeyi kavrama yetenekleri konusunda daha iyimserdir. Senge'nin Model I örgütsel tutum ve sistemleri yıkarak Model II'lere dönüştürmek için bulunduğu çözüm *-sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, ortak vizyon oluşturma ve takım öğrenmesi-* beş disiplinin uygulanmasıdır (Senge, 2006; Mallory, 2008; Steiner, 1998). Yani Senge, öğrenmenin teorik bilgidan ('benimsenmiş teoriler' ya da yaptığımızı söylediklerimiz) ziyade uygulamalar ('kullanımdaki teoriler' ya da yaparak öğrenme) tarafından yönlendirildiğini savunarak Argyris'in klasik öncülüğünü takip etmektedir. Bu anlamda, teorik bilgi pratiğe dönüştürülmediği sürece öğrenme değildir; davranışlarımızı değiştirmedikimiz sürece öğrenmeyiz (Argyris, 2004). Ancak Senge daha da ileri gider. Öğrenme bireysel bir davranış özelliği değil, zihinsel modellerimizi değiştirerek örgütleri değiştirebilen 'çift döngülü' ve paylaşılan, bilişsel bir öğrenme sürecidir. Kasıtlı eylem olarak öğrenmenin sorunlu doğası, görünüşe göre, uygulamayı öğrenmeyle özdeşleştiren paylaşılan bilişsel bir yapı olarak birey düzeyinden örgüt düzeyine kaydırılarak çözülmektedir. Yapma ve öğrenme olarak uygulamaya yapılan bu yeni vurguya rağmen, Senge 'uygulamayı' sosyal davranış sistemlerinin nasıl değiştirilebileceğine dair bilgi ve kavrayışın ikinci dereceden bir tezahürü olarak ele alır. Sistemlerin nasıl davrandığını anladığımız için öğreniriz ve bu anlayış daha iyi uygulamalara yol açar. Sistemlerin teorik bilgisine yönelik uzman ve nesnelci önyargı, günlük öğrenme pratikleriyle uğraşan katılımcıların dışarıdan bakış açısına göre önceliklidir. Başka bir deyişle, uygulama temelli öğrenmenin 'eylemliliği' bir sistem kurgusu içine yerleştirilir. Bu birleştirme, Senge'nin çalışmasının başarısının neden her zaman öğrenme ve değişimin ütöpik retoriği ile öğrenen organizasyonların nasıl oluşturulabileceğine dair pratik tavsiyelerin yokluğu arasındaki bir ayrılıkla boğuştuğunu kısmen açıklayabilir. Bir düzeyde, bu çözülmemiş gerilim, uygulayıcılar tarafından kuralcı bir sistem ideali olarak benimsenen bir örgüt türü olan 'öğrenen örgüt' heterojen kavramı ile akademisyenler tarafından ampirik araştırma ve analizin nesneleri olan kolektif, konumlandırılmış veya katılımcı sosyal öğrenme uygulamalarının çokluğu olarak

'örgütsel öğrenme' fikri arasında artan bir farklılaşma ile ifade edilmiştir (Caldwell, 2012a).

Peter Senge'nin öğrenen organizasyon kavramı, bilişsel öğrenme teorilerinin yumuşak kuralcı ve iyimser yönlerinden, örgüt geliştirme geleneğine kadar uzanan geniş bir teorik temele dayanmaktadır. Bu kavramın gelişiminde özellikle Kurt Lewin'in *eylem araştırması* ve *gerekçeli diyalog yoluyla grup öğrenimi* üzerine yaptığı klasik çalışmalar önemli bir yer tutar. Lewin'in çalışmaları, organizasyonların grup dinamikleri ve katılımcı yaklaşımlar aracılığıyla sorun çözme ve öğrenme süreçlerini nasıl geliştirebileceğini ele alır. Senge, bu yaklaşımlardan seçici bir şekilde yararlanarak öğrenen organizasyon kavramını şekillendirmiştir. Öğrenen organizasyon, örgüt geliştirme geleneğinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu gelenek, organizasyonların bireysel ve grup düzeyinde değişim ve öğrenme süreçlerini teşvik ederek işleyişlerini iyileştirmeyi amaçlar. Senge'nin katkısı, bu geleneği genel sistem teorisiyle yeniden bağlantılandırarak öğrenen organizasyon kavramını teorik köklerine geri döndürmesidir. Genel sistem teorisi, bir organizasyonu yalnızca bireysel unsurların toplamı olarak değil, sürekli etkileşim içinde olan bir sistem olarak ele alır. Senge, bu sistematik bakış açısını organizasyonel öğrenme süreçlerine entegre ederek, öğrenen organizasyon kavramını daha geniş bir çerçevede yeniden yorumlamaktadır. Caldwell'e göre, Senge'nin bu entelektüel geçişi sağlaması, öğrenen organizasyon kavramının hem geçmiş geleneklerle hem de ileriye dönük sistem düşüncesiyle ilişkilendirilmesini mümkün kılmıştır. Böylece Senge, grup dinamikleri ve sistematik düşünce gibi teorik unsurları bir araya getirerek, organizasyonların daha etkili öğrenme ve uyum sağlama kapasitesi geliştirebileceği bir model sunmaktadır (Caldwell, 2012a).

Senge'nin modelinin özünü oluşturan Peter Senge'nin geliştirdiği "sistem düşüncesi" yaklaşımı, MIT'deki akıl hocası ve meslektaşı Jay Forrester'ın 1968'de ortaya koyduğu "sistem dinamikleri" teorisinin yumuşatılmış bir yeniden yorumu olarak değerlendirilebilir. Sistem dinamikleri, genel sistem teorisi ve birinci dereceden sibernetikle birçok temel varsayımı paylaşmaktadır. Bu varsayımlar arasında şunlar yer almaktadır:

- (i) Doğa bilimleri ile sosyal bilimlerin temelinde ortak birliğin var olduğu inancı,
- (ii) Bir sistemin bütünsel özelliklerinin, o sistemin bireysel bileşenlerinin özelliklerinden daha büyük bir açıklayıcı güce sahip olduğu fikri,
- (iii) Sistemlerdeki nedenselliğin, pozitivist ve doğrusal kaza anlayışından ziyade, sistemin bileşenleri ve alt sistemleri arasındaki karmaşık ve karşılıklı etkileşimlere dayalı bir yapı olarak ele alınması gerektiği varsayımı,
- (iv) Ve sistemlerin kapalı ve entropik olmaktan ziyade, açık ve dinamik yapılar olduğu için değişim ve gelişime açık olduğu anlayışı.

Senge'nin "sistem düşüncesi" yaklaşımı, bu varsayımlar temelinde şekillenmiş ve Forrester'ın sistem dinamikleri teorisini öğrenme teorisi, yönetim bilimi ve örgütsel değişim bağlamlarında genişletmiştir. Bu bağlamda, Senge'nin çalışmaları, Forrester'ın teorik çerçevesini daha geniş bir disiplinlerarası bağlamda yeniden yorumlama ve uygulama çabasıdır (Caldwell, 2012a).

Bu yeniden yorumlama çabasında Senge, öğrenen bir kuruluştan ne kastettiğini şöyle ifade etmektedir: "yaratmak istedikleri şeyi yaratma kapasitelerini sürekli olarak geliştiren bir grup insan". İnsanların gerçekten arzu ettikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni ve geniş düşünce kalıplarının beslendiği, kolektif isteklerin serbest bırakıldığı ve insanların bütünü birlikte görmeyi sürekli olarak öğrendikleri organizasyonlar. Dolayısıyla bu, insan eylemliliğinin önemini vurgulayan şekillerde yaratıcı süreci teşvik etmekle ilgili kolektif bir girişimdir. Seçtiği dil burada açıklayıcıdır. Öğrenen organizasyon monolitik ya da yabancılaştırıcı bir girişim değildir; insanların birbirleriyle esasen yaratıcı bir şekilde uyum içinde hareket etmelerini içerir. Bir olay ya da şey değildir; gelişim kapasitesini artırmaya yönelik hiç bitmeyen bir süreçtir. Kişisel olmayan dış güçler tarafından yönlendirilen mekanik bir süreç değildir; insanların yaratmak istedikleri şeyi yaratma konusunda seçimler yapmasıyla ilgilidir -dolayısıyla Senge'nin örgütsel öğrenme teorisi dış baskıya tepkisel bir yanıt değil, dünyayla öngörülü veya yaratıcı bir etkileşim eylemi olan 'üretken' öğrenme kavramıdır. Temelde, kuruluşların nasıl

düşündüğümüzün ve nasıl etkileşimde bulunduğumuzun yansımaları olduğunu ve eğer bu kuruluşlar canlı ve üretken olacaksa, o zaman düşünme ve etkileşim kalıplarımızı değiştirmemiz gerektiğini savunur; "böylece öğrenme epizodik bir olaydan ziyade bir yaşam biçimi haline gelebilir" (Fielding, 2001). Bir diğer deyişle öğrenme, öğrenen organizasyonun ahlaki iyiliğini gerçekleştirirken benimsememiz gereken 'bütünün' kurucusudur. Bu nedenle Senge, davranışsal değişimin bilişsel bir biçimi olarak öğrenmenin sorunlu olduğuna, çünkü açık rasyonel bilgi veya araçsal kişisel çıkar ile aşırı derecede özdeşleştirilemeyeceğine inanmaktadır. Bunun yerine, bilginin açık ve herkese açık hale getirilebileceğini savunurken, rasyonalitenin zımni bilgi ve sezginin yanı sıra bütünün daha derin bir öz farkındalığını ve uzlaşa için ahlaki bir arayışı da içermesi gerektiğini iddia eder. Öğrenen örgüt artık Lewin'in (1999: 334) bir zamanlar ilham verici olan rasyonel bir topluma dair ahlaki vizyonunun daha üst düzey bir gerçekleşmesi değil, tersine çevrilmiş bir imgesidir: vizyon, değerler ve liderliğin eylemsel öğrenme ve amaçlar hakkında gerekçeli diyalogdan daha önemli olduğu bir dünya (Caldwell, 2012a). Senge'nin öğrenen organizasyon modeli tanımı, dört fantezi temayı (sürdürülemez bir dünyada yaşamak, kontrolü ele almak ama kontrol etmemek, yöneticiler için yeni işler ve mikro dünyada çalışmak) ve beş disiplini (kişisel ustalık, zihinsel modeller, takım öğrenmesi, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi) içermektedir (Bui, 2019).

1.2.1. Dört Fantezi Tema

Peter Senge'nin öğrenen örgütler üzerine yaptığı çalışmalarda, bazen örgütsel davranışları anlamak için fantezi temalara (fantasy theme) yer verdiği görülür. Fantezi tema; *grup iletişiminde ve topluluk anlatılarında, bireylerin ve grupların ortak bir anlam oluşturmak için hayal gücü ve sembolik dil kullanarak geliştirdikleri anlatılar veya paylaşılan hikâyeler* anlamına gelir. Bu kavram, Ernest G. Bormann'ın Sembolik Yakınsama Teorisi (Symbolic Convergence Theory) çerçevesinde geliştirilmiştir. Fantezi temalar, insanların karmaşık olayları veya soyut kavramları anlamlandırmalarına ve bunları daha anlamlı hale getirmelerine olanak tanır Fantezi temalar, bir grubun hayal gücünü kullanarak oluşturduğu hikâyelerden, metaforlardan veya sembollerden türetilir. Bu anlatılar, grup üyelerinin ortak deneyimlerini

anlamlandırmak ve paylaşmak için kullanılır. Bu temalar, grup içindeki bireylerin ortak bir anlam dünyası yaratmasına olanak tanır. Grup üyeleri, fantezi temalar üzerinden iletişim kurarak, grup kimliğini ve aidiyet duygusunu güçlendirir. Fantezi temalar, sadece bireysel anlamlandırmalar değil, aynı zamanda grup normlarını, değerlerini ve hedeflerini destekleyen anlatılar olarak da işlev görür. Bormann, bu sürecin sembolik yakınsama (*symbolic convergence*) ile sonuçlandığını ve bireylerin bu süreç sayesinde bir topluluk duygusu geliştirdiğini belirtir. Bu fantezi temalar, bireylerin ve grupların, genellikle bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde, dünyadaki karmaşık ve sürdürülemez yapıları anlamlandırma biçimlerini ifade eder. Bu tür temalar, örgütlerin içindeki kişiler ve liderlerin duygusal ya da psikolojik anlamda birer savunma mekanizması olarak işlev görebilir (Bormann, 1972). Jackson (2000), Senge'nin öğrenen organizasyona ilişkin retorik vizyonunu analiz ederken, fantezi tema analizini kullanarak, “*sürdürülemez bir dünyada yaşamak, kontrolü ele almak ama kontrol etmemek, yöneticiler için yeni işler ve mikro dünyada çalışmak*” olmak üzere dört ana fantezi teması belirlemiştir. Jackson’a göre, Senge'nin öğrenen organizasyonunun diğer rakip anlayışlardan sıyrılmasına yardımcı olan şey, Senge'nin sosyal olarak kök salmış vizyonunun topluluk ve fedakarlığı kucaklayan dramatik nitelikleri ve takipçilere ilham verme yeteneğidir. Senge'nin öğrenen organizasyonu o kadar ilham vericidir ki, yaratıcı uygulayıcıları onu gerçekleştirmeleri için besleyecek bir güce sahiptir. İnsanları köleleştiren değil, onlara hizmet eden organizasyonlar inşa etmeye çalışır. Bu nedenle, Senge'nin görüşüne göre öğrenen bir organizasyonun, organizasyonun bir parçası olduğu daha geniş bağlamı takdir ederek bireysel seviyeden takım seviyesine ve organizasyonel seviyeye kadar sistem öğrenmesinin gücünü harekete geçirebilen ve entegre edebilen bir organizasyon olduğu düşünülebilir. Senge'nin öğrenen organizasyon modeli tanımı, daha sonra üzerinde durulacak olan beş disiplin kadar yukarıdaki dört fantezi temayı da içermektedir. Senge'nin bu bağlamda sunduğu dört ana fantezi teması şu şekilde açıklanabilir:

1.2.1.1. Sürdürülemez Bir Dünyada Yaşamak

Senge'nin kuramı, yalnızca örgüt içindeki bireysel ve grup düzeyindeki öğrenmeyi değil, aynı zamanda organizasyonun çevresindeki toplumsal ve çevresel

faktörlerle olan etkileşimini de kapsamaktadır. Bu bağlamda Senge birçok kurumsal sorunu daha geniş bir toplumsal bağlama oturtmakta ve “kuruluşların daha büyük toplumun mikrokozmosları olduğunu” savunmaktadır. Senge’ye atıfla dile getirmek gerekirse: “..Dolayısıyla, kuruluşların işleyişini değiştirmeye yönelik her türlü ciddi çabanın temelinde, daha geniş kültürümüzün temel işlev bozukluklarını ele alma kaygısı yatmaktadır. Bize çevremizi şekillendirme gücü veren aynı ayırma, analiz ve kontrol becerileri, dış dünyalarımızda ekolojik ve sosyal krizler, iç dünyamızda ise psikolojik ve ruhsal krizler üretmektedir. Sorunlarımızın kökenlerini anlamaya başladığımızda, 20. yüzyılın başlarındaki felsefenin “varoluşsal krizi” ile 20. yüzyılın sonlarındaki ekolojinin “çevresel krizinin” birbirinden ayrılamaz olduğunu görmeye başlarız -parçalı dünya görüşlerinin, sosyal yapıların, yaşam tarzlarının ve teknolojinin birlikte evrimleşmesinden kaynaklanmaktadır.” Genel olarak, yöneticiler tarafından kullanılan daha geniş ortam, küreselleşme ve uluslararası ticaretin rekabetçi baskılarını kapsar ancak çevresel sistem dinamiklerini kapsamaz. Senge bu bağlantıyı kurarak, kendi yerleşik, kitle iletişim araçlarıyla beslenen önem ve aciliyet duygusuna sahip bir ortam teması geliştirir (Jackson, 2007).

Senge’ye göre, örgütler yalnızca kendi içlerinde değil, çevreleriyle olan ilişkilerinde de sürdürülebilirlik hedeflemelidir. Ancak, çok sayıda çalışmada belirtildiği gibi, modern örgütler sıklıkla sürdürülemez bir dünyada yaşamayı tercih ederler; çünkü çevresel sorunlar, ekonomik krizler veya toplumsal eşitsizlik gibi büyük ölçekli sorunlar karşısında duyarsız kalmak, genellikle kısa vadede daha az maliyetli bir seçenek olarak görülür. Bu tür sorunlar, özellikle çevresel tehditler, uzun vadede örgütlerin varlığını tehdit edebilir, ancak birçoğu bu tür tehditlere karşı tepki verme konusunda yavaş kalmaktadır. Senge’nin *öğrenen örgütler* kuramı, sosyal sürdürülemezliği anlamada da önemli bir çerçeve sunmaktadır (Senge, 1990; Senge et al., 2008). Çalışmalar, ekonomik sürdürülebilirlik ile çevresel sürdürülebilirlik arasındaki bağlantıyı ve bu faktörlerin örgütlerin stratejik hedeflerine nasıl etki ettiğini tartışmaktadır. Örneğin, Porter ve Kramer (2011), sürdürülebilirlik ile işletme stratejilerinin nasıl örtüşebileceğini araştırarak, şirketlerin çevresel ve sosyal sorumluluklarını yalnızca *duyarsızlıktan* dolayı değil, aynı zamanda toplumsal fayda yaratacak bir stratejik yönelimde çözebileceklerini öne sürmüşlerdir. Ancak,

sosyolojik perspektiften bakıldığında, örgütler sıklıkla, daha geniş sosyal ve çevresel sorunları çözmeye yönelik adımlar atmaktan kaçınırlar (Eisenhardt & Martin, 2000). Bu durum, *sürdürülemez bir dünyada yaşama* temasının, örgütlerin bilinçli olarak sorunları görmezden gelme veya geçici çözümler üretme biçiminde tezahür ettiğini gösterir. Senge'nin *öğrenen örgütler* anlayışında, sürdürülebilirlik adına değişimin önündeki en büyük engellerden biri, örgütlerin mevcut yapılarındaki dirençtir. Öğrenen örgütler, çevresel, ekonomik ve sosyal krizlerle başa çıkabilmek için, yapılarını ve kültürlerini sürekli olarak yeniden tasarlamalıdır. Yani direnç, çevresel sürdürülebilirliği engelleyen önemli bir faktördür ve örgütlerin, *sürdürülemez bir dünyada yaşamayı* devam ettirmelerine neden olur. Sistemin dar görüşlülüğü, örgütün büyüme ve kârlılığa odaklanması, çevresel ve toplumsal sorunları göz ardı etmeye yol açar.

Senge, öğrenen örgütler kavramını geliştirirken, organizasyonel değişimin ancak bireylerin ve grupların bilincinin değişmesiyle mümkün olduğunu vurgulamıştır. Ancak, örgütler genellikle bilinçli farkındalık konusunda yavaş kalır. Senge, değişime direnç gösteren bu örgütlerin, çevresel ve toplumsal tehditler karşısında genellikle kaçış ve savunma mekanizmalarını kullanarak mevcut durumlarını koruduklarını ileri sürmektedir (Senge, 1990). Bu da *sürdürülemez bir dünyada yaşama* temasının temellerini daha güçlü bir şekilde açıklar. Senge'nin perspektifinde, bu tür örgütsel davranış, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda örgütsel kültür düzeyinde de köklü bir değişim gerektirmektedir. Sürdürülemez bir dünyada yaşamak teması, Senge'nin öğrenen örgütler kuramı ile doğrudan ilişkilidir. Senge, örgütlerin bu tür çevresel, ekonomik ve sosyal krizlere karşı duyarsız kalmalarını ya da geçici çözümler üretmelerini, mevcut yapısal ve kültürel engellerle ilişkilendirir. Bu engeller, yalnızca örgütlerin iç dinamiklerinden değil, aynı zamanda örgütlerin çevresel faktörlerle olan ilişkilerinde de gözlemlenebilir. Senge'nin bu kavramı, çevresel ve sosyal sürdürülemezlik konusundaki yavaş değişim süreçlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Öğrenen örgütlerin, bu tür zorluklarla başa çıkabilmek için daha esnek, yenilikçi ve uyum sağlayabilen yapılar kurmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Senge et al., 2008: Senge, 1990).

Bu fantezi teması, bireylerin ve örgütlerin küresel, çevresel, ekonomik ve sosyal sorunlara dair farkındalık yaratmaları gerektiği bir bağlamda kullanılır. Ancak, "sürdürülemez bir dünyada yaşamak" teması, insanların çoğunlukla bu sorunları tam anlamıyla kabul etmek yerine görmezden gelmeyi ya da çözülmesi çok zor gibi görmekle kalmaları anlamına gelir. Bu durum, değişimin gerekliliğini bilmesine rağmen bireylerin ve örgütlerin, çevresel veya toplumsal sorunlarla ilgili derin ve etkili çözümler aramaktan kaçınmalarını içerir. Bu fantezi teması, örgütlerin ve bireylerin bir şeylerin yanlış olduğunu bildikleri halde buna karşı çıkmamalarını ya da çözüm üretmemelerini anlatan bir yaklaşımı yansıtır. Senge'nin "öğrenen örgütler" kavramına göre, örgütlerin sürdürülebilirliğe yönelik yaklaşımı yalnızca bireylerin ve liderlerin bilinçli farkındalıklarının artmasıyla değişebilir. Ancak, pratikte birçok örgüt bu tür değişimlere direnç gösterir. Sürdürülemez bir dünyada yaşama temasının temelinde, mevcut yönetim yapılarının ve kültürlerin, çevresel ve sosyal değişime karşı direnç göstermesi yatmaktadır. Bu, organizasyonların kendi içyapılarındaki muhafazakâr eğilimler ve değişimden kaçınma arzularıyla açıklanabilir (Argyris, 1993). Bireyler, bireysel çıkarları ve iş güvenlikleri adına, genellikle sistemik değişikliklere karşı dururlar ve bu durum, çevresel ya da sosyal sürdürülebilirlik adına atılacak adımların engellenmesine yol açar. Senge (1990), örgütlerin çevresel ve sosyal sorunlara nasıl yanıt verdiklerini anlamada öğrenme süreçlerinin kritik rolünü vurgular. Öğrenen örgütler, yalnızca mevcut yapılarını değil, aynı zamanda değerlerini ve inançlarını da yeniden şekillendirirler. Ancak, bu öğrenme süreci, sürekli bir döngüde olmalıdır ve genellikle tek döngülü öğrenme ile sınırlıdır. Yani, bireyler ya da örgütler sadece karşılaştıkları sorunlara yüzeysel çözümler üretir ve daha derin yapıdaki sorunlarla yüzleşmekten kaçınırlar. Bu bağlamda, sürdürülemez bir dünyada yaşamak teması, genellikle örgütlerin tek döngülü öğrenme modeline takılmalarına ve sistemik değişimlere direnç göstermelerine yol açar.

1.2.1.2. Kontrolü Ele Almak Ama Kontrol Etmemek

Bu tema, liderlerin ya da yöneticilerin, örgütlerde belirli bir düzeyde kontrol sahibi olmayı istemeleri ancak bu kontrolü etkili bir biçimde kullanmamaları anlamına gelir. Bu durum, genellikle liderlerin veya yöneticilerin kararsızlık, korku, ya da

güçsüzlük gibi duygularla hareket etmeleri sonucu ortaya çıkar. Yöneticiler, kararlar almak, süreçleri denetlemek ve yönlendirmek isteseler de, onları doğru şekilde yönetmek yerine sürekli olarak kontrolün kaybolması ya da işlemlerin aksaması korkusuyla iş yaparlar. Bu fantezi, bir anlamda liderlik kapasitesini ve stratejik vizyonu sınırlayan bir tür savunma mekanizmasıdır. Bu temanın altında, liderlerin karar verme sürecine ve denetim mekanizmalarına dair derin bir güven eksikliği yatar. Senge'nin öğrenen organizasyonlar teorisi, organizasyonların sürekli öğrenme ve adaptasyon süreçlerine açık olmalarını vurgular. Bu bağlamda, "kontrolü ele almak ama kontrol etmemek" ifadesi, liderlerin organizasyonları, takımları veya süreçleri yönlendirmek için güçlü bir şekilde etkileme gücüne sahip olmalarına rağmen, aynı zamanda bireylerin ve grupların kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve gelişmelerine olanak tanımaları gerektiğini belirtir. Bu anlayış, esneklik, güven ve bağımsızlık ilkelerinin bir arada işlediği bir yönetim felsefesini yansıtır. Yöneticiler, sadece organizasyonun vizyonunu belirlemekle kalmaz, aynı zamanda çalışanlarının kendi öğrenme süreçlerinde özgürce hareket etmelerini sağlayarak, topluca büyümeyi ve yenilikçiliği desteklerler (Senge, 1990).

Bu fantezide kontrolü ele almak, bir organizasyonun ya da liderin, karar alma süreçlerine, stratejik yönelgelere ve vizyonlara rehberlik etme sorumluluğunu üstlenmesidir. Bu, liderlerin ve yöneticilerin, hedefler belirlemek, kaynakları yönlendirmek, stratejik yönelimleri belirlemek ve organizasyonun genel işleyişine rehberlik etmek gibi eylemleri kapsar. Ancak bu, bir tür otoriteyi ve karar alma gücünü de beraberinde getirir. Kontrol etmemek ise, dışsal müdahalelerden kaçınarak, bireylere ve gruplara kendi düşünme ve karar verme süreçlerini geliştirme özgürlüğü tanımadır. Burada amaç, kişisel ve grup gelişimini desteklemek, çalışanların kendi potansiyellerini keşfetmelerine olanak vermek ve inovasyonu teşvik etmektir. Kontrol etmeme, mikro yönetimin (micromanagement) ve katı denetimlerin yokluğu anlamına gelir. Bu, esneklik ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden bir liderlik anlayışıdır. “Hiç kimsenin ‘kontrolde’ olmaması ‘kontrolün olmadığı’ anlamına gelmez”. Yani Senge’ye göre, organizasyonların “öğrenerek kontrol” süreci aracılığıyla yerel düzeyde kontrolü sürdürebileceklerini öne sürmektedir. Gelişmiş düşünme kalitesi ve yeni yansıtma ve takım halinde öğrenme kapasitesi, ortak vizyon geliştirme ve

karmaşık iş konularını anlama becerisiyle birleştğinde, öğrenen organizasyonların hiyerarşik seleflerine kıyasla daha etkin bir şekilde kontrol ve koordine edilmesi mümkün hale gelecektir. Böylece Senge, “yukarıdan” birinin kontrolü elinde tuttuğuna dair geleneksel algının, herhangi birinin bir kurumun dinamik ve ayrıntılı karmaşıklığına tepeden hakim olmasının mümkün olabileceği yanılsamasına dayandığını öne sürerek yerellik argümanına retorik bir ağırlık katmaktadır (Jackson, 2007).

Yöneticilerin ve liderlerin, organizasyonları yönlendirirken, bireylerin sorumluluklarını almasına ve liderlik özelliklerini geliştirmelerine imkan tanımaları gerekir. Bu, yöneticinin çalışanlarına güvenmesi ve onların potansiyellerini daha iyi ortaya koymalarını sağlayacak bir ortam yaratmaları anlamına gelir. Kontrol etmemek, daha çok rehberlik ve destek sunma şeklinde bir yöneticilik anlayışıdır. Senge'nin öğrenen organizasyonlar teorisine göre, organizasyonlar sürekli olarak kendilerini geliştirip öğrenmeli, ancak bu süreç liderler tarafından sıkı denetimlerle kısıtlanmamalıdır. Bu modelde liderler, organizasyonun öğrenme süreçlerini yönlendiren, ancak müdahaleci olmayan bir yaklaşımı benimser. Bu durum, çalışanların, grupların veya takımların kendi fikirlerini özgürce ifade etmelerine ve yeni yollar keşfetmelerine olanak tanır. "Kontrolü ele almak ama kontrol etmemek" teması, organizasyonların esnekliğini ve yenilikçiliğini teşvik eden bir yönetim anlayışıdır. Çalışanlara güven duyulması, onların karar alıcı rol üstlenmelerine olanak tanır ve örgütlerin değişen koşullara hızla uyum sağlamasına yardımcı olur. Bu durum, örgütlerin hem içsel hem de dışsal değişikliklere adaptasyon kabiliyetini artırır (Senge, 1997)

Bu tema, daha çok post-modern liderlik anlayışlarına ve yönetim teorilerine dayanır. Eski, hiyerarşik yönetim tarzlarının aksine, bu anlayış daha az merkeziyetçi ve daha katılımcı bir yönetim biçimini savunur. Bu tür liderlik, organizasyonları sadece güçlü bir şekilde yönlendirmekle kalmaz, aynı zamanda onlara özerklik ve esneklik sağlar. Kontrol etmeden liderlik, bireylerin yaratıcı potansiyellerinin önünü açar. Bu, Senge'nin paylaşılan vizyon ve ortak öğrenme kavramları ile de örtüşmektedir. Bir organizasyonda bireylerin birbirlerine ve yöneticilerine güven

duyması, kontrol etmemek anlayışının temelini oluşturur. Güven, takımların daha iyi iletişim kurmasını ve birlikte daha verimli çalışmasını sağlar. Bu tema, organizasyonların dış çevre ile uyumlu, değişime açık ve esnek olabilmesi için gereklidir. Katı kurallar ve kontrol mekanizmaları, esnekliğe engel olabilir. Örneğin; Zappos, müşteri hizmetleri ve çalışan kültürünü şekillendiren bir şirket olarak bu temayı benimsemiştir. Yöneticiler, çalışanlarının yaratıcı çözümler üretmesine olanak sağlar ve onları kendi işlerini yönetmeye teşvik eder. Bu özgürlük, inovasyonu ve çalışan bağlılığını artırmaktadır. Google, çalışanlarına kendi projelerinde çalışmalarını için özerklik tanır. Bu, şirketin inovasyonunu sürdürmesine yardımcı olur. Yöneticiler, yalnızca stratejik yönergelere ve büyük resmi görmekle ilgilenir, ancak günlük operasyonları mikro düzeyde kontrol etmezler (Senge, 1990, Senge, 1997). Sonuç olarak "Kontrolü ele almak ama kontrol etmemek", modern organizasyonlarda liderlik ve yönetim anlayışını yeniden şekillendiren önemli bir temadır. Bu tema, çalışanların ve organizasyonların potansiyelini açığa çıkarırken aynı zamanda esnekliği, yenilikçiliği ve güveni teşvik eder. Sonuç olarak, bu yaklaşım, organizasyonların daha hızlı adapte olmalarını, daha yaratıcı çözümler geliştirmelerini ve sürdürülebilir bir şekilde öğrenen organizasyonlar olmalarını sağlayabilir.

1.2.1.3. Yöneticiler İçin Yeni İşler

Bu tema, yönetim pozisyonundaki kişilerin işlerinin değiştiği, karmaşıklaştığı ve eskiden bildikleri iş yapma biçimlerinin artık geçerli olmadığı bir durumu ifade eder. Yönetim dünyası, dinamik bir şekilde değişen koşullara uyum sağlamak zorunda kalıyor. "Yöneticiler için yeni işler" fantezisi, yönetici iş tanımlarının eskisi gibi belirgin ve keskin olmadığı, yöneticilerin farklı beceriler geliştirmek zorunda oldukları bir döneme işaret eder. Bu, örgütsel değişim, dijital dönüşüm veya yeni yönetim stratejileri gibi etmenler nedeniyle yöneticilerin geleneksel rollerinden daha esnek ve yenilikçi bir şekilde çalışmaları gerektiğini anlatır. Senge'nin öğrenen organizasyon modeli, klasik yönetim anlayışını sorgulayarak liderlere yeni roller ve sorumluluklar yükler. Bu bağlamda, yöneticiler sadece karar alıcılar ya da denetleyiciler değil, aynı zamanda rehber, kolaylaştırıcı ve öğrenmeyi destekleyici bireyler haline gelirler. Senge'ye göre yöneticilerin en temel rolü, organizasyon içinde bir vizyon yaratmak ve

bu vizyonun kolektif bir şekilde benimsenmesini sağlamaktır (Senge, 1990; Senge, 1997). Ancak bu rol, otoriter bir liderlik modelinden farklıdır; yöneticiler artık kontrol eden değil, öğrenmeyi teşvik eden ve organizasyonel bağlamda bireylerin potansiyelini ortaya çıkarmasına olanak tanıyan bireyler olmalıdır. Bu durum, yöneticilerin "yeni işler" üstlenmesi anlamına gelir: (i) *Hedef belirleyici yerine vizyoner olmak*: Yönetici, organizasyonun kısa vadeli hedeflerini belirlemek yerine uzun vadeli vizyonu destekleyen bir rehber olur, (ii) *Problem çözücü yerine öğrenme kolaylaştırıcısı olmak*: Yönetici, ekiplerin kendi çözümlerini bulmaları için öğrenme ortamları yaratır (Moilanen, 2001), (iii) *Kontrol edici yerine mentör olmak*: Yöneticiler, çalışanlara yol gösterirken, onları mikro düzeyde yönetmekten kaçınır (Kools & George, 2020).

Öğrenen organizasyonlarda yöneticilerin üstlenmesi gereken yeni roller, organizasyonel esneklik ve adaptasyon süreçlerini destekler. Caldwell (2012b), Senge'nin öğrenen organizasyon modelini analiz ederken, liderliğin "yeni işler" anlamında bir dönüşüm geçirdiğini ifade eder: yöneticiler artık stratejik karar vericilerden ziyade öğrenmeyi ve değişimi destekleyen katalizörlerdir. Bu, organizasyonların yalnızca mevcut problemleri çözmekle kalmayıp aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları zorluklara hazırlıklı olmalarını sağlar. Bu yeni rollerin pratiğe yansımaları, özellikle karmaşık organizasyon yapılarında dikkat çekicidir. Örneğin: Senge'nin "paylaşılan vizyon" (shared vision) kavramı, liderlerin organizasyondaki her bireyin organizasyonun hedeflerini anlamasına ve içselleştirmesine yardımcı olmasını önerir (Senge, 1997). Yöneticiler, bireysel performansı denetlemek yerine ekiplerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırır (Edmondson & Moingeon, 1998). Farazmand (2003), liderlerin karmaşa ve belirsizlik dönemlerinde esnek bir şekilde hareket ederek organizasyonun öğrenme kapasitesini artırmaları gerektiğini belirtir.

Bu dönüşümün zorlukları da bulunmaktadır. Jackson (2000), Senge'nin liderlik anlayışını eleştirirken, yöneticilerin bu yeni rolleri üstlenmesinin yalnızca kuramsal bir ideal olduğunu ve gerçek dünyada uygulamada sorunlarla karşılaşılacağını belirtir. Örneğin, birçok yönetici, "kontrol edici" alışkanlıklarından vazgeçmekte

zorlanabilir ya da organizasyonel yapılar bu dönüşümü engelleyebilir. Sonuç olarak "Yöneticiler İçin Yeni İşler" teması, öğrenen organizasyonların temel unsurlarından biridir ve Senge'nin vizyoner liderlik yaklaşımı ile doğrudan ilişkilidir. Bu tema, yöneticilerin organizasyon içinde otorite ve kontrol yerine öğrenme, kolaylaştırma ve esneklik gibi yeni işlevlere odaklanmasını gerektirir. Ancak bu dönüşüm, liderlerin bireysel yetenekleri kadar organizasyonel kültür ve destek mekanizmalarına da bağlıdır.

1.2.1.4. Mikro Dünyada Çalışmak

Mikro dünya, Seymour Papert tarafından gerçek dünyadaki bir durumu simüle eden etkileşimli bilgisayarlı bir ortamı tanımlamak için ortaya atılmış bir terimdir. Senge'ye göre mikro dünyalar, yöneticilerin ve yönetim ekiplerinin zaman ve mekanı sıkıştırarak en önemli sistemik sorunları hakkında bilgi edinmeye başlamalarına yardımcı olabilir, böylece kararlarının gelecekte ve kuruluşun uzak bölümlerinde ne gibi sonuçlar doğuracağını denemek ve öğrenmek mümkün hale gelir. Giderek daha sofistike hale gelen bilgisayar teknolojisi, Senge'nin yönetim ekipleri için yeni bir tür yönetsel uygulama alanı olarak tanımladığı şeyin yaratılmasına yardımcı olmaktadır. Bunlar, ekiplerin en önemli iş sorunlarıyla uğraşırken birlikte nasıl öğreneceklerini öğrenecekleri yerlerdir (Kofman & Senge/Jackson, 2007). Mikro dünyalar inşa etmek, "oyun yoluyla öğrenmenin gücünü yeniden keşfetmemize yardımcı olarak" ya da daha doğru bir ifadeyle "ilgili oyun" yoluyla yöneticilerin pratik yapmasına yardımcı olacaktır. Bu tema, bireylerin ve örgütlerin, büyük ve karmaşık dünyadaki sorunları kendi küçük alanlarında çözmeye çalışmaları durumunu ifade eder. Yani, insanlar ve gruplar, küresel ve toplumsal düzeydeki büyük sorunlarla karşılaştıklarında, genellikle bunlara karşı çıkmak yerine kendi "mikro dünyalarında" çözümler geliştirmeye çalışırlar. Bu yaklaşım, kısa vadeli ve dar perspektifli çözüm arayışları ile büyük problemleri ihmal etmek ya da ertelemek anlamına gelir. İnsanlar, büyük resmi görmek yerine sadece kendi küçük dünyalarında değişiklikler yaparak, geniş çaplı etkiler yaratmadan, rahatlama arayışına girebilirler. "Mikro Dünyada Çalışmak" teması, organizasyonel öğrenme ve liderlik süreçlerinde, bireylerin ve ekiplerin karmaşık sistemleri daha iyi anlaması için simülasyonların ve sistem düşüncesinin

nasıl kullanılabileceğine odaklanır. Bu tema, Peter Senge'nin öğrenen organizasyon modelinde önemli bir yere sahiptir ve bireylerin soyut, teorik bilgiler yerine somut, deneyimsel öğrenme fırsatlarıyla karmaşık sistemleri anlamalarını sağlar (Senge, 1990).

Mikro dünyalar, sistemlerin zaman içinde nasıl davrandığını göstermek için bilgisayar modellerini veya fiziksel simülasyonları kullanır. Bu, sistemlerin karmaşık neden-sonuç ilişkilerini anlamayı kolaylaştırır. Bireyler, mikro dünyalarda karar alabilir, bu kararların sonuçlarını görebilir ve bu süreçte kendi hatalarından ders çıkarabilirler (Stermann, 1994). "Mikro Dünyada Çalışmak" temasının liderlik açısından anlamı, liderlerin karmaşık sistemleri yönetme kapasitelerini artırmak için bu araçları kullanmasıdır. Senge'ye göre, mikro dünyalar liderlere şu fırsatları sunar: (i) Karmaşık organizasyonel süreçlerin ve stratejilerin uzun vadeli etkilerini test etme, (ii) Gerçek dünyadaki riskleri taşımadan farklı stratejiler ve karar alma yöntemleri deneme, (iii) Sistem düşüncesini geliştirerek yenilikçi çözümler üretme (Senge, 1990, Senge, 1997).

Simülasyon tabanlı öğrenme yöntemleri, birçok organizasyon tarafından uygulanmıştır. Özellikle hızlı değişim ve yüksek risk içeren sektörlerde (örneğin, havacılık, sağlık hizmetleri ve enerji), mikro dünyalar kritik bir öğrenme ve planlama aracı olarak görülür. Mesela pilot eğitiminde kullanılan uçuş simülatörleri, mikro dünyaların klasik bir örneğidir. Pilotlar, gerçek risk taşımadan çeşitli senaryoları deneyimleyebilir ve karmaşık sistemlerin nasıl çalıştığını öğrenir. Yine Harvard Business School gibi eğitim kurumları, liderlik ve karar verme eğitiminde stratejik simülasyonlar kullanır (Stermann, 1994).

Mikro dünyalar, sistem düşüncesi becerilerini geliştirmek için bir laboratuvar görevi görür. Senge (1990), bireylerin ve organizasyonların mikro dünyalar aracılığıyla şu yetkinlikleri geliştirebileceğini savunur: Her şeyden önce mikro dünyalar, parçalar yerine bütün üzerine odaklanmayı teşvik eder. Bireyler, geri bildirim döngülerini anlamaya başlar ve sistemlerin dinamiklerini daha derin bir şekilde kavrar. Kişisel varsayımlar ve zihinsel modeller mikro dünyalarda test edilebilir ve gerektiğinde düzeltilebilir. Bununla birlikte "Mikro Dünyada Çalışmak"

temasının potansiyeline rağmen, bazı eleştiriler de mevcuttur: Mikro dünyaların başarısı, oluşturulan modellerin doğruluğuna bağlıdır. Yanlış ya da eksik bir model, yanıltıcı sonuçlara yol açabilir (Lane, 1995). Mikro dünyalar, özellikle küçük ölçekli organizasyonlar için maliyetli ve teknik olarak karmaşık olabilir. Ve yine simülasyonlar, bireylerin gerçek hayattaki davranışlarını tam anlamıyla yansıtmayabilir, bu da uygulamada yanılgılara yol açabilir (Stermann, 2000). Sonuç olarak "Mikro Dünyada Çalışmak" teması, öğrenen organizasyonların sistem düşüncesi ve deneyimsel öğrenme ilkeleriyle yakından ilişkilidir. Mikro dünyalar, bireylerin karmaşık sistemleri anlamalarına ve stratejik karar alma yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Ancak bu araçların etkili kullanımı, doğru modelleme ve organizasyonel bağlılık gerektirir.

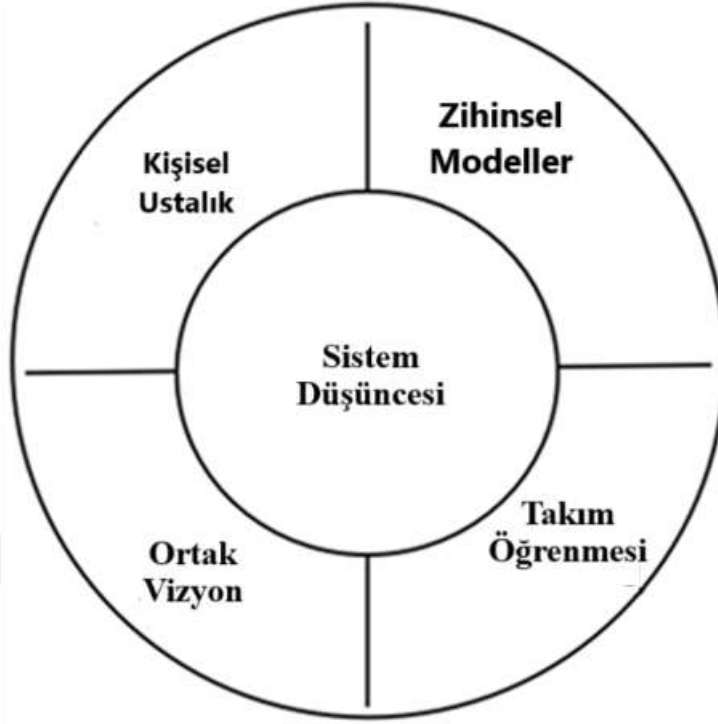
1.2.2. Öğrenen Örgütlerin Özü: Beş Disiplin

Senge (2006) öğrenen organizasyonun orijinal formülasyonunda beş 'disiplini' incelemektedir (bkz Şekil 14): 'Kişisel ustalık' (kişisel gelişim ve bireysel öğrenme biçimleri); 'zihinsel modeller' (sistem değişimi ve öğrenmenin bilişsel modelleri); 'ortak bir vizyon oluşturma' (ortak bir amaç duygusu yaratma); 'takım öğrenmesi' (yeni ortak öğrenme ve bilgi biçimleri yaratma) ve 'sistem düşüncesi' (tek tek parçalardan ziyade bütünlerin keşfi). Bununla birlikte, öğrenen organizasyon kavramının kişisel değişim ve kurumsal dönüşüm teorisi olarak muazzam bir çekiciliğe sahip olmasını sağlayan, diğer dört destekleyici disiplinden ziyade 'beşinci disiplin' olarak 'sistemik düşünme' ile öğrenmeyi birleştirmesidir: "Sistem düşüncesi bütünleri görmeye yönelik bir disiplindir. Nesnelerden ziyade karşılıklı ilişkileri, statik 'anlık görüntülerden' ziyade değişim kalıplarını görmeye yönelik bir çerçevedir". 'Disiplinleri bütünleştiren, onları tutarlı bir teori ve uygulama bütünü haline getiren' beşinci disiplindir. Bu sentezle Senge (1991), sistem düşüncesinin sert ve yumuşak geleneklerini entegre ederek organizasyonel dönüşüm için güçlü bir çerçeve sunar. Bu iki gelenek, farklı ama tamamlayıcı boyutları içermektedir ve birlikte kullanıldığında organizasyonların karmaşık problemleri çözme ve sürekli öğrenme kapasitelerini artırır. Bu bütünleşme sayesinde teknoloji ve insan dinamikleri dengelenir, stratejik ve operasyonel seviyede öğrenme sağlanır, organizasyonlar, çevresel değişimlere hem yapısal hem de kültürel

olarak yanıt verebilir hale gelir. Sert gelenekler, sistem düşüncesinin analitik ve teknik yönlerini temsil eder. Bu yaklaşımlar genellikle sayısal verilere, modelleme araçlarına ve sistem dinamiklerine dayanır. Yumuşak gelenekler, insan davranışlarını, öğrenme süreçlerini ve organizasyonel kültürü merkeze alır. İnsan etkileşimlerini ve kolektif anlam yaratımını ön plana çıkarır. Senge'ye göre, sistem düşüncesi, sert geleneklerin analitik yönleri ile yumuşak geleneklerin insan odaklı süreçlerini bir araya getirerek öğrenen organizasyonun temel çerçevesini oluşturur. Bu bağlamda Senge'nin tanımladığı beş disiplinden dördü (kişisel ustalık, ortak vizyon, zihinsel modeller ve takım öğrenmesi) daha çok yumuşak geleneklerle ilişkilidir. Beşinci disiplin olan sistem düşüncesi ise hem sert hem de yumuşak geleneklerin harmanlandığı bir şemsiye disiplin olarak öne çıkar. Sistem düşüncesi, diğer disiplinleri birbirine bağlayan ve organizasyonel öğrenmenin temelini oluşturan bir yapıdadır. Senge'nin sunduğu disiplinler, sert geleneklerin analitik araçlarını ve yumuşak geleneklerin insan odaklı dinamiklerini bir araya getirerek öğrenmeyi, uyarlanabilirliği ve sürdürülebilir gelişimi destekler. Bu bağlamda, Beşinci Disiplinin beş bileşeni, organizasyonların nasıl daha etkili bir şekilde öğrenebileceğini ve karmaşık sistemlerde anlamlı değişimler yaratabileceğini anlamak için bir rehber sunar (Senge, 1990).

Sert ve yumuşak gelenekler, Senge'nin öğrenen organizasyon modelinde yalnızca teorik bir zemin oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda Beşinci Disiplinin bireysel ve kolektif dönüşümü mümkün kılan bileşenlerinin temelini oluşturur. Senge'nin sunduğu disiplinler, sert geleneklerin analitik araçlarını ve yumuşak geleneklerin insan odaklı dinamiklerini bir araya getirerek öğrenmeyi, uyarlanabilirliği ve sürdürülebilir gelişimi destekler. Bu bağlamda, Beşinci Disiplinin beş bileşenin incelenmesi örgütlerin nasıl daha etkili bir şekilde öğrenebileceğini ve karmaşık sistemlerde anlamlı değişimler yaratabileceğini anlamak açısından gerekli görünmektedir (Aliazas & Chua, 2021).

Şekil 14: Beş Disiplin Diyagramı



Kaynak: (Aliazas & Chua, 2021).

1.2.2.1. Kişisel Ustalık: Sürekli Gelişim ve Örgütsel Öğrenmenin Temeli

Senge'nin *Beşinci Disiplin* adlı eserinde ortaya koyduğu öğrenen örgüt modeli, bireysel ve örgütsel düzeyde sürekli öğrenme süreçlerini merkeze alır. Bu bağlamda, Senge'nin kavramsallaştırdığı kişisel ustalık (personal mastery), bireylerin öğrenen bir örgütün inşasında oynadığı kritik rolü vurgular. Kişisel ustalık, bireyin hem kendi potansiyelini geliştirme hem de örgütsel hedeflere ulaşma yolunda sürekli bir öğrenme ve değişim süreci içinde olmasını ifade eder. Bu kavram, bireylerin kendi yaşamlarında anlam arayışlarını keşfetmeleri ve bu anlamı örgütsel bağlama entegre ederek değer yaratmaları gerektiği varsayımına dayanır. Kişisel ustalık hakimiyetle ilgili değildir. Zanaatkarın *"işine bir sanatçının bir sanat eserine yaklaştığı gibi yaklaşma... kendi yaşam boyu öğrenmesine kendini adama"* becerisidir. Senge yaşam boyu öğrenmeden, eğitim olarak öğrenmenin dar neoliberal bağlamından ziyade çok geniş bir anlamda bahsetmektedir. Senge kişisel ustalığı *"kişinin hayatına yaratıcı bir çalışma olarak yaklaşması, hayatı reaktif bir bakış açısıyla değil yaratıcı bir bakış*

açısıyla yaşamayı" olarak görmektedir. Kısacası kastedilen "Yaşamlarımızda yaratıcı gerilimi nasıl yaratacağımızı ve sürdüreceğimizi öğrenmektir" (Senge/aktaran Mallory, 2008).

Senge'ye göre, bireysel öğrenme kapasiteleri gelişmeden örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu nedenle, öğrenen örgütlerin başarısı, çalışanlarının kişisel ustalık düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Örgütsel öğrenme kavramına daha derin bir anlam kazandıran kişisel ustalık, bireyin kendi yaşamında anlam arayışı ve öğrenme süreci ile örgütsel hedeflere ulaşma motivasyonu arasında bir köprü kurar. Şekil 15'de yer alan her bir bileşen, kişisel ustalığın farklı yönlerini temsil etmektedir. *Kişisel vizyon*, bireylerin yaşamları ve kariyerleri için ulaşmak istedikleri uzun vadeli hedefleri ifade eder. Bu vizyon, bireylerin motivasyonlarını şekillendirir ve öğrenme süreçlerini destekler. Senge'ye göre, güçlü bir *kişisel vizyon*, bireylerin kişisel ustalığına giden yolun temel taşıdır. Ruhsal gelişim, bireylerin kendi değerleri ve anlam arayışlarıyla derin bağlar kurmalarını içerir. Bu bileşen, bireyin sadece teknik bilgi veya beceri değil, aynı zamanda içsel bir farkındalık ve tatmin geliştirmesini teşvik eder. Bireysel vizyon, sadece bireyin kendi yaşamı için değil, aynı zamanda örgütsel bağlamda oynadığı rol için de belirleyici bir rehberdir. Güçlü bir vizyona sahip bireyler, yalnızca kendi potansiyellerini gerçekleştirmekle kalmaz, aynı zamanda örgütün daha büyük hedeflerine katkıda bulunurlar. Senge, kişisel ustalık sürecinde bireyin vizyonunu netleştirerek bu vizyonu örgütsel vizyonla uyumlu hale getirmesinin önemini vurgular. Ancak, bu süreç sadece bireyin kendi hayalleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda bu vizyonun gerçekçi bir temele oturtulması ve örgütsel bağlamla uyumlu olması gerekir (Bui, 2019).

Şekil 15: Kişisel Ustalıkın Öncülleri



Kaynak: Bui, 2019.

Ruhsal büyüme, kişinin hem kendisiyle hem de çevresiyle daha uyumlu bir yaşam sürmesine katkı sağlar. Kişisel ustalık bireyin gerçekliği olduğu gibi kabul etme kapasitesini içerir. Gerçekliğin nesnel bir şekilde değerlendirilmesi, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini anlamasını, dışsal koşulları doğru analiz etmesini ve buna göre öğrenmesini sağlar. Senge'ye göre, gerçekliği olduğu gibi görmek, bireylerin kendi varsayımlarını sorgulamalarını ve bu varsayımlar üzerinden öğrenmelerini mümkün kılar. Bu süreç, bireylerin yalnızca mevcut duruma uyum sağlamalarını değil, aynı zamanda bu durumu dönüştürme kapasitesine sahip olmalarını sağlar. *Kişisel deneyim*, bireyin geçmişte edindiği bilgi ve tecrübelerin birikimini ifade eder. Bu deneyimler, bireyin karar verme süreçlerini ve öğrenme stratejilerini şekillendirir. Kişisel ustalık, bireyin geçmiş deneyimlerinden ders çıkarma ve bu dersleri gelecekte uygulama yeteneğini içerir. *Yetkinlik*, bireyin belirli bir alandaki bilgi ve beceri düzeyini ifade eder. Kişisel ustalık, bireyin sürekli olarak kendi yetkinliklerini geliştirmesi ve profesyonel kapasitesini artırmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bileşen, öğrenmenin

pratik yönünü temsil eder. *Kişisel değerler*, bireyin inançlarını, etik anlayışını ve yaşam felsefesini temsil eder. Bu değerler, bireyin hem öğrenme süreçlerini hem de kişisel vizyonunu şekillendirir. Değerlerle uyumlu bir öğrenme süreci, bireyin tutarlılık ve tatmin duygusu geliştirmesine yardımcı olur. *Gelişim ve eğitim*, bireylerin bilgi ve becerilerini artırmak için katıldıkları öğrenme etkinliklerini içerir. Bu süreçler, bireyin hem profesyonel hem de kişisel büyümesini destekler. Eğitim, kişisel ustalığın teknik yönlerini geliştirmede önemli bir araçtır. *Organizasyonel kültür*, bireyin içinde bulunduğu çalışma ortamının öğrenmeye ve kişisel gelişime olan etkisini ifade eder. Destekleyici bir organizasyonel kültür, bireyin kişisel ustalığını geliştirmesine katkıda bulunabilir. Bu bileşen, kişisel gelişimin bireysel çabanın ötesine geçtiğini ve çevresel faktörlerin önemini vurgular (Bui, 2019).

Senge üretken öğrenme ile uyarlanabilir öğrenmeyi birbirinden ayırmaktadır. Üretken öğrenme bir kuruluş için yeni (keşfe dayalı) fırsatlarla sonuçlanırken, uyarlanabilir öğrenme dış fırsatlara veya tehditlere karşı tepkiseldir. Kişisel ustalık, kişinin her iki öğrenme türüne de katılabileceği ve kıt öğrenme kaynaklarını her bir alana tahsis etmekten kaynaklanan gerilimi yönetebileceği bir araçtır. Senge bu noktada dikkatleri bireyin şu anda deneyimlediği gerçekliğe karşı nerede olmak istediğine dair vizyonunu gösteren yansıtıcı faaliyetten kaynaklanan doğal gerilime çekmektedir. Bu gerilim doğaldır ve bu nedenle yönetilirse bireyin öğrenme stratejisi ve çabaları için son derece motive edici olabilir. Senge'ye göre, kuruluşlar "insanların vizyon yaratmasının güvenli olduğu, sorgulamanın ve gerçeğe bağlılığın norm olduğu ve statükoya meydan okumanın beklendiği, özellikle de bu statüko mevcut gerçekliğin insanların kaçınmaya çalıştığı yönlerini gizlemeyi içerdiğinde" bir iklim geliştirerek ve sürdürerek kişisel ustalığı teşvik edebilir (Senge, 1990).

Kişisel ustalığın örgütsel boyutuna gelince kişisel ustalık, bireylerin kişisel gelişimleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koyar. Senge, öğrenen örgütlerde liderlerin kişisel ustalık sürecine öncülük etmesi gerektiğini savunur. Liderlerin kendi vizyonlarını netleştirmeleri, bu vizyon doğrultusunda sürekli öğrenme ve değişim çabasında olmaları, çalışanlara ilham verir. Liderlerin kişisel ustalığı, yalnızca bireysel öğrenme sürecini değil, aynı zamanda örgütsel vizyonun

daha geniş bir çerçevede anlaşılmasını da destekler. Bu durum, örgüt içinde öğrenme kültürünün yerleşmesine katkıda bulunur. Geniş bir yelpazedeki kurumsal gelişim teknikleri bağlamında ele alınan müdahale stratejileri de önemli açılardan benzerlik göstermektedir. Her ikisi de etkisizliğin zımnı kaynaklarının değiştirilebilmesi için açık hale getirilmesi gerektiğini öne sürmekte ve bu körlüğün dışarıdan bir müdahaleci olmadan kendi kendini düzeltmesinin pek mümkün olmadığını savunmaktadır. Senge, sistemdeki açık olmayan nedensel ilişkiler hakkında teşhisi kolaylaştırmak için bir araştırmacının kullanılmasını savunurken, Argyris ve Schön de örgüt üyelerinin bir müdahaleci ile çalışarak Model II becerilerini öğrenebileceğine inanmaktadır. Takım çalışması bağlamında, kişisel ustalık bireylerin etkili bir şekilde iş birliği yapmalarını sağlar. Bu süreçte bireyler, kendi vizyonlarıyla takımın vizyonunu uyumlu hale getirerek takımın dinamiklerine olumlu katkılarda bulunurlar. Senge, bireylerin kişisel hedeflerini örgütsel hedeflerle uyumlu hale getirmesinin, takım performansı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu belirtir. Her ne kadar kişisel ustalık bireysel ve örgütsel öğrenme süreçleri için kritik bir öneme sahip olsa da, bu sürecin önünde birtakım engeller bulunmaktadır. İlk olarak, bireylerin sabit düşünce kalıpları ve değişime karşı direnç göstermesi, kişisel ustalığın gelişimini engelleyebilir. Özellikle hiyerarşik örgüt yapıları, bireylerin yaratıcı düşünme ve öğrenme süreçlerini sınırlayabilir. İkinci olarak, örgütlerin bireyleri destekleyecek kaynakları ve eğitim fırsatlarını sağlamada yetersiz kalması, kişisel ustalık sürecini zorlaştırabilir (Edmondson & Moingeon, 1998).

Sonuç olarak Senge'nin öğrenen örgüt modelinde kişisel ustalık, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini geliştirerek örgütsel hedeflere katkıda bulunmalarını ifade eder. Bireylerin vizyonlarını netleştirme, gerçekliği objektif bir şekilde algılama ve sürekli öğrenme çabaları, örgütsel öğrenmenin temelini oluşturur. Bu nedenle, bireylerin kişisel ustalık süreçlerini destekleyen örgütler, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde daha yenilikçi ve dinamik bir yapıya sahip olurlar. Senge'nin kişisel ustalık kavramı, yalnızca bireysel gelişim için değil, aynı zamanda örgütsel dönüşüm için de vazgeçilmez bir bileşen olarak karşımıza çıkar.

1.2.2.2. Zihinsel Modeller: Öğrenme ve Değişim Sürecinin Anahtarı

Zihinsel modeller (mental models), bireylerin, grupların ve organizasyonların dünyayı nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve buna göre nasıl davrandığını belirleyen yerleşmiş varsayımlar, genellemeler, inançlar hatta resimler ve imgelerden oluşur. Zihinsel modeller, bireyler tarafından kendi kişisel yaşam deneyimleri, algıları ve dünya anlayışları temelinde inşa edilirler. Zihinsel modeller, insanlar ve dünya hakkındaki kendi kişisel varsayımlarımızı keşfetme ve bunlara meydan okuma sürecidir. Zihinsel modellerle çalışma disiplini, aynayı içe çevirmekle, dünyaya dair içsel resimlerimizi ortaya çıkarmayı öğrenmekle, onları yüzeye çıkarmakla ve titizlikle incelemeye tabi tutmakla başlar. Aynı zamanda, sorgulama ve savunuculuğu dengeleyen, insanların kendi düşüncelerini etkili bir şekilde ortaya koydukları ve bu düşünceleri başkalarının etkisine açık hale getirdikleri "öğrenmeye yönelik" konuşmaları sürdürme becerisini de içerir (Kingsbury, 1999; Mallory, 2008; Senge, 2006). Zihinsel modeller, sistemi yöneten neden-sonuç ilişkilerini belirleyen dış sistemlerin bilişsel temsilleridir. Zihinsel modeller, "eylemlerimize rehberlik etmek için kullandığımız fikir ve inançları ifade eder. Bunları neden ve sonuçları açıklamak ve deneyimlerimize anlam kazandırmak için kullanırız". Bunlar, dünyayı yorumladığımız, anladığımız ve eylemde bulunduğumuz derin varsayımlara veya metaforlara atıfta bulunur. Zihinsel modeller insan davranışlarını ve zihniyetlerini etkileme gücüne sahiptir (Bui & Baruch, 2010).

Senge'ye (2011) göre, bu modellerin farkında olmak ve onları sürekli olarak sorgulamak, bireysel ve örgütsel öğrenme için kritik öneme sahiptir. Senge (1990) bireylerin ve kuruluşların, bir kuruluşun ve onu oluşturan unsurların işlevlerine ilişkin çeşitli gerçeklikleri temsil etmenin bir aracı olarak zihinsel modelleri kullandıklarını öne sürmüştür. Bir dünya görüşünün karmaşıklık düzeyine bakılmaksızın, bu dünya görüşü hakkında farklı düşünceler, temsiller ve hatta tutumlar vardır. Zihinsel modellerin kullanımı, kuruluşların ve bireylerin ortaklaşa anlam geliştirmelerine, iletişim kurmalarına ve kuruluşa ve paydaşlara fayda sağlayacak yaklaşımları aktif olarak aramalarına olanak tanır. Senge, örgütsel öğrenme çerçevesi içinde zihinsel modelleri bir bileşen teknoloji ya da disiplin olarak önerirken özellikle, Argyris ve

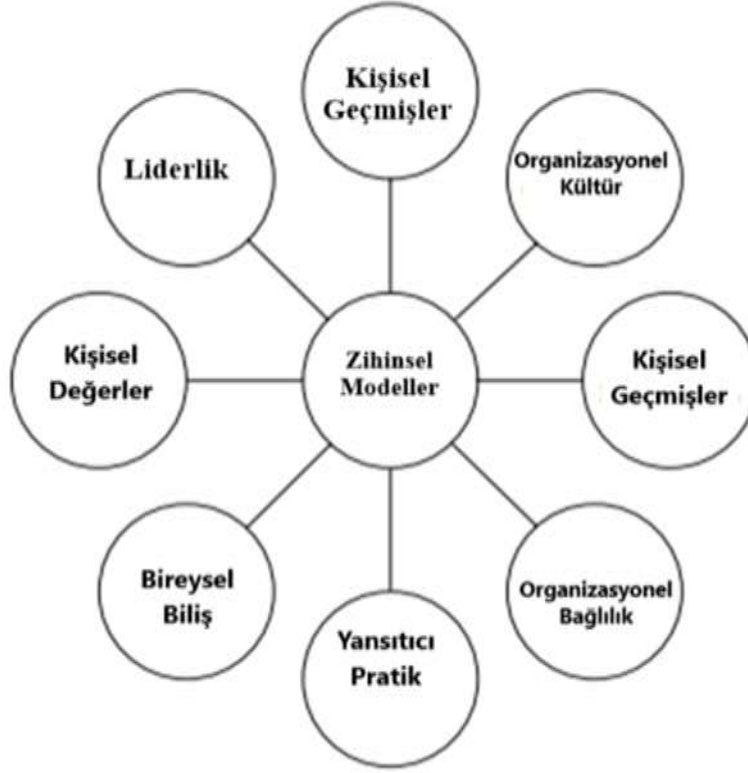
Schön'ün benimsenen bir teori ile kullanılan bir teori arasındaki farkı belirlemeye yönelik çalışmalarından yararlanmıştır; yani, bir kuruluşun yaptığına inandığımız şey ile o kuruluşun eylemlerinin arkasındaki teoriler arasındaki boşlukları belirlemiştir. Zıt geçmişlerine ve farklı teorilerine rağmen, hem Argyris/Schön hem de Senge, bireysel biliş özelliklerini daha etkili organizasyonlar yaratmak için kritik bir kaldıraç kaynağı olarak görmektedir. Her iki gelenek de kurumlarda, ters etkilerinden kaçmak için bireysel bilişsel haritaların geliştirilmesini gerektiren kendi kendini mühürleyen dinamikleri belgelemektedir. Her iki araştırma geleneği de örgütsel aktörlerin kabul edilmiş bilişlerinin istenmeyen, ters etki yaratan sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Dahası, ister hatalı nedensel modeller ister kullanımdaki teoriler olsun, kanıksanmış unsurlar, aktörlerin kendi üretkenlik karşıtı doğalarına dair farkındalıklarını engelleyen özellikler içerir. Senge, nedensellik bir kez yanlış atfedildiğinde (karmaşık dinamik sistemlerde kaçınılmazdır) karar vericilerin bir sonuç için neden aramayı bıraktığını açıklar. Böylece, zihinsel modeller - bir kez formüle edildikten sonra - varlığını sürdürür ve aktörler bu gözlemlenen ilişkilerin gerçeklerden ziyade sadece hipotezler olduğunun farkında olmazlar. Benzer şekilde Argyris ve Schön, Model I'in kullanımdaki teorilerini, bireylerin farkında olmayacakları kadar erken öğrenilmiş olarak tanımlamaktadır. Böylece, örneğin, başkalarını savunmacı olarak algılayabilir ve bu sonucun ortaya çıkmasında kendi rolümüzün farkında olmayabiliriz. Kısacası, Argyris/Schön ve Senge gerçek değişim ve öğrenmenin gerçekleşmesi için bilişsel düzeyde bir müdahaleye ihtiyaç olduğu konusunda hemfikirdir (Edmondson & Moingeon, 1998).

Senge, derinlemesine yerleşmiş veya esnek olmayan zihinsel modellerin sistem düşüncesi kavramıyla taban tabana zıt olduğunu belirtmiştir. Zihinsel modeller, Simon'ın sınırlı rasyonellik teorisi ve sistem modellerinin sınırlılıkları tarafından ima edildiği gibi "sistemlik olarak kusurlu" kabul edilmelidir. Senge'ye göre zihinsel modellerin sistemlik kusurluluğu, bireylerin karmaşık sistemleri anlamlandırırken sürekli olarak aynı hataları yapmalarından kaynaklanır: İnsanlar genellikle neden-sonuç ilişkilerini basit doğrusal bağlantılarla açıklar. Oysa gerçek sistemler karmaşıktır ve döngüsel geri besleme döngülerine dayanır. Bu, bireylerin yanlış tahminlerde bulunmasına neden olabilir. İnsanlar, bir sistemdeki görünmeyen veya

uzun vadeli etkileri gözden kaçırabilir. Bu, sadece kısa vadeli sonuçları dikkate alma eğilimi yaratır. Zihinsel modeller, bireylerin kişisel değerleri, geçmiş deneyimleri ve inançları tarafından şekillenir. Bu önyargılar, bireylerin yeni bilgilere kapalı olmasına yol açabilir (Senge, 1990).

Örgütsel öğrenmede zihinsel modellerin bileşenleri Şekil 16'dan hareketle izah edilebilir. Şekilden de görüleceği üzere bireyin geçmişte edindiği deneyimler/kişisel tecrübeleri, zihinsel modellerinin oluşumunda ve şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Kişisel deneyimler, bireylerin olaylara yaklaşım biçimini etkiler ve karar alma süreçlerini yönlendirir. Bu bileşen, bireysel öğrenme ve gelişim için önemli bir başlangıç noktasıdır. Örgütsel bağlılık ise, bireylerin çalıştıkları organizasyona olan sadakatini ve değerlerini paylaşma düzeyini ifade eder. Bu bağlılık, bireylerin zihinsel modellerini şekillendirir ve ekip çalışması, ortak hedefler ve organizasyonel değerler doğrultusunda davranışlarını etkiler. Kişilerin kültürel, sosyo-ekonomik ve eğitim geçmişleri zihinsel modeller üzerinde belirleyici bir etkidir. Farklı *kişisel geçmişler*, bireylerin çevresel olayları algılama ve yorumlama biçimlerini çeşitlendirebilir. *Organizasyonel kültür*, organizasyon içindeki normlar, değerler ve davranış kalıplarının bütünüdür. Bu kültür, bireylerin zihinsel modellerini etkileyerek, onları belirli düşünce ve davranış biçimlerine yönlendirebilir. *Yansıtıcı pratik*, bireylerin kendi düşünce ve davranışlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmesini içerir. Bu süreç, zihinsel modellerin farkına varmayı, bunları sorgulamayı ve gerektiğinde değiştirmeyi mümkün kılar. Yansıtıcı pratik, öğrenmenin ve gelişimin temel taşlarından biridir. *Bireysel biliş*, bireyin bilgiyi işleme, anlamlandırma ve sorun çözme kapasitesini ifade eder. Bu bilişsel süreçler, zihinsel modellerin yapılandırılmasında kritik bir rol oynar. *Kişisel değerler*, bireyin neyin önemli veya öncelikli olduğunu düşündüğü etik ve moral inançlarıdır. Bu değerler, zihinsel modellerin temelini oluşturur ve bireyin davranışlarını güçlü bir şekilde etkiler. *Liderlik*, bireyin kendi zihinsel modellerinin farkında olması ve bu farkındalığı başkalarının gelişimine katkıda bulunacak şekilde kullanmasını içerir. Etkili liderlik, zihinsel modellerin organizasyonel düzeyde paylaşılmasını ve uyumlu hale getirilmesini destekler (Bui, 2019).

Şekil 16: Zihinsel Modellerin Öncülleri



Kaynak: Bui, 2019.

Senge'nin Şekil 16'dan hareketle açıklanan zihinsel modellerin öncüllerini anlamak bireylerin ve organizasyonların yenilik yapabilme, öğrenme ve çevresel değişimlere uyum sağlama kapasitelerini artırma açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğrenen organizasyonlarda zihinsel modellerin farkına varılması ve dönüştürülmesi, Senge'ye göre sistemik düşüncenin uygulanabilir hale getirilmesi için gereklidir. Bu süreç, iki ana aşamaya ayrılarak açıklanabilir: İlk aşama, bireylerin ve organizasyonların, bilinçaltına yerleşmiş olan ve genellikle farkında olmadan hareket etmelerine neden olan zihinsel modellerini görünür hale getirmeyi içerir. Çoğu zihinsel model, bilinçsizce içselleştirilmiş inançlar ve genellemelerden oluşur. Bu durum, bireylerin ve grupların bu modelleri sorgulamadan karar almalarına ve davranışlar sergilemelerine yol açar. Senge'ye göre, bu tür örtük varsayımların açığa çıkarılması, öğrenmenin ilk adımıdır. Varsayımları ortaya çıkarmak için kullanılan yöntemler

arasında bireylerin açık iletişim kurmaları, kendilerine veya başkalarına derinlemesine sorular sormaları ve sistematik düşünme çerçevelerini kullanmaları bulunur. Liderler, varsayımları ortaya çıkarmak için güvenilir bir ortam oluşturmalıdır. Bu, çalışanların kendi inançlarını ifade etmekten çekinmediği bir kültür gerektirir. Örneğin, Senge, liderlerin bireyleri "yargılamadan dinlemeyi" öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, organizasyonun her seviyesinde öğrenme ve yenilikçiliği teşvik eder. Varsayımları ortaya çıkarmanın zorluğu, bireylerin kendi zihinsel modellerine olan bağımlılıkları ve bu modellerin bilinçdışı doğasından kaynaklanır. Bireylerin genellikle savunmacı tutumlar geliştirmeleri öğrenme sürecini engelleyebilir. Bu nedenle, varsayımları ortaya çıkarma sürecinde iletişim ve şeffaflık büyük önem taşır (Senge, 1990).

İkinci aşama, farkına varılan zihinsel modellerin, mevcut durumlara ve bilgiye uygun hale getirilmesi için yeniden şekillendirilmesini içerir. Bu süreç, bireylerin ve organizasyonların yenilikçi düşünme kapasitelerini artırır ve onları değişime hazırlıklı hale getirir. Senge'ye göre, sorgulama süreci bireylerin derinlemesine düşüncelerini ve varsayımlarının doğruluğunu test etmelerini gerektirir. Örneğin, bir liderin "çalışanlar kendi kendine motive olamaz" gibi bir varsayımı varsa, bu varsayımın geçerliliği sorgulanmalı ve alternatif bir anlayış geliştirilmelidir. Zihinsel modellerin yeniden şekillendirilmesi genellikle deneyim ve gözleme dayalı olarak gerçekleşir. Bireyler ve organizasyonlar, farklı durumlar karşısında önceki varsayımlarını test ederek yeni anlayışlara ulaşabilirler. Yeniden şekillendirilen zihinsel modeller, organizasyonel süreçlere entegre edilmeli ve bireylerin davranışlarında somut değişikliklere yol açmalıdır. Senge, bu sürecin genellikle zaman aldığını ancak sonuçta organizasyonun öğrenme kapasitesini artırdığını belirtir. Senge, Shell şirketinin zihinsel modellerini yeniden şekillendirme sürecini başarılı bir örnek olarak gösterir. Shell, 1970'lerde petrol krizine karşı öngörülü stratejiler geliştirmek için varsayımlarını sorgulamış ve "senaryo planlama" yöntemini uygulayarak geleceğe dair daha esnek bir yaklaşım benimsemiştir. Bu yöntem, zihinsel modellerin sorgulanması ve yenilenmesi sürecine iyi bir örnektir (de Geus, 1997; Senge, 1990)

Bu iki aşamanın etkili bir şekilde yönetilmesi, organizasyonların öğrenme kapasitelerini artırmasını sağlar. Senge'ye göre, zihinsel modellerin farkına varılması ve sorgulanması: Bireylerin düşünsel esnekliğini artırır ve organizasyonlarda yenilikçiliği teşvik eder. Ayrıca değişim süreçlerine daha hızlı ve etkin uyum sağlanmasına olanak tanır (Senge, 1990). Ancak bazı akademisyenler, zihinsel modellerin sorgulanmasının örgüt kültürü tarafından sınırlanabileceğini öne sürer. Örneğin, Argyris (1991), savunmacı rutinlerin öğrenme süreçlerini baltalayabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrenen örgütlerde kültürel değişimin önemi vurgulanır. Sonuç olarak zihinsel modellerin farkındalığı ve sorgulanması, öğrenen örgütlerin temel taşıdır. Peter Senge'nin bu konudaki yaklaşımı, bireylerin ve organizasyonların yenilik yapabilme, öğrenme ve değişime uyum sağlama kapasitesini artırmak için güçlü bir çerçeve sunar. Ancak bu süreç, açık iletişim, liderlik desteği ve sürekli bir sorgulama kültürü gerektirir.

1.2.2.3. Paylaşılan Vizyon: Kolektif Hedeflerin Gücü ve Örgütsel Uyum

Senge'ye göre paylaşılan vizyon (shared vision) örgütsel öğrenmeyi teşvik etmek için gerekli olan beş disiplinden biridir ve diğer disiplinlerle iç içe geçmiştir. Senge (1990) paylaşılan vizyonun bir kurumun ne yaptığı veya ne yapması gerektiği konusunda sahip olunan ortak bireysel, grupsal ve kurumsal istekleri ifade ettiğini ileri sürmektedir. Paylaşılan bir vizyon "öğrenme için bir odak ve enerji" sağlamaktadır. Paylaşılan bir vizyon, organizasyonun üyelerine anlamlı bir amaç sunar ve onları, vizyona ulaşmak için sorumluluk almaya teşvik eder. Paylaşılan vizyonun yokluğunda uyarlanabilir öğrenme mümkün olabilir, ancak bu durumda üretken öğrenme mümkün olmayacaktır. Uyarlanabilir öğrenme, mevcut duruma tepki vermek ve sorunları çözmek için öğrenilen bilgilerin kullanılmasını ifade eder. Bu tür öğrenme, organizasyon veya ekiplerin hayatta kalmasını sağlayabilir çünkü kısa vadede değişen koşullara uyum sağlamaya yöneliktir. Ancak, uyarlanabilir öğrenme genellikle daha yüzeysel bir değişim yaratır ve köklü, yenilikçi veya yaratıcı bir dönüşüm sağlamaz. Paylaşılan bir vizyon olmaksızın da uyarlanabilir öğrenme mümkündür çünkü bu tür öğrenme, genellikle belirli bir sorunu çözmek veya belirli bir duruma tepki vermek için bireysel veya ekip bazında gerçekleşir. Bu süreçte uzun vadeli hedefler veya

büyük bir resim üzerinde fikir birliği gerekmebilir. Üretken öğrenme, daha derin ve dönüşümcü bir öğrenme türüdür. Bu öğrenme türü, ekiplerin veya organizasyonların geleceği proaktif bir şekilde şekillendirmek için yenilikçi düşünceler geliştirmesini ve yeni gerçeklikler yaratmasını ifade eder. Üretken öğrenme, yalnızca mevcut duruma uyum sağlamaktan daha fazlasını yapar; yeni perspektifler geliştirir, paradigmalarda değişim yaratır ve organizasyonun veya ekibin potansiyelini genişletir. Paylaşılan vizyon, üretken öğrenme için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü paylaşılan bir vizyon; ekip üyelerini ortak bir amaç doğrultusunda birleştirir ve kolektif çabalara yön verir. Bireylerin ve ekiplerin daha yüksek hedeflere ulaşma motivasyonunu artırır. Geleceğe dair net bir yön sunarak yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin gelişmesini sağlar. Paylaşılan bir vizyon olmadığında ise; Ekip üyeleri, bireysel veya bölgesel çıkarlarına odaklanabilir ve büyük resmi gözden kaçırabilir. Vizyon eksikliği, yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasını ve bu fikirlerin uygulanmasını engeller. Ekipler veya organizasyonlar yalnızca kısa vadeli sorunlara odaklanır ve daha büyük hedeflere yönelik bir strateji geliştiremez. Sonuç olarak, paylaşılan vizyon olmadan ekipler yalnızca mevcut durumu yönetmekle sınırlı kalabilir (uyarlanabilir öğrenme), ancak yeni çözümler geliştirme, büyük değişimlere öncülük etme ve geleceği şekillendirme kapasitesinden (üretken öğrenme) yoksun olur (Senge, 1990; Senge, 2011).

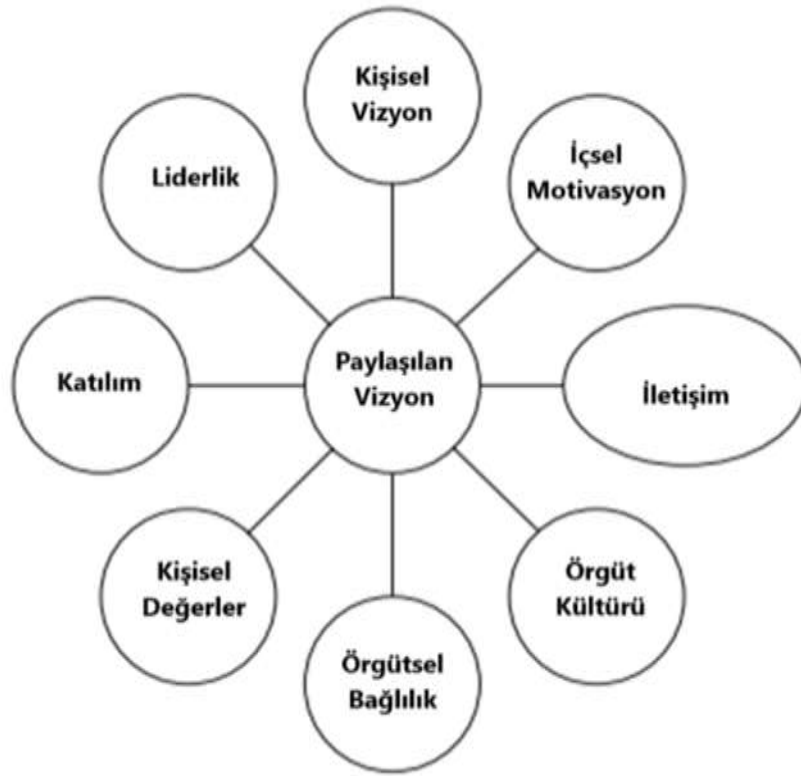
Üretken bir örgütsel öğrenme için bu denli önemli olan paylaşılan vizyon (bkz Şekil 17) *bireysel hedeflerin* teşvik edilmesiyle başlayacaktır ve paylaşılan bir vizyon olasılığına yol açan da bu güçlü bireysel vizyonlardır. İnsanların kendi vizyonları yoksa, tek yaptıkları başkasının vizyonuna "kaydolmak" olur. Organizasyon, insanların ortak bir kurumsal felsefe tarafından dahil edildiği ve ortak kader duygusunun eşleştirildiği gelecek için ortak bir vizyon oluşturmalıdır. İşin püf noktası, ortak gelecek senaryoları ile gerçek bağlılığı ve insanların vizyona katılımını teşvik etmek için bireysel bir vizyonu kolektif bir vizyona aktarmaktır (Senge, 2011). Ancak çalışanların kişisel arzuları ve kariyer hedefleri, organizasyonel vizyonla uyumlu hale getirildiğinde, bireyler organizasyonun başarısına daha fazla katkıda bulunur. Bu, bireysel katılım ve motivasyonu artırır. Katılım, kişinin bir vizyonun arkasında durmaya hazır olduğuna karar verdiği başlangıç ve bireysel adımı ifade ederken, bağlılık bireyin vizyonu gerçeğe dönüştürmek için kendini sorumlu hissetmeye

başlaması anlamına gelir. Uyum, bireyin vizyonun faydalarını görmesi ve onu desteklemek için elinden geleni yapmasıyla ilgili eylemlerini ifade eder. Senge (1990) gerçek uyum (bireyin çabalarının beklentileri karşılayacağı veya aşacağı durum) ile isteksiz uyum (bireyin çabalarının tipik olarak beklentileri asgari düzeyde karşılayacağı durum) arasında ayırım yapmıştır. Paylaşılan vizyon *"uyumdan ziyade gerçek bağlılığı ve katılımı teşvik eden ortak 'gelecek resimlerini' ortaya çıkarma becerilerini içerir"*. Bir kez daha belirtmek gerekirse bu, kuruluşun her bir üyesi için geçerlidir. Öğrenen organizasyon için zorluk, herkese bu vizyonun yaratılmasına yardımcı olma fırsatı vermektir. Neredeyse her kuruluşun bir misyon beyanı vardır, ancak bunlar genellikle yönetim düzeyinde formüle edilir ve çoğu zaman şirketin gerçek uygulamalarını temsil etmez Buna karşılık, "paylaşılan bir vizyon insanların şirketle olan ilişkisini değiştirir. Şirket artık 'onların şirketi' olmaktan çıkar, 'bizim şirketimiz' haline gelir" (Kingsbury, 1999, Senge, 2006).

Bunun için yani bu vizyon düzeyindeki bağlılık her çalışan tarafından sağlanacaksa, kuruluşun genel stratejisinin formüle edilmesinde hepsinin eşit söz hakkına sahip olması gerekir. Öğrenen organizasyonun çalışanlar, yöneticiler, müdürler, hissedarlar, toplum ve hükümet gibi etkilenen grupların potansiyel olarak çelişen değerlerini dikkate alması gerekecektir. Bu, kararlarının ve stratejilerinin kurumla doğrudan ilişkisi olmayan gruplar üzerindeki etkilerini dikkate alan geleneksel kurumlara yabancı bir işbirliği düzeyi gerektirecektir. Daha önce zihinsel modellerle ilgili tartışmada belirtildiği gibi, bu durum yönetimin diğer gruplardan girdi arama ve kullanma biçiminde önemli bir değişim gerektirecektir (Mallory, 2008). Üyelerin vizyonun yaratılmasına katılması, bu vizyona duyulan bağlılığı artırır. Senge, bir vizyonun sadece yöneticiler tarafından belirlenmesi durumunda etkisiz kalabileceğini ve bunun yerine tüm organizasyon üyelerinin katkısının gerektiğini vurgular. Paylaşılan vizyon, organizasyonu hedeflerine ulaşmak için harekete geçiren bir enerji kaynağıdır. Bu, hem bireysel motivasyonu hem de organizasyonel uyumu artırır. Senge, bir organizasyonun tüm üyeleri tarafından paylaşılan ve ortak bir geleceğe yönlendiren bir vizyonun, hem bireysel hem de kolektif öğrenme süreçlerini tetiklediğini savunur. Bu vizyon, yalnızca bir liderin bireysel hedefi ya da kurumun resmi bir bildirgesi olmaktan öteye geçerek, organizasyonun her seviyesindeki

bireylerin özdeşleşebileceği bir rehber haline gelir. Senge, paylaşılan vizyonun çalışanları işlerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin varsayımlarına meydan okumaya ve kurumun hedeflerine ulaşmak için yenilik yapmaya teşvik ettiğini öne sürmektedir. Sonuç, tüm paydaşlarına fayda sağlamak için çalışan daha verimli, daha yönlendirilmiş bir organizasyon olacaktır (Senge, 2006).

Şekil 17: Paylaşılan Vizyonun Öncülleri



Kaynak: Bui, 2019.

Paylaşılan vizyonun diğer öncüllerine gelince Şekil 17’den hareketle izaha devam edilecek olursa, paylaşılan vizyonun oluşturulmasında ve sürdürülmesinde kritik bir rol oynayan *liderlik* üzerinde durmanın gerekli olduğu görülecektir. Liderler, ilham verici bir vizyon yaratarak, çalışanları bu vizyona inanmaya ve katkıda bulunmaya teşvik eder. Güçlü liderlik, çalışanlar arasındaki güveni ve bağlılığı da güçlendirir. Senge’ye (1990) göre, liderler paylaşılan vizyon oluşturma sürecinde örgüt üyelerinin kişisel ustalıklarını ve zihinsel modellerini geliştirmelerine olanak

tanır. Bu, bireylerin kendi öğrenme potansiyellerini keşfetmelerini ve vizyon doğrultusunda kolektif bir bilinç geliştirmelerini sağlar. Senge, liderlerin bu süreçte öğrenme liderleri (*learning leaders*) olarak hareket etmeleri gerektiğini belirtir. Bu liderlik tarzı, emir-komuta yaklaşımından farklı olarak, öğrenme ve değişim süreçlerini destekleyen bir rehberlik sunar. Organizasyonun *temel değerleri* de paylaşılan vizyonun temellerini oluşturur. Bu değerler, bireylerin ve ekiplerin kararlarını yönlendiren rehber ilkelerdir. Değerlerin net ve açık bir şekilde ifade edilmesi, vizyonun organizasyon genelinde benimsenmesini kolaylaştırır. Paylaşılan vizyonun etkin bir şekilde aktarılması, açık ve sürekli *iletişim* gerektirir. Organizasyondaki tüm üyelerin vizyonu anlaması ve ona inanması için etkili bir iletişim stratejisi kritik öneme sahiptir. Yatay ve dikey iletişim, vizyonun organizasyon genelinde yayılmasını destekler. Vizyonun gerçekleştirilmesinde bireyler arası *işbirliği* önemlidir. Ekip çalışması ve kolektif katılım, vizyonun başarıya ulaşmasını destekler. İşbirliği, çalışanların organizasyonun bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlar. Paylaşılan vizyon, çalışanların *ortak değerler* etrafında birleşmesini gerektirir. Ortak değerler, bireysel hedefleri birleştirerek ekiplerin daha uyumlu ve verimli çalışmasına olanak tanır. *Örgüt kültürü*, paylaşılan vizyonun sürdürülebilirliğini sağlar. Kültür, çalışanların davranışlarını ve organizasyon içindeki ilişkilerini şekillendirir. Sağlıklı bir kültür, vizyonun organizasyonun her seviyesine nüfuz etmesini sağlar (Bui 2019).

1.2.2.4. Ekip Öğrenimi: Beşinci Disiplinin Dinamik Gücü

Dört destekleyici/yumuşak ilkenin sonuncusu olan ekip öğrenimi, paylaşılan vizyon, kişisel ustalık ve zihinsel modeller üzerine kuruludur (Senge, 2006). Özünde takım halinde öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşebileceği bir ortam yaratır. Bu, "*bireyler, birinin yaratıcı önerilerine diğerinin yanıt verdiği bir tür diyalojik etkileşime girdiğinde ve böylece hiçbir bireyin tek başına icat edemeyeceği bir ürüne yol açacak şekilde devam ettiğinde*" gerçekleşir. Her iki katılımcı da diğerinin fikir ve önerilerine açık değilse bu gerçekleşemez. Bu anlamda ekip öğrenimi "*diyalog ve tartışma uygulamalarında ustalaşmayı*" içerir. Diyalog, her katılımcının diğerlerini gerçekten dinlemesini ve kendi derin varsayımlarını askıya almasını

gerektirir. Tartışma, hangi görüşün eldeki kararı en iyi şekilde destekleyeceğini tartışmak etrafında döner (Mallory, 2008; Senge 2006). Senge (1990) ekip öğrenmesinin ekip üyelerinin toplam öğrenme faaliyetinden daha fazlasını ifade ettiğini belirtmiştir; *“ekipler gerçekten bir öğrenme süreci içinde olduklarında, bu zeka tek bir bireyle kıyaslanamayacak kadar üstündür ve ekip koordineli eylemler için olağanüstü yetenekler geliştirebilir”*. Bu, bireylerin ve ekiplerin en uygun şeyleri öğrenmelerini ve bunları paylaşımlarını sağlamak için gereken örgütsel uyumdur ve genel örgütsel öğrenmeye yönelik bir sistem yaklaşımına doğru ilerlemektedir. İyi kullanılan ekip öğrenimi, kuruluşların tüm ekiplerin doğal tuzaklarından bazılarının üstesinden gelmesine yardımcı olur (Senge 1990; Senge, 2011).

Senge, ekip öğrenimini, "grup düşüncesi" ve "kollektif zekâ" gibi kavramlarla ilişkilendirerek, öğrenme ve yenilik yaratma süreçlerinin yalnızca bireysel katkılarla değil, aynı zamanda grubun ortak çabasıyla mümkün olduğunu ifade eder. Senge'ye göre, bir ekip yalnızca bireylerin katkılarıyla değil, aynı zamanda bu katkıların bir araya geldiği, etkileşimli bir süreçle gelişir. Bu bağlamda, ekip üyelerinin açık fikirli olmaları ve birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri esastır (Senge, 1990). Ancak bu tür bir öğrenme, her zaman kolay gerçekleşmeyebilir. Çünkü "güç dinamikleri" ve "örgütsel yapılar", bireylerin birbirlerine ne kadar açık olacaklarını etkileyebilir. Eğer bir organizasyonda hiyerarşik yapılar, güç ilişkileri ya da korku gibi engeller varsa, ekip üyeleri birbirlerinin fikirlerine açık olmayabilirler. Bu, ekip öğreniminin engellenmesine yol açar. Lave (1991), etkileşim ve diyalog için gerekli olan güvenin, sosyal normlar ve örgütsel yapılar tarafından şekillendirildiğini vurgular. Bu bağlamda, ekibin ortak bir vizyon geliştirebilmesi için güvenli bir ortamın yaratılması gerektiğini savunur. Schön (1983) ise, bu tür öğrenme süreçlerinin yalnızca bireysel bilgiye dayalı olmaktan öte, grup düzeyindeki paylaşılan anlamlar ve değerlerle şekillendiğini belirtir. Onun anlayışına göre, organizasyonlar, bireylerin öğrenme süreçlerini yönlendiren "zihinsel modeller" ve "paylaşılan vizyonlar" oluşturmali ve bu modellerin organizasyondaki tüm bireylerle uyum içinde olması sağlanmalıdır. Sonuç olarak, ekip öğrenimi, sadece bilgi paylaşımı değil, daha derin bir etkileşim ve ortak bilgi yaratma sürecidir. Güç dinamiklerinin ve organizasyonel engellerin etkisi altında, bu tür bir öğrenme bazen engellenebilir. Ekip halinde öğrenmenin önündeki

başlıca engellerden bir diğeri de, kuruluşlardaki işlevsel silolarda çalışma eğilimidir. Bunun kökleri kısmen 20. yüzyılın başlarından beri toplumu sarmış olan profesyonellik kültürüne dayanmaktadır. Profesyoneller, o alanın dışındaki herhangi biri için pratikte anlaşılmaz olan son derece uzmanlaşmış bir dil içeren bilgi gövdelerinde eğitime eğilimindedir. Ağ yöneticilerinin ve sistem uzmanlarının birbirleriyle iletişim kurmak için kendi özel kodlarını geliştirmeleri nedeniyle bilişim terminolojisinde yaşanan patlama buna bir örnektir. Konuştukları şey muhtemelen bir gideri tamir etmekten daha karmaşık değildir, ancak dil dışarıdan bakanların bunu anlamasını engelleyecek şekilde tasarlanmıştır. Kısaltmalardaki genel patlama da bir başka sorundur - aynı harf dizisi farklı gruplar için çok farklı şeyleri temsil edebilir. Geleneksel bir kurumda var olan siloları yıkmak ortak bir anlayışın geliştirilmesini gerektirecektir. Hiçbir şeyin anlaşıldığı varsayılmamalıdır. Her grubun kendi varsayımları, kendi kodları ve söylenenlere ilişkin kendi anlayışları olacaktır. Başlangıçta bu dil engellerini ortadan kaldırmak ve gerçek bir işbirliği çabasına zemin hazırlamak için her türlü girişimde bulunulması gerekecektir (Mallory, 2008).

Örgütlerin bu engelleri aşmaları ve ekip üyelerinin özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratmaları, öğrenen organizasyonlar için kritik bir faktördür. Tüm bu engelleri aşarak ekip öğrenmesinin gerçekleşmesi için gereken öncüller. Şekil 18'den hareketle açıklanabilir. *Bireysel öğrenme*, ekip öğrenmesinin temel taşıdır. Bir ekip üyesi, yeni bilgi ve beceriler edinerek bu bilgiyi ekiple paylaştığında, ekip öğrenmesi başlar. Bireysel öğrenmenin teşvik edilmediği ortamlarda ekip üyeleri, kendilerini geliştirmekten kaçınabilir ve bu durum ekip performansını olumsuz etkileyebilir.

Şekil 18: Ekip Öğrenmesinin Öncülleri



Kaynak: Bui, 2019.

Bu nedenle, organizasyonların bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyen araçlar ve kaynaklar sağlaması kritik önemdedir. Ekip öğrenmesinin sağlanabilmesi için ekip üyelerinin ortak bir *hedef* üzerinde mutabık kalması gerekir. Hedefler, ekip üyelerine bir yön duygusu kazandırır ve ekip içindeki öğrenme sürecini daha verimli hale getirir. Açık, ölçülebilir ve ulaşılabilir hedefler, ekip öğrenmesinin motivasyon kaynağıdır. Ekip üyelerinin *ortak hedeflere ve değerlere olan bağlılığı*, ekip içi öğrenme dinamiklerini güçlendirir. Yüksek bağlılık düzeyine sahip ekiplerde, üyeler yalnızca bireysel çıkarlarını düşünmek yerine ekibin başarısına odaklanır. Bu bağlılık, öğrenme süreçlerini hızlandırır ve iş birliğini artırır. *Etkili iletişim*, ekip öğrenmesinin merkezinde yer alır. Ekip üyelerinin birbirleriyle açık, dürüst ve sürekli bir şekilde iletişim kurması, bilgi paylaşımını kolaylaştırır ve öğrenme süreçlerini hızlandırır.

Ayrıca, geri bildirim mekanizmalarının varlığı, ekip üyelerinin hatalarından öğrenmesine ve performanslarını iyileştirmesine olanak tanır. Ekip öğrenimi disiplini, bir ekibin üyelerinin varsayımları askıya alma ve gerçek bir "birlikte düşünme" içine girme kapasitesi olan "diyalog" ile başlar. Diyalog disiplini aynı zamanda ekiplerde öğrenmeyi baltalayan etkileşim kalıplarının nasıl fark edileceğini öğrenmeyi de içerir. Savunuculuk kalıpları genellikle bir ekibin işleyişine yerleşmiştir. Fark edilmedikleri takdirde öğrenmeye zarar verirler. Farkına varılır ve yaratıcı bir şekilde ortaya çıkarılırsa, aslında öğrenmeyi hızlandırabilirler (Bui, 2019; Kingsbury, 1999).

Ekip öğrenimi disiplini, ekiplerin sohbet ettiği iki farklı yol olan diyalog ve tartışma uygulamalarında uzmanlaşmayı içerir. Diyalogda, karmaşık ve ince konuların özgür ve yaratıcı bir şekilde keşfedilmesi, birbirini derinlemesine "dinleme" ve kendi görüşlerini askıya alma söz konusudur. Diyalog ve tartışma potansiyel olarak birbirini tamamlayıcı niteliktedir, ancak çoğu ekip bu ikisini birbirinden ayırt etme ve aralarında bilinçli bir şekilde hareket etme becerisinden yoksundur. Ekip içinde *güvenin* sağlanması, öğrenme sürecinin önündeki engelleri kaldırır. Güven ortamında, ekip üyeleri fikirlerini açıkça ifade edebilir ve hatalarından korkmadan öğrenme süreçlerine katılabilir. Güvensizlik ise öğrenmeyi baskılayan bir unsur olarak öne çıkar. Ekip öğrenmesini destekleyen bir *organizasyon kültürü*, inovasyon, iş birliği ve sürekli gelişim değerlerini ön planda tutar. Öğrenmeye değer veren bir kültürde, ekip üyeleri hem bireysel hem de kolektif öğrenme çabalarını sürdürmek için daha fazla motive olur. Ekip üyelerine yönelik düzenli *eğitim ve gelişim programları*, ekip öğrenmesini teşvik eder. Bu tür programlar, ekip üyelerinin bilgi ve becerilerini artırırken, öğrenme süreçlerini hızlandırır. Ayrıca, ekip dinamiklerinin iyileştirilmesi için takım geliştirme faaliyetleri de öğrenmeye katkı sağlar. *Destekleyici liderler*, ekip öğrenmesini teşvik eden bir atmosfer yaratır. Liderler, ekip üyelerinin öğrenme süreçlerine katılımını kolaylaştıran rehberlik ve kaynak sağlar. Ayrıca, liderlerin ekip üyelerini dinlemesi, onlara geri bildirim vermesi ve ihtiyaçlarını anlaması, öğrenmeyi artırır. *Motivasyon* da ekip öğrenmesinin en önemli unsurlarından biridir. Hem içsel hem de dışsal motivasyon faktörleri, ekip üyelerinin öğrenme çabalarını artırır. Örneğin, başarı hissi, öğrenme isteğini teşvik eden güçlü bir içsel motivasyon

kaynağıdır. Aynı şekilde, ödüllendirme sistemleri gibi dışsal motivasyon faktörleri de ekip öğrenmesini destekleyebilir (Bui, 2019; Kingsbury, 1999).

1.2.2.5. Sistem Düşüncesi: Öğrenen Örgütlerin Özü ya da Beşinci Disiplin

"Karmaşıklık, değişim ve çeşitlilik karşısında yönetim heveslerinin başarısız olmasının nedeni yeterince bütünsel veya yaratıcı olmamaları ise, yöneticilerin yardım için başka bir yere, sistem düşüncesine bakmaları gerekir" düşüncesi öğrenen örgütlerin özünü oluşturmaktadır (Jackson, 2006). Öğrenen organizasyonun özü ya da beşinci disiplini olan sistem düşüncesi (systems thinking), sorunlara çözüm geliştirirken tek tek bileşenlere değil bütün sistemlere bakmamızı gerektirir. Senge'ye göre öğrenen bir organizasyon yaratmaya yönelik her türlü girişim sistem düşüncesinden yola çıkmalıdır. Bu, olayların ve ayrıntıların altında yatan daha derin örüntüleri, birbiriyle bağlantılı unsurların tam ortamında görme kapasitesidir (Senge 2006). Sistem düşüncesi, öğrenen organizasyonların kalbi ve ruhu olarak görülmekte ve yönetim için önemli bir yol açmaktadır.

Senge bunu teorik bir çerçeve ve sezgisel bir dünya görüşü olarak tanımlamaktadır. Bu mercekle, kuruluşun düşüncesini kendisini izole bir organizma olarak görmekten daha büyük bir sistemin parçası olduğunu anlamaya doğru değiştirmeye zorlar (Senge, 2006). Senge, *"bütünlere anlama konusundaki yetersizliğimiz nedeniyle kelimenin tam anlamıyla kendimizi öldürdüğümüzü"* iddia etmektedir. Geleneksel olarak küresel uyarı gibi sistemik zorluklardan ziyade ani dramatik olaylara nasıl yanıt vermemiz gerektiğini anlatır (Senge, 1991). Bunlar bireysel eylemlerle düzeltilemez. Bunun yerine, sistem düşüncesiyle elde edilebilecek sistemik çözümler gerektirirler. Bu durum özünde, kurumu yöneten temel değerlere ve varsayımlara meydan okuyan bir Kullanımdaki Teori Model II ortamında çift döngülü öğrenmeye eşittir. Gerçekte, öğrenen organizasyon, kullanımdaki teorisinin yönetici değeri olarak sistem düşüncesine sahip olan bir organizasyondur. Bu, kuruma içinde faaliyet gösterdiği dünyadan ayrı olarak değil, onunla bağlantılı olarak bakmayı içerir. Esneklik kazanmak ve yeniliği teşvik etmek için öğrenen organizasyon, kararların alınabilmesi için dışarıdaki ve içerideki olaylarla bağlantı kurmayı öğrenir. Öğrenen organizasyonun aynı zamanda kısa vadeli düşünme ve karar alma süreçlerinden geri

adım atması gerekir ki daha büyük sorun görülebilsin. Eğer bir sızıntınız varsa ve çözümünüz altına bir kova koymaksa, kovayı boşaltmaya devam etmeniz gerekecektir. Sistem düşüncesi sızıntının nereden kaynaklandığını bulmanızı sağlar, böylece sızıntı giderilebilir ve kovayı boşaltmayı durdurabilirsiniz (Mallory, 2008). Bu bağlamda sistem düşüncesi diğer dört disiplinden bağımsız olarak var olmaz, ancak dördünün de mevcut olmasına ve düzgün işlemesine bağlıdır. Aynı şekilde, her bir disiplin tek başına ayakta duramaz - çalışabilmeleri için bir sistem olarak geliştirilmeleri gerekir (Mallory, 2008). Bu nedendir ki Senge (1990), öğrenen organizasyonun beş disiplininin izole edilmiş araçlar olarak değil, bir bütün olarak ele alınması gerektiğini; öğrenen organizasyonun çabalarının toplamının parçalarının toplamını aşmasını sağlamak için bir sistem olarak uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Bir başka deyişle, sistem düşüncesi *"disiplinleri bütünleştiren, onları tutarlı bir teori ve uygulama bütünü haline getiren"* bir disiplindir.

Öğrenen örgütlerin hem amacı hem de temeli olan sistem düşüncesi sistem dinamiklerine dayanır. Bu dinamikler son derece kavramsaldır; pratik iş konularını anlama yolları sağlar; sistemlere belirli döngü türleri (arke tipler) açısından bakar ve karmaşık konuların açık sistem modellemesini içerir. Sistem düşüncesi uygulaması, eylemlerin birbirini nasıl güçlendirebileceğini veya karşı koyabileceğini (dengeleyebileceğini) gösteren "geri bildirim" adlı basit bir kavramı anlamakla başlar. Senge, doğrusal olmayan karmaşık sistemlerdeki değişkenlerin hem olumlu hem de olumsuz bir dizi güçlendirici geri bildirim döngüsüne kilitlendiğini ve bunların bilgi akışları ve tepki sürelerindeki gecikmeler yoluyla haritalanabileceğini savunmaktadır. Pozitif geri besleme döngüleri (kendi kendini güçlendiren) değişimi güçlendirme eğilimindeyken, negatif geri besleme döngüleri (kendi kendini düzelten veya dengeleyen) değişime karşı çıkma eğilimindedir. Sistemin işlevsel 'yapısını' ve aynı zamanda sistem davranışının ana 'nedensel' belirleyicilerini oluşturan, birbiriyle etkileşim halinde olan bu döngülerdir. Bilgiyi işleyen ve yorumlayan dinamik sistemler olarak kuruluşlar öğrenebilir, çünkü işletme normlarından sapmaları tarama, izleme ve bunlara yanıt verme ve düzeltici eylemde bulunma kapasitesine sahiptirler (Caldwell, 2012a; Kingsbury, 1999).

Senge, karmaşık sistem davranışlarını kontrol eden, düzenleyen veya belirleyen geri bildirim süreçlerini inceleyerek, sınırlı sayıda 'sistem arketipi' tanımlanabileceğini de iddia etmektedir. Sistem arketipleri, sistemlerin ve kuruluşların öğrenme kapasitesini varsaydıkları için bilişsel eylem sezgisellerini tanımlayabilir; kuruluşların içindeki geri bildirim döngülerinin istenmeyen sonuçlarını, yan etkilerini veya gecikmiş tepkilerini haritalandırır ve kısa vadeli yönetsel eylemlerin ve rutin uygulamaların işlevsiz başarısızlıklarını gizleyen örgütsel sınırları ortaya çıkarırlar. Ancak sistem arketiplerine hakim olduğunda liderler, yöneticiler ve ekipler mevcut 'zihinsel modellerinden' sıyrılarak daha uzun vadeli sistem karmaşıklığını anlayabilir ve kuruluşlardaki stratejik değişimin gerçek kaldıraçları üzerinde kontrol sahibi olabilirler. Uzman bilgisi ile rasyonel eylem, öğrenme ve uygulama arasındaki bu izomorfik ilişki, arketipleri kuruluşlarda öğrenme ve değişimi hızlandırmak için potansiyel olarak güçlü mekanizmalar haline getirmektedir (Caldwell, 2012a).

Nihayetinde sistem düşüncesi, çok çeşitli karşılıklı ilişkileri ve değişim modellerini tanımlamak için zengin bir dil oluşturur. Olayların ve ayrıntıların ardında yatan daha derin örüntüleri görmemize yardımcı olarak hayatı basitleştirir. Sistem düşüncesi disiplininin özü, zihin setinin değişmesinde yatar: doğrusal neden-sonuç zincirleri yerine karşılıklı ilişkileri görmek ve anlık görüntüler yerine değişim süreçlerini görmek (Kingsbury, 1999). Bu çerçevede Senge'nin yukarıda tartışılan sistem dinamiklerine benzersiz katkısı, örgüt üyelerinin uzman danışmanlara güvenmek yerine kendi sistemlerini anlamak için bir öğrenme sürecine girmeleri gerektiği önerisinde yatmaktadır. Bunu yapmak için, insanların kuruluşlarının parçalarının nasıl etkileşime girdiğine dair zihinsel modellerini geliştirmelerini sağlayan kolaylaştırılmış bilgisayar simülasyonları olan 'öğrenme laboratuvarları' tasarlar. Senge bu simülasyonları 'yönetim uygulama alanları' olarak adlandırır, çünkü bu simülasyonlar sayesinde yöneticiler gerçek kararların gerçek hayattaki sonuçlarından etkilenmeden deneme yanılma yoluyla düşüncelerini geliştirebilirler. Böyle bir müdahalenin temel amacı, örgüt üyelerinin karşılaştıkları bazı sorunları kendi düşüncelerinin nasıl yarattığını keşfetmelerini sağlamaktır. Bu nedenle Senge, teknik modelleri vizyon ve kişisel gelişim gibi 'daha yumuşak' kavramlarla birleştirir, çünkü teknik sorunların teknik çözümlerle kolayca giderilemeyeceğini savunur.

Bunun nedeni, insanların nedenselliği kendileri dışındaki faktörlere atfetme - yani diğer yöneticileri, durgunlukları, müşterileri veya tedarikçileri suçlama - ve dolayısıyla sorunların yaratılmasında veya şiddetlenmesinde kendi nedensel rollerini görememe eğilimidir. Senge'nin temel mesajı, bireyler sistemler hakkında kendi düşünme biçimlerini değiştirmeyi öğrenmedikçe, kuruluşların etkisiz kalacağıdır (Edmondson and Moingeon, 1998). Bu nedendir ki Senge'nin yaklaşımı, ortaya çıkarılan sistem ikilemlerinin öncelikle üst yönetim tarafından ele alınan politika konularıyla ilgili olmasına rağmen, bir kuruluşun tamamındaki insanları dahil etmeyi içerir. Teşhise katılımın kurum çapında gerçekleşmesi gerektiğine olan inancı, takım halinde öğrenmeye ve paylaşılan vizyona olan bağlılığından kaynaklanmaktadır. Sistem düşüncesinin 'merkezi tehdit mesajı' ile başa çıkmak için bir ekibin desteğine ihtiyaç vardır; *'eylemlerimiz gerçekliğimizi yaratmıştır'* (Edmondson & Moingeon, 1998).

Aslında tüm bu söylenenler sistem düşüncesinin öncüllerinin verildiği Şekil 19'dan hareketle özetlenebilir. Şekil dört disiplinin yanısıra farklı düşünce şekillerini de sistem düşüncesinin bileşenleri olarak belirlemektedir. Hepsini birlikte düşündüğümüzde kişisel ustalık, bireylerin öğrenme ve gelişim süreçlerinde yetkinlik kazanmasını ifade eder. Sistem düşüncesinin temelinde bireylerin kendi potansiyellerini anlama, hedeflerine ulaşma ve sürekli öğrenme isteği yatmaktadır. Kişisel ustalık, bireylerin daha geniş bir sistem bağlamında nasıl etki yaratabileceklerini anlamalarını sağlar. Zihinsel modeller, bireylerin dünyayı algılama, anlama ve yorumlama biçimlerini ifade eder. Sistem düşüncesi, bu modellerin sorgulanmasını ve gerektiğinde değiştirilmesini teşvik eder. Yanlış veya sınırlayıcı zihinsel modeller, sistematik düşünceyi engelleyebilir; bu nedenle, bunların farkında olunması ve dönüştürülmesi kritik öneme sahiptir.

Şekil 19: Sistem Düşüncesinin Öncülleri



Kaynak: Bui, 2019.

Ekip öğrenmesi, bireylerin birlikte öğrenme kapasitelerini artırdığı bir süreçtir. Sistem düşüncesi, bireylerin sadece kendi öğrenmelerine değil, aynı zamanda ekip içindeki öğrenme süreçlerine de katkıda bulunmasını gerektirir. Ekip öğrenmesi, paylaşılan bir anlam yaratma sürecini destekler. Paylaşılan vizyon, bir ekibin veya organizasyonun ortak bir hedefe yönelmesini sağlayan değerler ve amaçlar bütünüdür. Sistem düşüncesi, paylaşılan vizyonun bir rehberlik mekanizması olarak işlemesini ve bireylerin kolektif bir çaba içinde hareket etmelerini sağlar. Bu olmadan ekip veya organizasyon düzeyinde derin bir değişim sağlamak zorlaşır. Sosyo-kültürel model, sistem düşüncesinin sosyal bağlam ve kültürel dinamikler içinde ele alınmasını ifade eder. Organizasyonlar veya ekipler içindeki bireyler, kültürel normlar ve sosyal etkileşimler tarafından şekillendirilir. Sistem düşüncesi, bu unsurların sistem üzerindeki etkisini analiz ederek bütünsel bir bakış açısı kazandırır. Operasyonel düşünme, sistemin işleyişini anlamak ve süreçlerin nasıl birbiriyle bağlantılı olduğunu analiz etmek için kullanılır. Bu tür düşünme, sistemdeki girdiler ve çıktılar arasındaki ilişkilerin nasıl şekillendiğini ortaya koyar. Sistem düşüncesinde, operasyonel süreçlerin etkileşimli bir şekilde ele alınması önemlidir. Bütüncül düşünme, sistemin

bir parçası olan tüm unsurların birbirleriyle olan ilişkilerini anlamayı ve sistemi bir bütün olarak ele almayı ifade eder. Sistem düşüncesi, karmaşık sorunların yalnızca parçalarına odaklanmak yerine sistemin tamamına bakılmasını gerektirir. Bu, daha sürdürülebilir ve uzun vadeli çözümlerin geliştirilmesine olanak tanır. Tasarım odaklı düşünme, yaratıcı ve yenilikçi çözümler geliştirmeyi amaçlayan bir problem çözme yaklaşımıdır. Sistem düşüncesi içinde, tasarım odaklı düşünme, sistemin karmaşıklığını analiz etmek ve sistem içindeki sorunlara yönelik etkili çözümler üretmek için kullanılır (Bui, 2019).

1.3. Öğrenen Örgütler ve Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik, literatürde hem yönetim hem de liderlik teorilerinin kesişim noktasında yer alır ve örgütlerin uzun vadeli hedeflerine ulaşmaları için gerekli olan vizyoner ve yönlendirici rolü ifade eder. Stratejik lider, çevresel belirsizliklerin yüksek olduğu durumlarda bile örgütü başarıyla yönlendirebilen ve sürdürülebilir rekabet avantajı sağlayan bir liderlik anlayışını benimser. Bu kavram, örgütsel hedeflerin oluşturulması, bu hedeflere ulaşılması için gerekli stratejilerin geliştirilmesi ve örgütün iç ve dış çevresiyle dengeli bir etkileşim kurulması süreçlerinde merkezi bir rol oynar (Ireland & Hitt, 1999).

Stratejik lider, yalnızca bir yönetici değil, aynı zamanda bir vizyoner, bir değişim ajanı ve örgütsel öğrenmeyi teşvik eden bir rehberdir. Rowe (2001), stratejik liderliği, liderin hem kısa vadeli operasyonel gereksinimleri hem de uzun vadeli stratejik hedefleri dengeleme yeteneğiyle tanımlar. Buna göre stratejik lider, günlük faaliyetlerin yürütülmesini sağlarken aynı zamanda örgütü geleceğe taşıyacak kararlar alır ve bu kararları tüm örgütsel düzeylerde yaygınlaştırır. Bir başka yaklaşıma göre, Boal ve Hooijberg (2001), stratejik liderliği, karmaşık ve dinamik çevrelerde örgütsel adaptasyonu sağlayan bir liderlik biçimi olarak ele alır. Onlara göre, stratejik liderlik üç temel bileşenden oluşur: Vizyon geliştirme, örgütsel kapasiteyi artırma ve çevresel değişimlere uyum sağlama. Bu tanım, stratejik liderlerin yalnızca karar vericiler değil, aynı zamanda örgütün tüm düzeylerinde öğrenme süreçlerini kolaylaştıran bireyler olduğunu vurgular.

Stratejik liderleri diğer liderlik biçimlerinden ayıran temel özellikler arasında vizyonerlik, yenilikçilik, adaptasyon yeteneği ve bütünsel bir bakış açısına sahip olmaları yer alır. Yukl (2010), stratejik liderlerin, örgütün dış çevresini analiz etme ve iç dinamiklerle bu çevresel faktörleri uyumlu hale getirme becerisine vurgu yapar. Buna ek olarak, stratejik liderler, örgüt kültürünü şekillendirerek yenilikçi süreçlerin önünü açar ve bireysel öğrenmeyi örgütsel öğrenmeye dönüştüren mekanizmalar kurar. Vizyonerlik, stratejik liderlerin temel bir özelliği olarak öne çıkar. Kotter (1996), etkili liderlerin örgüt için bir gelecek vizyonu tanımladığını ve bu vizyonun gerçekleşmesi için gerekli stratejik hedefleri belirlediğini savunur. Ancak vizyonun etkili olabilmesi için liderlerin, örgüt üyelerini bu vizyona ikna etmesi ve onların bu sürece aktif katılımını sağlaması gereklidir. Stratejik liderler, çalışanlara ilham vererek onların motivasyonunu artırır ve böylece vizyonun tüm örgüt tarafından benimsenmesini sağlar. Bir diğer özellik, stratejik liderlerin değişimi yönetme becerileridir. Özellikle çevresel değişimlerin hızlandığı ve belirsizliklerin arttığı bir çağda, stratejik liderler, örgütün esnekliğini ve adaptasyon kapasitesini artırarak sürdürülebilir bir başarı elde edilmesini sağlar. Goleman (2000), bu tür liderlerin, duygusal zekâya dayalı olarak örgütte güven ortamı yaratma ve bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde ortaya çıkarma becerilerine dikkat çeker (/aktaran Bass & Riggio, 2006).

Stratejik liderlik uygulaması aşağıdaki boyutlardan oluşmaktadır (Adaileh, 2021; Hitt et al., 2001; Suharto, 2023; Davies & Davies, 2010; Cheng, 2002):

(i) *Stratejik Yönün Belirlenmesi*: Bu uygulama, kuruluştaki stratejik liderliğin temel görevidir, çünkü gelecekteki tutumun etkinliği, kuruluşun farklı hedeflerinin belirlenmesinden, stratejinin seçilmesinden, pratik planların belirlenmesinden ve kaynakların tahsis edilmesinden başlayarak kuruluştaki diğer çeşitli faaliyetlerin dayandığı temel bir bileşendir. Stratejik yön kavramı, bu kavram için bir dizi tanımın yapıldığı nispeten yeni idari kavramlardan biri olarak kabul edilmektedir. Stratejik yön örgütün geçmişte elde ettiği ve gelecekte elde etmesi gereken başarılı deneyimlerle ilgili olarak örgüt üyeleri arasında bilgi alışverişi yoluyla deneyim ve bilgi edinme, örgütün

deneyimlerinden yararlanarak bunları kullanma olarak tanımlanabilir. Stratejik lider bu anlamda stratejik bir yön tayin edebilmeli dahası uzun vadeli bir stratejik vizyon geliştirerek çalışanlarına ilham verebilmelidir. Eğer stratejik lider kendi kişisel bakış açısını açıklayabilir ve astlarını da buna dahil edebilirse, onların stratejik vizyonunu desteklemelerini sağlayacaktır; bu bağlam stratejik niyeti liderin özelliklerinden biri ve çalışan tüm bireyler arasında ortak bir terim haline getirmektedir. Stratejik yönün belirlenmesi, kuruluş için uzun vadeli bir vizyon geliştirilmesi, misyon ve vizyonun açıklanması ve stratejik hedeflerin geliştirilmesi anlamına gelir. Kuruluşun yönünü belirleme görevi doğrudan stratejik liderin sorumluluğundadır. Stratejik yön, stratejik niyet ve kuruluşun vizyon, mesaj ve hedeflerini gerçekleştirmek için gösterilen çabalar da dahil olmak üzere bir dizi unsur aracılığıyla ölçülür ve bu boyutlar stratejik yönü belirler. Başarılı ve rakip tesislerin yanı sıra bunlardaki en iyi idari uygulamaları belirlemek ve bunları kuruluştaki tüm çalışanlara iletmek bu çerçevede stratejik liderin bu çerçevede sorumlulukları arasında yer alır.

(ii) *Dengeli Organizasyonel Kontrollerin Oluşturulması:* Etkili bir stratejik lider, esnekliği mümkün kılan ve yenilikçi davranışları teşvik eden bir stratejik gözetim oluşturarak kurumun rekabet avantajı elde etmesine yardımcı olur. Bu uygulamalar hem kamu hem de özel kuruluşlarda önemlidir. Stratejik gözetim, kuruluşun stratejisinin uygulanmasında ve hedeflenen amaçlara ulaşılmasında önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Stratejik gözetim, stratejinin uygulanması, iç ve dış çevrenin değerlendirilmesi ve stratejik yönetim sürecinde geri bildirimlerin değerlendirilmesi için bir araç olarak düşünülmelidir. Ayrıca, stratejik kontrol resmi hedefin belirlenmesi, ölçülmesi ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesinde kullanılan geri bildirim sistemleri olarak da düşünülebilir. Stratejik kontrollerle stratejik liderler tarafından kuruluşun istenen davranışa ulaşp ulaşmadığı ve stratejisini uygulayıp uygulamadığı kontrol edilebilir.

(iii) *İnsan Sermayesinin Geliştirilmesi:* Bu, stratejik liderliği uygulamak için bir diğer önemli değişkendir. Kâr amacı güden veya gütmeyen herhangi bir şirket veya kuruluş, yetenekli ve becerikli çalışanları istihdam etmeden faaliyetlerini

başarılı bir şekilde gerçekleştiremez. İnsan sermayesi, şirketin verimliliğini artırmak ve rekabet avantajı elde etmek için ana unsur olarak kabul edilir. (Kelly, 2006), Stratejik liderler insan sermayesinin bilgi ve yeteneklerini artıracak bilişsel bir zeminin oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

(iv) *Etkili Bir Örgüt Kültürünün Sürdürülmesi:* Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin sahip olduğu inanç ve kavramları yönlendiren ve yeni üyelere aktarılan değerler ve davranış kuralları bütünü olarak tanımlanmıştır. Stratejik liderler, üst yönetimde kurum kültürünün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasında ana role sahip olup, kurum kültürünün inşası için ilk temelleri atan kişilerdir. Bu liderler tarafından belirlenen sloganların başarı, şeffaflık, inisiyatif ve karar alma sürecine katılım değerlerini benimsemesi beklenir.

(iv) *Etik Liderlik Uygulamalarının Vurgulanması:* Stratejik liderliğin uygulanmasında bir diğer önemli unsur da örgütlerde etik liderliğin uygulanmasıdır. Stratejik liderler astlarına iyi davranışlar aşılamak için daha fazla çaba gösterirler. Görgü kuralları, grubun ya da bireyin davranışlarını kontrol eden bir dizi kural, ilke ve değerdir. İş etiği, yöneticiler ve çalışanlar arasında dürüstlük, güven, saygı ve adalet gibi temel değerlerin yanı sıra kurum içinde etik kararlara ulaşmak için idari uygulamaların bütünleştirilmesini temsil eder. Alçakgönüllü davranma, kurumun kamu yararıyla ilgilenme, başarıya ulaşma çabası ve sorumluluk verme ve her bireye saygı gösterme becerileri örgütlerdeki liderlerin stratejik uygulamaları arasında yer alır. Etik liderlik uygulamaları, bazı kuruluşların tanık olduğu dolandırıcılık, yolsuzluk ve şirket kaynaklarının kötü yönetimi gibi büyük skandallar nedeniyle daha fazla ilgi görmektedir. Bu bağlamda, kuruluşlarda etik blogların sadece soyut metinler ve sloganlarla sınırlı kalmaması, doğru denetim, hesap verebilirlik ve şeffaflık yoluyla müşterilerin güvenini kazanmak için bir uygulama olarak benimsenmesi gerekmektedir.

(v) *Çevresel Etkilere Dayanıklı ve Esnek Örgütlerin Yaratılması:* Stratejik liderlerin katılımcı ve iş birliğine dayalı liderlik tarzı, örgütsel öğrenmenin etkinliğini artırmanın ötesinde, örgütü çevresel değişimlere karşı daha dayanıklı

ve esnek hale getirir. Bu liderler, bireylerin potansiyellerini açığa çıkararak onların öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmasını sağlar ve yenilikçi süreçlerde öncü bir rol oynamalarını destekler. Çalışanların sorumluluk alarak örgüt genelinde öğrenme ve yenilikçilik süreçlerine dahil olması, örgütün sürdürülebilir başarısının temel taşlarından biri haline gelir. Stratejik liderlik, bu bağlamda, örgütlerin geleceğe uyum sağlaması ve değişimi yönlendirmesi için vazgeçilmez bir liderlik biçimi olarak öne çıkar.

Stratejik liderlerin öğrenen örgütlerle ilişkilendirilmesi, liderlerin yalnızca stratejik kararlar almakla kalmayıp aynı zamanda örgütsel öğrenmeyi teşvik eden bir kültür oluşturma yeteneklerinden kaynaklanır. Senge (1990), öğrenen örgütlerin liderleri için "tasarımcı, öğretmen ve rehber" rolleri tanımlar ve bu rollerin stratejik liderlik yaklaşımıyla örtüştüğünü ifade eder. Stratejik liderler, bireylerin öğrenme süreçlerini desteklerken, aynı zamanda bu bireysel öğrenmeleri kolektif bir bilgi tabanına dönüştürerek örgütün genel kapasitesini artırır. Örneğin, stratejik liderler, çalışanların yenilikçi fikirlerini destekleyen bir ortam yaratarak bireysel öğrenme süreçlerini kolaylaştırır. Bunun yanı sıra, liderlerin aldığı stratejik kararlar, örgütün gelecekteki öğrenme ve yenilikçilik kapasitesini doğrudan etkiler. Bu bağlamda stratejik liderlik, yalnızca bugünün ihtiyaçlarına yanıt veren değil, aynı zamanda örgütün gelecekteki başarısını güvence altına alan bir liderlik biçimidir.

Stratejik liderlik, örgütsel başarıyı şekillendiren ve sürdürülebilir kılan kritik bir liderlik türüdür. Stratejik liderler, vizyon oluşturma, stratejik karar alma ve öğrenmeyi teşvik etme becerileriyle, örgütlerin çevresel değişimlere uyum sağlamasını ve rekabet avantajı elde etmesini sağlar. Literatürde birçok farklı açıdan ele alınan stratejik liderlik, özellikle öğrenen örgütlerin oluşumunda ve gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, stratejik liderlerin rolü, yalnızca bir yönetici olarak değil, aynı zamanda bir dönüşüm lideri ve öğrenme katalizörü olarak tanımlanabilir. Stratejik liderlerin liderlik tarzı, örgütsel öğrenmenin derinliğini ve yayılımını etkileyen temel bir unsurdur. Özellikle katılımcı ve iş birliğine dayalı bir liderlik anlayışı, bireylerin yalnızca görevlerini yerine getiren çalışanlar olarak değil, aynı zamanda örgütün öğrenme ve yenilik kapasitesine katkı sağlayan aktif paydaşlar olarak görülmesini

sağlar. Bu liderlik tarzı, örgütün öğrenme süreçlerini hızlandıran ve çalışanların motivasyonunu artıran bir kültür yaratır. Katılımcı liderlik tarzını benimseyen stratejik liderler, çalışanlara yalnızca bir vizyon sunmakla kalmaz, aynı zamanda bu vizyonun gerçekleşmesi için gerekli stratejilerin belirlenmesinde çalışanların katkısını teşvik eder. Bu yaklaşım, lider ile çalışanlar arasında çift yönlü bir iletişim kanalı kurar ve örgüt içinde bir öğrenme kültürü oluşturur. Edmondson (1999) bu bağlamda "psikolojik güvenlik" kavramına dikkat çeker; liderler, çalışanların yeni fikirler sunarken hata yapmaktan korkmadığı bir ortam yarattığında, öğrenme süreçleri daha etkili hale gelir. Stratejik liderler, bu güven ortamını sağlayarak çalışanların yenilikçi düşünce süreçlerini destekler.

Stratejik liderler, çalışanların bireysel potansiyellerini açığa çıkarma becerileriyle örgütlerin dinamik öğrenme süreçlerini destekler. Bu liderler, çalışanları yalnızca görev tanımlarıyla sınırlı bir çerçevede değerlendirmez; onların örgüte yapabileceği katkıları bütünsel bir şekilde ele alır. Örneğin, çalışanların bireysel yeteneklerini ve uzmanlık alanlarını tanımak, stratejik liderlerin onların potansiyellerini geliştirecek fırsatlar sunmasına olanak tanır. Deci ve Ryan'ın (1985) öz-determinasyon teorisine göre, bireylerin özerklik, yetkinlik ve bağlılık duygularını tatmin eden bir liderlik yaklaşımı, onların motivasyonunu artırır. Stratejik liderler, bu ihtiyaçları gözeterek çalışanların öğrenmeye ve yenilik süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağlar. Ayrıca stratejik liderler, çalışanların örgüt içinde aktif öğrenenler haline gelmesi için rehberlik eder. Bu rehberlik, hem resmi eğitim ve geliştirme programları hem de günlük iş süreçlerinde sağlanabilir. Örneğin, liderler, çalışanların karşılaştıkları zorlukları bir öğrenme fırsatına dönüştürmelerine yardımcı olur ve böylece bireylerin deneyim yoluyla öğrenmesini teşvik eder. Bu tür bir yaklaşım, örgütsel öğrenmenin birey düzeyinden grup ve örgüt düzeyine taşınmasını sağlar (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Stratejik liderlerin iş birliğine dayalı liderlik anlayışı, özellikle yenilikçi süreçlerin örgüt genelinde yaygınlaştırılmasında önemli bir rol oynar. Yenilikçilik, sadece birkaç bireyin ya da birim yöneticisinin çabalarına bağlı kalmamalı; örgütün tüm seviyelerinde benimsenmelidir. Bu bağlamda stratejik liderler, örgüt genelinde

kolektif bir yenilikçilik anlayışı oluşturur. Amabile ve Kramer (2011), liderlerin çalışanların yaratıcı süreçlere katılımını teşvik etmesinin, örgütsel yenilikçiliği artıran bir unsur olduğunu belirtir. Stratejik liderler, bu katılımı sağlamak için açık bir iletişim ortamı yaratır ve çalışanlara değer verdiklerini gösterir. Bir diğer önemli nokta, stratejik liderlerin iş birliğine dayalı süreçlerle örgüt içindeki bilgi paylaşımını artırmasıdır. Bilginin serbestçe paylaşıldığı bir ortam, örgütsel öğrenmenin hızlanmasını sağlar. Bu tür liderler, bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik ederek bireysel öğrenmeyi örgütsel bir avantaja dönüştürür. Örneğin, ekip içi ve birimler arası toplantılar, proje bazlı çalışma grupları ve ortak öğrenme platformları gibi yöntemler, bu bilgi paylaşımını destekleyen araçlar arasında yer alır.

"Öğrenme için stratejik liderlik sağlama", öğrenen örgütlerde liderlerin temel sorumluluklarından biri olarak kabul edilir ve bu, yalnızca öğrenmenin desteklenmesi değil, aynı zamanda örgütün tüm düzeylerinde öğrenmenin stratejik bir şekilde yönlendirilmesidir. Marsick'in (2000) tanımına göre, stratejik liderler, öğrenmeyi modelleyerek, savunarak ve destekleyerek örgütün genel öğrenme kültürünü şekillendirirler. Bu, liderlerin öğrenmeye verdiği önemin sadece teorik bir vurgudan ibaret olmayıp, günlük iş süreçlerine ve örgütsel karar alma mekanizmalarına entegre edilmiş bir strateji olarak şekillenir. Öğrenmenin stratejik kullanımı, liderlerin, örgütün rekabetçi avantaj sağlaması, yenilikçiliğini sürdürmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlaması için öğrenmeyi bir araç olarak görmelerini gerektirir. Bu anlayış, liderlerin sadece kararlarıyla değil, aynı zamanda bu kararları nasıl ilettikleri, uyguladıkları ve çalışanlara nasıl ilham verdikleriyle de ilgilidir.

1.4. Öğrenen Kamu Örgütleri

Öğrenen örgüt, çevresindeki bilgiyi taramak, kendisi bilgi yaratmak ve bireylerin veriyi bilgiye dönüştürmesini teşvik etmek ve bu bilgiyi bireyler arasında koordine ederek yeni içgörüler elde etmek üzere organize olmuş bir organizasyondur. Öğrenen örgütler aynı zamanda bu yeni bilgi ve içgörüyü kullanmak için örgüt çalışanlarının davranışlarını da değiştirir. Bu tanım neredeyse tüm kuruluşları kapsar ve bütün kuruluşlar bu anlamda öğrenen kuruluşlardır, çünkü böyle olmasalardı değişen bir çevrede hayatta kalmaları çok zor olurdu (Jensen, 2005). Uyum sağlama

ve değişim baskısı, özellikle şirketlerin, ama giderek artan bir şekilde dinamik bağlamsal koşulların zorladığı kamu idarelerinin de öğrenmeye istekli olmalarına ve gerekli öğrenme yeteneğini nasıl geliştirip genişletebileceklerini sormalarına neden olmaktadır. Örgütsel öğrenme bir zorunluluk değilse bile en azından gerekli bir araç haline gelmektedir (Franken 2019; Glennon, Hodgkinson and Knowles, 2019). Kamu sektöründe öğrenen örgütlerin bir zorunluluk/gerekli bir araç haline gelmesinin temel nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

1. **Dinamik Bağlamsal Koşullar:** Modern kamu sektörü, giderek karmaşıklaşan ve hızla değişen sosyal, ekonomik ve teknolojik koşullara uyum sağlamak zorundadır. Bu bağlamda, öğrenme kapasitesi, kamu kurumlarının hizmet sunumunu etkin bir biçimde sürdürebilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Örneğin, iklim değişikliğinin kamu politikalarına etkileri, şehir planlamasından enerji yönetimine kadar pek çok alanda hızlı uyum ve yenilikçi düşünme gerektirmektedir. Kamu kurumları, yenilenebilir enerjiye geçiş, iklim krizine adaptasyon ve çevresel sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmak için öğrenen organizasyon özellikleri sergilemek durumundadır. Dijitalleşme ve yapay zeka gibi teknolojik gelişmeler ise kamu kurumlarının hem iç işleyişlerini hem de vatandaşlarla olan etkileşimlerini yeniden tanımlamalarını zorunlu kılmaktadır. Pandemi gibi beklenmedik krizler, sağlık hizmetlerinden sosyal yardım programlarına kadar çeşitli alanlarda kamu sektörü kurumlarının esnek ve öğrenen bir yapı sergilemesini gerekli kılmıştır. Ayrıca, göç dalgaları ve demografik değişimler gibi faktörler de kamu kurumlarının hızla değişen toplumsal yapıya uyum sağlamasını zorunlu hale getirmektedir. Örneğin, mülteci krizleri, sosyal uyum politikalarının geliştirilmesi ve entegre hizmet modellerinin oluşturulmasını gerektirmektedir (Franken 2019; Glennon, Hodgkinson and Knowles, 2019).
2. **Paydaş Beklentilerindeki Değişim:** Toplum, kamu hizmetlerinden şeffaflık, hesap verebilirlik ve kapsayıcılık gibi değerleri giderek daha fazla talep etmektedir. Örneğin, vatandaşlar artık yalnızca hizmetlerin erişilebilirliğini değil, aynı zamanda bu hizmetlerin kalitesini, sürdürülebilirliğini ve etik standartlara uygunluğunu da sorgulamaktadır. Sosyal medya platformlarının

yaygınlaşması, kamu kurumlarının vatandaşlarla anlık iletişim kurma ve geri bildirim toplama zorunluluğunu artırmıştır. Ayrıca, sivil toplum kuruluşları, akademik çevreler ve özel sektör gibi paydaşlar, kamu politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında daha aktif roller talep etmektedir. Örneğin, çevresel sürdürülebilirlik politikalarının geliştirilmesinde sivil toplumun aktif katılımı, kamu kurumlarının işbirliği odaklı bir öğrenme yapısını benimsemesini zorunlu kılmaktadır. Aynı şekilde, yerel yönetimlerin katılımcı bütçeleme modellerini benimsemesi, vatandaşların doğrudan katkısını teşvik eden öğrenen organizasyon özelliklerinin önemini artırmaktadır (Schwartz and Rist, 2017).

3. **Verimlilik ve Performans Baskısı:** Kamu sektörü, kaynakların etkin kullanımı konusunda özel sektörle karşılaştırılmakta ve daha verimli olması beklenmektedir. Bu, yeni bilgilerin öğrenilmesini, bu bilgilerin davranış dönüşümüne aktarılmasını ve yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini gerektirir. Kamu sektörü kuruluşlarının düşük performans ve düşük piyasa duyarlılığı sorununun, genellikle kurumsal sınırların dışında oluşturulan makro-kurumsal girişimlerle ortadan kaldırılamayacağı ileri sürülmektedir. Buna göre değişim içeriden üretilmelidir. Farazmand (2003) "sistemlerin bozulmasına ve çatalanmasına neden olan dış baskılara karşı öğrenen, uyum sağlayan ve adapte olan örgütlerin hayatta kalabileceğini ve evrimleşebileceğini, evrimin ise içsel öğrenme ve dönüşüm yoluyla gerçekleştiğini" belirtmektedir. Maden'e (2012) göre, kamu kuruluşları sadece çevresel koşullardaki hızlı değişime ayak uydurmaya çalışmamalı, aynı zamanda değişim sürecinden bir şeyler öğrenmeli ve bunu kendi yapılarıyla birleştirmelidir. Başka bir deyişle, kamu örgütleri aşamalı olarak kendilerini sürekli öğrenen, esnek ve adaptif bir duruşa sahip öğrenen örgütlere dönüştürmelidir. Örneğin, e-devlet uygulamaları, kamu hizmetlerinde hem maliyetleri düşürmek hem de hizmet kalitesini artırmak için teknolojik yeniliklerin nasıl öğrenilip uygulandığının bir göstergesidir. Ayrıca, kaynakların sınırlı olduğu durumlarda optimum çözüm yolları geliştirmek, öğrenen organizasyon yapılarının önemini vurgulamaktadır. Ancak yine de

belirtilmelidir ki kamu yönetimi alanında verimlilik arayışlarında anaakım reform reçetesi, kamu sektörüne özelleştirme, taşeronlaştırma, performansa dayalı ücretlendirme ve deregülasyon gibi piyasa mekanizmalarının uygulanmasını içermektedir. Reform literatürü, kamu kuruluşlarının performanslarını artırmak için daha rekabetçi ortamlara (yani iş uygulamalarına) nasıl maruz bırakılacağına ilişkin stratejileri ve önerileri kapsamlı bir şekilde tartışmakla birlikte, öğrenen kamu örgütlerinin nasıl yaratılabileceğine daha az ilgi göstermektedir (Choi and Chandler, 2015).

4. **Bağlamsal Farklılıklar ve Çeşitlilik:** Kamu kurumları, farklı işlev, görev ve hedef gruplarını temsil eder. Bu çeşitlilik, standartlaşmış çözümler yerine, her kurumun kendi bağlamına uygun çözümler geliştirmesini gerekli kılar. Örneğin, bir belediye, yerel düzeyde ulaşım sorunlarına yenilikçi çözümler geliştirirken, ulusal düzeyde faaliyet gösteren bir kamu kurumu, enerji politikalarını küresel standartlarla uyumlu hale getirme çabasında olabilir. Her iki durumda da öğrenen örgüt özelliklerinin benimsenmesi, başarıya ulaşmanın temel taşlarından biri olacaktır. Farklı idari kültürler ve bağlamlar, kamu kurumlarının kendi içsel dinamiklerini analiz ederek özgün yaklaşımlar geliştirmelerini gerektirir (Jørgensen et al. 1998).
5. **Kurumsal Yenilik ve Dönüşüm:** Kamu sektöründeki sorunların doğası, genellikle karmaşık ve çok yönlüdür. Bu sorunlara çözüm bulmak için yenilikçi yaklaşımlar benimsenmeli ve mevcut yapılar dönüştürülmelidir. Öğrenen örgütler, bu dönüşümü destekleyen bir yapı sunar. Örneğin, sosyal yardımların dağıtımında blockchain teknolojisinin kullanımı, sadece teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda süreçlerin daha şeffaf ve güvenilir hale getirilmesini sağlayan bir öğrenme sürecidir. Ayrıca, eğitim politikalarında yapay zekanın kullanımı, öğretmenler ve öğrenciler için daha etkili araçlar sunmak adına bir öğrenme ve dönüşüm gerektirir (Lowe et al., 2021).

Bu nedenler, kamu sektöründe öğrenen örgütleri bir tercih olmaktan çıkarak, bir zorunluluk haline gelmesine yol açmaktadır. Bu zorunluluğa rağmen öğrenen bir kamu

sektörüne ulaşmak için basit reçeteler veya tek bir optimal kurumsal çözüm yoktur. Bunun önemli bir nedeni, bağlamın sonuçlar için önemli olmasıdır. Kamu kuruluşları sadece tek bir türden değildir; geniş bir işlev, görev ve hedef grup yelpazesini temsil ederler ve farklı idari kültürlerde ve farklı koşullar ve şartlar altında var olurlar. Farklı yaklaşımlar ve farklı hedef ve değer karışımları talep ederler. Bu nedenle, tek bir örgütsel form, yönlendirme modeli veya performans yönetim sisteminin her yerde, her zaman ve her durumda işe yaraması pek olası değildir. Bunun bir nedeni, birçok kamu kuruluşunun faaliyet gösterdiği bağlam ve ortamların özel kuruluşlarınkinden temelde farklı olmasıdır (Christensen et al., 2020). Bununla birlikte bugüne kadar öğrenen örgütler konusunda yazılan literatürün çoğu, geleneksel olarak piyasada serbestçe rekabet eden ve rekabetçi olmayan firmaların ortadan kaybolma eğiliminde olduğu özel sektör kuruluşlarına uygulanmıştır. Bu bağlamda, bir organizasyonun öğrenmesi, rekabet üstünlüğünü korumanın ve düşmanca bir ortamda hayatta kalmanın bir yöntemi olarak sunulmaktadır. Mesaj açıktır: Öğrenmeyen firmalar yok olur. Öğrenme ve değişim ihtiyacı yukarıda vurgulanan nedenlerle kamu kurumları ve hükümetler için de geçerlidir. Bununla birlikte kamuda öğrenen örgütler söz konusu olduğunda ele alınması gereken bazı sorular vardır: Özel sektör kuruluşları için öngörülen öğrenen örgüt özellikleri kamu sektörü örgütlerine de etkili bir şekilde uygulanabilir mi? Devletin özel kuruluşlardan farklı olarak uygulaması gereken bir şey varsa o da nedir? Kamu sektöründeki sektöre özgü özelliklerin örgütsel ve örgütler arası öğrenme süreçlerini etkilemesi muhtemeldir ve örgütsel öğrenmenin doğasını ve kapsamını şekillendiren süreçleri ve beklenmedik durumları anlamak için çoğu kez yapıldığı gibi benzerliklerden hareketle düşünmeye başlamak yerine, kamu ve özel kuruluşlar arasındaki bazı temel farklılıkları dile getirmek daha doğru görünmektedir (Rashman, Withers & Hartley, 2009; Kingsburg, 1999). Kingsbury (1999), kamu yönetiminde öğrenen örgütlerden söz ettiğimizde kamu ve özel sektör kuruluşları arasında temel farklılaşma noktalarından birisinin kamu kuruluşlarının geleneksel olarak hiyerarşik bir şekilde örgütlenmiş olması temelinde belirginleştiğini ifade etmektedir. Kamuda en tepede emir verme, bilgi talep etme ve alt düzey çalışanların bunları yerine getirmesini bekleme yetkisine sahip birkaç kişi bulunur. Her ne kadar özel kuruluşlar hiyerarşik bir örgütlenme geçmişine sahip olsalar da, birçoğu hızla daha düz ve ekip odaklı bir örgüt yapısına geçmektedir. Bazı kamu kuruluşları da bu yönde ilerlese de,

kamu kuruluşları hala hiyerarşik yapılardır. Bu hiyerarşik örgütlenme şekli teorik olarak değişimin tepeden başlatılması için çok elverişli olsa da durum çoğu kez böyle değildir. Devlet kurumları, yeni bilgi ve anlayışları yansıtacak şekilde davranışlarını değiştirmekte her zaman özgür değildir. Bunun nedenlerinden biri, bu tür değişikliklerin bazı paydaşların beklentileriyle çelişebilmesidir. Anlamlı bir değişiklik yapmak için, ajanslar öncelikle sadece genel olarak kamuoyunu değil, aynı zamanda önerilen değişikliklerden rahatsız olması muhtemel özel çıkar grupları ile de uzlaşmak zorundadır.

Değişimin tepeden başlatılması zor olsa da, değişimler tabandan başlatıldığında daha da büyük engeller ortaya çıkmaktadır. Sokaktaki bürokratlar, yani hizmet alanlarla düzenli olarak etkileşim halinde olan kamu görevlileri tarafından başlatılan bir değişim girişiminin, bazı müşteri gruplarının beklentilerindeki değişikliklere paralel olması muhtemeldir, ancak siyasi ve ekonomik etki açısından en güçlü olan grupların beklentilerindeki değişikliklere paralel olması gerekmez. Sonuç olarak, bürokratik kültür bağlamında, bu tür bir girişim tepedekilerin değerlerine, yetkilerine, bilgilerine veya liderliklerine bir meydan okuma olarak algılanabilir. Sonuç olarak, kamu yöneticisinin karşılaştığı verimlilik zorlukları görüldüğünden çok daha karmaşıktır. Yöneticiler sadece ileriye doğru bir hareketi kolaylaştırmak için bir öğrenme ortamı yaratmakla kalmamalı, aynı zamanda çalışanlar kötü planlanmış ve uygulanmış bir değişim nedeniyle hayal kırıklığı yaşadığında üretkenliğin geriye doğru kaymasını da önlemelidir. Hiyerarşik bir organizasyonda öğrenen bir organizasyonun oluşturulmasının önündeki bir diğer engel de organizasyon genelinde hem yatay hem de dikey olarak işbirliğini engelleyen unsurlardır. Buradaki sorun, hiyerarşik olarak yapılandırılmış organizasyonlarda çalışanlar ve yönetim arasındaki uçurumdur. Çalışanların keşfettikleri sorunları yukarıya iletme korkusu, kurumun mevcut değer ve normlarının olası bir ihlali riskini barındırmaktadır. Bu durum kişisel bir ikilem haline gelir, çünkü başka bir norm hataları gizlemenin de zorluklara yol açacağını ima eder. Bu savunma mekanizmaları kurum kültürünün bir parçasıdır ve eyleme rehberlik eden teorinin değişmesini ve dolayısıyla çift döngülü öğrenmeyi engeller (Mader, 2014). Bu durum genellikle askeri bir emir komuta zinciri içeren bir kurumda daha da karmaşık bir hal alır. Senge, öğrenen bir organizasyonun, insanların

tüm süreçleri görebildiği ve ikinci ve üçüncü dereceden sonuçları analiz edebildiği sistem düşüncesini kullanması gerektiğini söyler. Hiyerarşik olarak yapılandırılmış bir organizasyonda bunu yapmak son derece zordur (Kingsbury, 1999; Blackler, 1995). Öte yandan dış çalkantıların olduğu yerlerde siyasi faaliyetler artar ve siyasi beceriler ön plana çıkar. Kaynak tahsisi üzerindeki kontrolün merkezi ve yukarıdan aşağıya olduğu kamu sektöründe güç ilişkileri daha da şiddetlenir. Öğrenen örgüt kavramının uygulanması, kamu sektörü bürokratik ortamlarında güç dağılımını güçlendirmeye hizmet edebilir, çünkü bu durum "resmi olarak yönetici olarak atananları" ... "iç ve dış güç devrelerinin kesiştiği düğüm noktalarına gelişmiş söylemsel nüfuzlarını kullanacak" ve böylece güçlerini koruyacaktır. Güçleri tehdit altında olan diğerleri ise 'kolektif olarak üretken öğrenme olanaklarını' engelleyecektir (Common, 2004).

Tüm bunlar bürokratik örgütlerin öğrenme güçlükleri olduğu sonucuna varılmasına yol açar çünkü öğrenme tek taraflıdır. Zorluklar, bu kuruluşların öğrenme yeteneğinden ve isteğinden yoksun olmalarıdır. Öğrenme döngüleri tamamlanmamaktadır çünkü sistem geri döngülü değildir (Swiering & Wierdsma, 1992). Kamu yönetiminin işleyişi, standartlaştırılmış ve resmileştirilmiş davranış kalıplarının içselleştirilmesine dayanır (Argyris & Schön, 1978). Ayrıca, kurumsal öğrenme genellikle kültürel değişim, değerlerin sorgulanması ya da işletme prosedürlerinde değişiklik gerektirdiğinden, kamu sektörü bağlamının, büyük ölçüde bürokratik özellikleri ve güçlü departman kültürleri nedeniyle, Argyris ve Schön (1978) tarafından savunulan 'çift döngülü' öğrenme türüne karşı dirençli olduğu düşünülmektedir. 'Çift döngülü' öğrenme, kamu sektöründe işlerin neden yapıldığını sorgulamayı içerdiğinden, bunun siyasi alanda gerçekleştiği kabul edilir, bu nedenle 'tek döngülü' öğrenme, aynı şeylerin nasıl daha iyi yapılabileceğini sormakla sınırlı olduğu için tercih edilir. Sonuç olarak, örgütsel öğrenme ancak 'gözlemler ve deneyimlerden gelen etkiler örgütsel yapılarda ve standart işletim prosedürlerinde oldukça kalıcı değişiklikler yarattığında' gerçekleşir (Common, 2004). Çift döngülü öğrenme aslında kurumun sorunları ve zorlukları kendi başına belirleme ve çözme becerisini ifade eder. Uygulamada bu tür bir öğrenme daha az sıklıkta gerçekleşir ve daha zordur çünkü pozisyonlar ve her şeyden önce örgütsel işlevler açısından belirli bir miktarda örgütsel fazlalığın sürdürülmesinin yanı sıra çeşitlilik ve daha düşük

formalizasyon düzeyleriyle ilişkili risklerin tolere edilmesini gerektirir. Bununla birlikte, bu sektördeki seçilmiş kuruluşlarda başarılı, iyi yönetilen ve hızla uygulanan değişim örneklerinin de gösterdiği gibi, çift döngülü öğrenme kamu sektöründe de gerçekleşmektedir. Ancak, bu tür kuruluşlarda güçlü, cesur ve yüksek motivasyonlu liderlik gerektirir (Pasieczny & Rosiak, 2022).

Örgütlenme şekliinden kaynaklanan bu farklılaşmanın yanısıra amaçlar bağlamında da iki sektör kuruluşları birbirinden farklılaşmaktadır. Özel sektör kuruluşları, genellikle rekabetçi piyasalarda faaliyet gösterir ve en temel hedefleri karlılığı artırmaktır. Öğrenen örgüt modelleri, bu sektörde verimliliği artırmak, yenilikçilik kapasitesini geliştirmek ve pazarda rekabet avantajı elde etmek için uygulanır. Karlılık ve büyüme odaklı motivasyon, öğrenme süreçlerini hızlandırır ve bu süreçlerin doğrudan sonuçlarla ilişkilendirilmesini kolaylaştırır. Kamu sektörü ise toplum refahını artırmayı, kamu hizmetlerini etkin bir şekilde sunmayı ve toplumsal adaleti sağlamayı hedefler. Özel sektördeki başarılı inovasyon, bilgi ve uygulamalarını münhasıran kullanması nedeniyle kuruluşa bir nişte üstün bir konum kazandırabilirken, kamu sektöründeki başarılı inovasyon genellikle mükemmelliğin tanınması ve faydası ile ilişkilendirilmez. Bunun yerine, kamu sektöründeki yenilikçi fikirler ve uygulamalar korunmak yerine yayılmaya ve taklit edilmeye teşvik edilir, çünkü kamu sektöründeki başarılı yenilikler kamusal bir değer olarak görülür. Dolayısıyla, bireysel bir kamu yöneticisinin bakış açısından, yenilik yapmak için risk almak ile bundan fayda sağlamak arasında bir tutarsızlık vardır (Choi & Chandler, 2015).

Bu nedenle, kamu yönetimi öğrenen örgüt modellerinin uygulanmasında daha karmaşık ve çok yönlü bir yaklaşım gerektirir. Öğrenme süreçleri, karlılıktan ziyade uzun vadeli sosyal faydaları gözetir. Örneğin, eğitim, sağlık ve çevre politikaları gibi alanlarda öğrenme, toplumun genel yararını hedefleyen politikaların geliştirilmesiyle ilgilidir. Sonuçta iş dünyası ve kamu sektörü kuruluşları arasında, bu kuruluşların öğrenme yollarını etkileyen önemli farklılıklar vardır. Amaç ve motivasyonlardaki bu farklılıklar, öğrenme süreçlerinin içerik ve yöntemlerini belirler. Kamu sektörü, daha kapsayıcı ve toplumsal fayda odaklı öğrenme süreçlerini benimserken, özel sektör

daha hızlı ve sonuç odaklı öğrenme modellerine eğilimlidir. Ticari kuruluşlar genellikle kâr, satış ve harcama rakamlarının karar alma ve öğrenmeye rehberlik eden nispeten basit ve anlaşılır göstergelerden oluşan oldukça küçük bir set oluşturduğu piyasa koşulları altında çalışır. Kamu kurum ve kuruluşları ise genellikle bürokratik veya karma koşullar altında çalışırlar; bu koşullarda departman yönetimi, siyasi kurallar, düzenlemeler ve çatışan baskılar, ani kamusal olaylar, yıllık bütçeler ve özel-kamu karşılıklı bağımlılıkları karar alma ve öğrenmeye rehberlik eden oldukça geniş, karmaşık ve belirsiz göstergeler kümesini oluşturur (Cuffa & Steil, 2019; Schwartz & Rist, 2017). Öğrenen bir örgüte dönüşmede kamuda yetkilendirme ve dolayısıyla hem bireysel hem de örgütsel düzeyde öğrenme alanı, ticari kuruluşlara göre daha sınırlı olabilir. Uygulanan politikalar siyasi otoriteler tarafından benimsenen politikalardan çok fazla sapma gösterdiğinde, demokratik yanıt verebilirlik ve hesap verebilirlik sorunları ortaya çıkar. "Sokaktaki bürokratlar" politika kurallarını somut müşteri ihtiyaçlarına ve sahadaki gelişmelere uyarlamak için yetkilendirme ve idari takdir yetkisi isterken, siyasi otoriteler ve genel olarak kamuoyu kamu hizmetlerinin sunumunda öngörülebilirlik ve tekdüzelik isteyebilir, dolayısıyla takdir yetkisini kısıtlayabilir (Visser & Van den Togt, 2016).

Kamu kurumlarında bilgi yönetiminin belirli bir etik boyutu vardır. Kamu kurumları herhangi bir rekabete sahip olmadıklarından, herhangi bir rekabet avantajı geliştirmeleri de gerekmez. Sonuç olarak, çevredeki diğer kuruluşlardan bilgi edinmenin önünde herhangi bir rekabet engeli bulunmamaktadır. Piyasa baskısının olmaması, kamu kurumlarında bilgi edinme, kodlama ve geliştirme sürecini sınırlandırmaktadır - dolayısıyla kamu alanında bilgi yönetimini geliştirmek için motivasyon eksikliği söz konusudur. Piyasada faaliyet gösteren şirketler, gelirlerine dayanarak herhangi bir yatırımı (bilgi yönetimine yapılan yatırımlar da dahil olmak üzere) daha kolay doğrulayabilir. Kamusal alanda, herhangi bir yatırımın karlılığı çok daha karmaşıktır ve bu nedenle değerlendirilmesi ve ölçülmesi zordur. Öğrenme süreçlerinin sınırlı verimliliği genellikle yetersiz iletişimden ve kuruluşun paydaşlarıyla etkin olmayan bilgi ve belge alışverişinden kaynaklanmaktadır (Pasieczny & Rosiak, 2022). Bununla birlikte kamu sektörü kuruluşları arasındaki nispeten düşük rekabet düzeyinin, kuruluş içi ve kuruluşlar arası öğrenmeye yardımcı

olarak güçlü ağ bağlarının geliştirilmesini kolaylaştırabileceği de gözden kaçırılmamadır. Ancak, yine de kamu kuruluşlarının çeşitlilik gösteren ve yerleşmiş yapısı, karşılıklı öğrenmenin önünde bir engel teşkil edebilir; bu da örgütsel hiyerarşiler, yapılar ve kültürlerdeki farklılıkların (algılanan veya başka türlü) ortak anlayış ve güçlü ilişkileri engelleyebileceğini düşündürmektedir (Rashman, Withers & Hartley, 2009; Kingsburg, 1999).

Kaynaklar söz konusu olduğunda da özel sektör kuruluşları ile kamu kuruluşları arasında öğrenmenin farklılaşmasına yol açan farklar söz konusudur. Özel sektör kuruluşları, genellikle daha esnek bütçe yönetimi ve kaynak kullanımına sahiptir. Kar amacı güden bu kuruluşlar, kaynaklarını inovasyon ve gelişim projelerine yatırırlar ve daha risk odaklı kararlar alabilirler. Bu durum, öğrenen örgüt süreçlerini desteklemek için daha fazla kaynak ayırma olanağı sunar. Kamu sektörü, sınırlı mali kaynaklarla faaliyet gösterir ve bu kaynaklar genellikle kamu denetimine tabidir. Kamu hizmetleri için ayrılan bütçeler, siyasi önceliklere, toplumsal ihtiyaçlara ve ekonomik koşullara göre belirlenir. Bu durum, öğrenme süreçleri için kaynak yaratmayı zorlaştırabilir. Ayrıca, kamu kaynaklarının yanlış kullanımı konusundaki hassasiyet, yenilikçi projelere ayrılan bütçelerin sıkı denetimden geçmesine neden olur. Sonuç olarak kamu sektörü, daha muhafazakar bir öğrenme yaklaşımı benimseyebilir. Ancak, kaynakların etkin ve verimli kullanımı ile öğrenme süreçlerine yönelik uzun vadeli bir strateji benimsenmesi, bu sınırlamaların aşılmasına katkıda bulunabilir. Bir diğer önemli konu ise kamu sektörünün finansmanıdır. Bilgi yönetimi araçlarının oluşturulması yatırım ve mali harcama gerektirir. Kamu kuruluşlarının, bilinen nedenlerden dolayı, sınırlı bir yatırım kapasitesi vardır. Kamu kuruluşları daha azıyla daha fazlasını yapmak zorundadır (Olejarski et al., 2019) ve bu durum yalnızca örgütsel öğrenmenin verimliliğini değil, aynı zamanda kuruluşun kendi verimliliğini de sınırlandırabilir (Pasiieczny & Rosiak, 2022).

Karar alma süreçleri de bir diğer farklılık nedenidir. Özel sektör kuruluşları, genellikle daha hızlı ve merkeziyetçi bir karar alma mekanizmasına sahiptir. Bu, piyasa değişikliklerine hızla uyum sağlamak ve yenilikçi çözümleri uygulamak için bir avantaj sağlar. Liderlerin ve üst yönetimin hızlı karar alabilme yeteneği, öğrenen

örgüt süreçlerini destekler. Kamu sektöründe karar alma, kendi düzeni ve mantığı, kendi zaman çizelgeleri, baskıları ve yinelemeleri olan bir süreçtir. Kamu sektörü demokratik süreçler, yasal düzenlemeler ve siyasi müdahaleler nedeniyle daha karmaşık bir karar alma mekanizmasına sahiptir. Örneğin, bir kamu politikasının hayata geçirilmesi genellikle çok sayıda paydaşın görüşü, toplumun beklentileri ve yasal gereklilikler dikkate alınarak gerçekleşir. Bu durum, karar alma süreçlerini yavaşlatabilir ve öğrenme süreçlerini sekteye uğratabilir. Netice olarak kamu sektöründe karar alma süreçlerinin demokratik doğası, öğrenme süreçlerini daha kapsayıcı hale getirirse de, bürokratik engeller ve siyasi müdahaleler bu süreçlerin hızını ve etkinliğini azaltabilir. Bu nedenle, öğrenen örgüt modellerinin kamu sektörüne uyarlanması, bürokratik süreçlerin sadeleştirilmesi ve esneklik sağlanması önemlidir (Rist, 1999).

Kamu özel farklılaşması söz konusu olduğunda üzerinde durulması gereken bir başka husus da içinde faaliyette bulunan çevrenin özellikleri bağlamında ortaya çıkmaktadır. Kamu yönetimi özel sektörle karşılaştırıldığında politik baskıdan bağımsız hareket etme yeteneği düşük bir görünüm sergiler. Politik müdahaleler, kamu sektörü organizasyonlarında değişim süreçlerini doğrudan etkileyen önemli faktörlerden biridir. Öğrenen organizasyonların yaratılması süreci, büyük ölçüde politikaların şekillendirdiği bir ortamda gerçekleşir. Hem resmi (hükümet kademeleri arasındaki ve seçilmiş temsilciler de dahil olmak üzere resmi rollerdeki kişilerle ilişkilerin yönetilmesi) hem de gayri resmi (kontrol, etki ve yetki biçimleri) güç ve politika, kamu sektöründeki öğrenmeyi incelerken önemli hususlardır. Kamu sektöründeki dönüşüm, yalnızca organizasyonel yapıların değil, aynı zamanda siyasi karar alma süreçlerinin de etkisi altındadır. Bu bağlamda, politikaların ve liderlik yaklaşımlarının dönüşümü, başarıyı ya da başarısızlığı belirleyebilir. Politik müdahaleler genellikle istikrarsızlık yaratabilecek karmaşık dinamiklere yol açabilir ve örgütsel öğrenme süreçlerini engelleyebilir. Kamu sektöründe öğrenen örgütlerin oluşabilmesi için güçlü bir siyasi irade ve değişim yöneticiliği gereklidir. Ayrıca, hükümet değişiklikleri, siyasi krizler veya toplumsal huzursuzluklar gibi istikrarsızlıklar, dönüşüm süreçlerini engelleyebilir. Bu tür bir istikrarsızlık, kamu organizasyonlarının yenilik yapma kapasitesini azaltabilir ve çalışanlar arasındaki

motivasyonu zayıflatabilir. Bir diğer önemli etki ise kısa vadeli politik baskıların varlığıdır. Siyasi liderler, genellikle seçimler veya kamuoyu yoklamaları gibi kısa vadeli hedeflerle hareket eder. Bu tür baskılar, kamu kurumlarında uzun vadeli stratejik hedeflere ulaşmak için gerekli olan sürdürülebilir politikaların uygulanmasının önünde bir engel olarak görülmelidir. Kısa vadeli politikalar, değişim sürecinin derinliğini sınırlayarak örgütsel öğrenme ve gelişme sürecini sekteye uğratabilir (Rashman, Withers & Hartley, 2009).

Politik istikrarsızlık, kamu organizasyonlarının öğrenme kapasitesini ciddi şekilde tehdit edebilir. Politikadaki belirsizlik, organizasyonlar içinde güvensizliğe yol açabilir. Bu durum, çalışanların sürekli değişimlere uyum sağlamakta zorlanmalarına, organizasyon içindeki koordinasyonun bozulmasına ve sonuç olarak da verimliliğin düşmesine neden olabilir. Ayrıca, politikada yaşanan dalgalanmalar, kamu kurumlarının kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmalarını engelleyebilir. Yetersiz finansman ve personel kaynakları, öğrenen organizasyonların oluşturulmasına yönelik çabaları sınırlayabilir. Eğitim ve profesyonel gelişim programları, öğrenen organizasyonların temel bileşenlerindendir. Ancak, siyasi müdahaleler bu tür programlara gereken yatırımları azaltabilir. Bu durum, kamu çalışanlarının yeni beceriler kazanma ve bilgi paylaşma kapasitesini olumsuz etkileyebilir. Kısacası sorunların altında yatan sistemik nedenleri ortaya çıkaran, belirsizliği en aza indiren, suçlamadan kaçınan, geniş bir siyasi uzlaşa sağlayan ve değişiklikleri resmi kurallar halinde kurumsallaştıran siyasi süreçler örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırılabileceği gibi tersi öğrenmenin önünde bir engel haline gelebilir (Dekker & Hansen, 2004).

Değişime direnç de öğrenen örgütler söz konusu olduğunda üzerinde durulması gereken bir başka bariyer olarak ortaya çıkmaktadır ve bu hususta da kamu/özel farklılaşması söz konusudur. Kamu kurumları, genellikle uzun yıllar süren geleneksel uygulamalar ve mevcut yapılarla şekillenmiştir. Bu durum, örgütsel öğrenme süreçlerini ve değişim taleplerini karşılamada önemli engeller yaratır. Değişime karşı duyulan direnç, yalnızca bireysel düzeyde değil, örgütsel kültür, politikalar ve sosyal yapılar düzeyinde de kendini gösterebilir. Kamu sektöründe, örgütsel kültür genellikle hiyerarşik ve katı bir yapıyı benimsemiştir. Bu tür bir kültür, bireylerin karar alma

süreçlerine katılımını sınırlayarak, değişim önerilerine karşı direnç oluşturur. Çalışanlar, alıştıkları çalışma düzeninin ve uygulamaların değişmesinden tedirgin olabilirler. Bu direnç, daha çok güvensizlik, belirsizlik ve statüko koruma isteğinden kaynaklanır. Ayrıca, kamuda belirli iş yapış biçimlerinin ve prosedürlerin uzun yıllar boyunca yerleşmiş olması, çalışanların bu geleneksel yapıları sorgulamalarını engeller. Kamu sektöründe değişim, mevcut işleyişin dışında bir şey talep ettiğinde, hem yöneticiler hem de çalışanlar tarafından dirençle karşılaşabilir. Kamu sektöründeki bürokratik engeller, değişime direnç gösteren bir diğer önemli faktördür. Bürokrasi, birçok kural, prosedür ve onay mekanizmasından oluşur ve bu durum, hızlı ve etkili değişimlerin yapılmasını zorlaştırır (Wynen, Verhoest & Kleizen, 2019). Bürokratik yapılar, hiyerarşik ve merkeziyetçi bir şekilde işler ve kararlar genellikle alt kademe çalışanları tarafından değil, üst düzey yöneticiler tarafından alınır. Bu, yerinde yapılan değişim önerilerinin genellikle üst yöneticiler tarafından reddedilmesine neden olabilir. Ayrıca, çalışanlar arasında yetki paylaşımı eksikliği ve merkezi karar alma mekanizmalarının varlığı, yenilikçi düşüncelerin hayata geçirilmesini engelleyebilir. Bu durum, değişime karşı direncin artmasına yol açar. Kamu sektöründe, değişime direnç gösteren bir başka engel, çalışanların yeterli eğitim ve beceriye sahip olmamalarıdır. Öğrenen örgütler yaratılmaya çalışılırken, çalışanların yeni yöntemleri, teknolojileri ve değişen gereksinimleri öğrenmeye yatkın olmaları gerekir. Ancak, kamu sektöründeki birçok kurumda eğitim ve gelişim programları genellikle yetersiz kalır. Ayrıca, yeterli kaynak ve finansman sağlanamaması, çalışanların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını engeller. Bu durum, çalışanların yeni beceriler edinmelerini zorlaştırır ve dolayısıyla değişime karşı dirençlerinin artmasına neden olur. Değişim süreci, genellikle belirsizliği de beraberinde getirir. Kamu sektöründe, çalışanlar değişim sürecinin getireceği sonuçlardan korkabilirler. Özellikle işe alım, görev değişiklikleri, terfi ve yer değişiklikleri gibi unsurlar, çalışanlar için stres yaratabilir. Bu korkular, değişime karşı büyük bir direnç gösterilmesine yol açar. Çalışanlar, yeni süreçler, yeni liderlik tarzları veya yeni performans ölçüm sistemleri hakkında bilgi eksikliği yaşadıklarında, kendilerini güvensiz hissedebilirler. Bu da, değişimin başarılı bir şekilde uygulanmasını zorlaştırır (Govender, 2009; Binza, 2005).

Paydaşlar söz konusu olduğunda da iki sektör kuruluşlarında öğrenme süreçleri arasında farklılaşmalar kaçınılmaz hale gelmektedir. Özel sektör kuruluşları, genellikle müşteriler, hissedarlar, çalışanlar ve tedarikçiler gibi sınırlı sayıda paydaşla ilişki içindedir. Bu, öğrenen örgüt süreçlerinde daha odaklı bir yaklaşım benimsemelerine olanak tanır. Paydaşların ihtiyaçları ve beklentileri, öğrenme süreçlerinin hedeflerini doğrudan şekillendirir. Kamu sektörü ise çok daha geniş ve çeşitli bir paydaş kitlesine hitap eder. Her şeyden önce, siyasi aktörlerin, vatandaşların ve toplumun çıkarlarına eş zamanlı ve doğru bir şekilde hizmet edilmesi gereken siyasi bir ortamda faaliyet gösteren kamu sektörü kuruluşları, işleyiş ve yönetimlerinde karmaşıklıklarla karşı karşıyadır. Buna ek olarak, bilginin paylaşılması kamu hizmetlerinin iyileştirilmesinde merkezi bir öneme sahiptir, çünkü amaç kamusal alana değer katmaktır. Bu da iyi fikir ve uygulamaların teoride tek bir kurum ya da ortaklıkla sınırlı olmadığı, hizmetler ve yönetim kademeleri arasında aktarılması gerektiği anlamına gelmektedir. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, kamu kuruluşları çeşitli paydaşları olan daha büyük bir sistemin parçasıdır ve bu da tek bir bileşenin dönüşümü için sistemin bir bütün olarak dönüştürülmesini gerektirir. Bu durum, öğrenme süreçlerini daha kapsayıcı hale getirir ancak aynı zamanda çatışmalara ve karar alma süreçlerinde gecikmelere yol açabilir. Örneğin, bir belediye yönetimi, çevre politikalarını geliştirirken hem vatandaşların taleplerini hem de çevreci grupların önerilerini dikkate almak zorundadır. Bu, öğrenme süreçlerine farklı perspektiflerin dahil edilmesini sağlar ancak aynı zamanda karar alma mekanizmasını karmaşıktırabilir. Sonuç olarak kamu sektöründe öğrenen örgüt süreçlerinin başarılı olabilmesi için paydaş katılımının etkin bir şekilde yönetilmesi gerekir. Katılımcı yönetim modellerinin benimsenmesi, çatışmaları minimize ederek daha etkili öğrenme süreçleri oluşturabilir (Hartley, 2008; Maden, 2012).

Çalışanların kapasite eksikliği, kamu sektörü için önemli bir engel teşkil etmektedir ve bu eksiklik, özel sektördeki benzer bir sorundan farklı olarak, çeşitli yapısal, kültürel ve politik nedenlere dayanmaktadır. Özel sektörde, çalışanların kapasite gelişimi genellikle daha dinamik ve hızlı bir şekilde gerçekleşebilir. Çünkü özel sektör, daha rekabetçi bir ortamda faaliyet gösterir, bu da organizasyonların hızla gelişmesi ve çalışanlarının yetkinliklerini artırması için bir teşvik sağlar. Ayrıca, özel

sektörde genellikle daha esnek bir çalışma kültürü bulunur, bu da çalışanların yeni beceriler edinmesini ve değişen koşullara uyum sağlamasını kolaylaştırır. Kamu kuruluşları, özel sektörde benzeri olmayan alanlarda beceri ve uzmanlığa sahip, son derece yetkin, profesyonel bireyler istihdam etmelidir. Bu kişiler için piyasada rekabet edebilmek için kamu personel sistemlerinin özel sektördeki benzer mekanizmalara sahip olması gerekir. Bugüne kadar çok az kamu kuruluşu performansla göre ödeme sistemi kurmuştur. Ayrıca, değişen gereksinimlere uyum sağlamak için çalışanları hızlı bir şekilde işe alamamakta ve iş gücünden çıkaramamaktadırlar. Bu da yeni gereksinimleri karşılamak için personeli yeniden eğitmek zorunda kaldıkları anlamına gelir. Bu çok zaman alıcı ve maliyetli bir süreçtir ve değişim sürecinde hesaba katılmalıdır (Kingsbury, 1999). Kamu sektöründe çalışanların kapasite gelişimi genellikle daha yavaş ilerler. Kamu sektöründeki bürokratik yapı, hiyerarşik düzen ve sınırlı kaynaklar, çalışanların yeni yetkinlikler kazanmalarını zorlaştırabilir. Çalışanlar, genellikle belirli roller ve görevler çerçevesinde çalışırken, gelişim fırsatları daha sınırlıdır. Ayrıca, kamu sektöründe eğitim ve geliştirme fırsatlarına genellikle daha az yatırım yapılır ve bu da kapasite eksikliğini daha belirgin hale getirir. Özel sektörde, çalışanların performansına dayalı ödüllendirme ve terfi sistemi genellikle daha belirgindir, bu da bireyleri sürekli olarak kendilerini geliştirmeye teşvik eder. Ancak kamu sektöründe, daha az performans odaklı bir yaklaşım ve daha çok statik bir kariyer yapısı söz konusudur. Bu da, çalışanların kişisel gelişimleri için daha az motivasyon yaratır. Buna ek olarak, kamu sektöründe çalışanların karşılaştığı kapasite eksiklikleri genellikle toplumsal ve politik dinamiklerle de bağlantılıdır. Kamu sektörü, toplumun farklı kesimlerinden hizmet talep ettiği için, çalışanların geniş bir bilgi ve beceri yelpazesinde yeterlilik gösterebilmeleri gerekir. Ancak bu çeşitlilik ve karmaşıklık, eğitim süreçlerini zorlaştırır ve daha fazla zaman alır. Özel sektörde ise daha net bir odak ve belirli pazarlara hitap etme durumu söz konusu olabilir, bu da uzmanlık gelişimini hızlandırabilir. Sonuç olarak, özel sektörle kıyaslandığında, kamu sektöründe çalışanların kapasite gelişimini engelleyen birçok bariyer bulunur. Bu bariyerler, genellikle bürokratik, kültürel ve politik faktörlerden kaynaklanırken, aynı zamanda sektördeki eğitim, gelişim ve kariyer fırsatları açısından daha sınırlı bir ortam da yaratmaktadır (Elemalki et al., 2024; Nguyen & Uong, 2022).

Çalışanların kapasite eksikliği, öğrenen örgütlerin gelişimi için önemli bir bariyer oluşturur, çünkü öğrenme süreçlerinin etkinliği, çalışanların bilgi ve beceri seviyelerine doğrudan bağlıdır. Öğrenen örgütler, bireysel ve kolektif öğrenmeyi sürekli olarak teşvik eder ve bu süreçler, çalışanların mevcut kapasitesine göre şekillenir. Dolayısıyla, kapasite eksikliği, bu öğrenme süreçlerini engelleyebilir veya yavaşlatabilir. Öncelikle, kapasite eksiklikleri, örgüt içindeki bilgi paylaşımını ve işbirliğini zorlaştırabilir. Yine kamunun güç ile tanımlanan bir alan olması aynı zamanda öğrenme ve bilginin bastırılmasına da yol açabilir; değerli bilgiye sahip olan örgüt üyeleri bilgilerini manipüle edebilir ya da saklayarak bilgi paylaşımını engelleyebilir. Öğrenen bir organizasyonun temeli, çalışanlar arasında açık iletişim ve bilgi akışına dayanır. Ancak, çalışanlar yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadığında, bu süreçlerin etkin bir şekilde gerçekleşmesi zorlaşır. Örneğin, çalışanlar, yeni bir bilgi veya beceriyi anlamadıklarında, bu bilgiyi başkalarına aktaramazlar veya doğru bir şekilde kullanamazlar. Bu, öğrenme döngülerini kesintiye uğratar ve örgütün kolektif öğrenme kapasitesini sınırlayabilir. Kapasite eksiklikleri, aynı zamanda organizasyonel yenilik ve değişim süreçlerini de engelleyebilir. Öğrenen örgütler, yenilikçi çözümler ve sürekli gelişim için çalışanlarını cesaretlendirir. Ancak, eğer çalışanlar gerekli becerilere sahip değilse veya bu becerilerde eksiklikler varsa, yenilikçi düşünme ve problem çözme yetenekleri sınırlı kalabilir. Bu durum, organizasyonun öğrenme süreçlerini engeller ve yenilikçi çözüm üretme kapasitesini azaltır. Ayrıca, kapasite eksiklikleri, çalışanların risk alma ve deneme-yanılma yoluyla öğrenme konusundaki isteksizliklerini de artırabilir. Bu da, öğrenen örgütün gelişmesi için gereken esnekliği ve adaptasyonu engeller (Geiger et al., 2005; Belrhiti, 2024).

Bir diğer önemli nokta ise, kapasite eksikliklerinin motivasyon ve bağlılık üzerindeki etkisidir. Öğrenen örgütler, çalışanlarının gelişimlerini desteklemeyi ve onlara sürekli öğrenme fırsatları sunmayı hedefler. Ancak, çalışanlar yetersiz bilgi ve becerilere sahip olduklarını düşündüklerinde, öğrenmeye ve gelişime karşı motivasyonları azalabilir. Bu, özellikle kamu sektöründe yaygın olan bürokratik yapıların etkisiyle daha belirgin hale gelir. Bu yapılar, genellikle statik kariyer yolları ve sınırlı gelişim fırsatları sunar, bu da çalışanların kişisel gelişimlerine daha az yatırım yapmalarına yol açar. Kapasite eksikliklerinin öğrenen örgütler için bir bariyer

oluşturması, yalnızca bireysel seviyede değil, aynı zamanda örgütsel düzeyde de ciddi sonuçlar doğurabilir. Çünkü öğrenen bir organizasyonun gelişebilmesi için, her seviyedeki çalışanların belirli bir bilgi ve beceri seviyesine ulaşması gereklidir. Bu, hem bireysel hem de kolektif öğrenmenin etkinliği açısından kritik bir unsurdur. Kamu sektöründe, bu kapasite eksikliklerini aşmak için stratejik bir eğitim ve gelişim planı oluşturulması, liderlik desteği ve motivasyon artırıcı uygulamalar gereklidir. Özetle olarak, çalışanların kapasite eksikliği, öğrenen örgütlerin gelişmesi açısından ciddi bir engel teşkil eder. Bu engel, bilgi paylaşımı, yenilik üretimi, motivasyon ve örgütsel esneklik gibi temel öğrenme unsurlarını olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle, kamu sektörü için öğrenen örgütler yaratmanın en önemli adımlarından biri, çalışanların kapasite eksikliklerini giderecek stratejik eğitim ve gelişim programları geliştirmek ve örgütsel yapıları, sürekli öğrenmeyi teşvik edecek şekilde dönüştürmektir (Tan, van Dun, Vilderom, 2023; Anindita, Bose & Furness, 2021).

Hesap verebilirlik ve performans baskıları, kamu sektöründe öğrenen örgütlerin gelişimini zorlaştıran önemli engellerden biridir. Özel sektörde, performans ölçütleri genellikle kar odaklıdır ve çalışanların ve organizasyonların başarıları, genellikle finansal sonuçlarla doğrudan ilişkilidir. Bu tür bir odaklanma, yenilikçilik ve öğrenmeye olanak tanıyabilir, çünkü iş dünyasında başarı, sürekli adaptasyon ve iyileştirme gerektirir. Ancak, kamu sektöründe durum farklıdır. Kamu kurumlarında, hesap verebilirlik daha çok şeffaflık, yasallık, eşitlik ve topluma karşı sorumluluk gibi faktörlerle ilişkilidir. Bu, öğrenme süreçlerini etkileyen bazı engeller yaratabilir. Öncelikle, kamu sektöründeki hesap verebilirlik yapıları, örgütlerin yenilik yapma ve risk alma eğilimlerini sınırlayabilir. Kamu hizmetlerinin çoğu, devletin vatandaşlara sunduğu temel hizmetlerden oluşur ve bu hizmetlerin sürekliliği ve güvenilirliği ön planda tutulur. Dolayısıyla, performans değerlendirmeleri genellikle istikrar, belirli standartlara uyum ve risk minimizasyonu gibi faktörlere dayanır. Bu durum, çalışanları yenilik yapma konusunda cesaretlendirme yerine, hatalardan kaçınma ve belirlenen kurallara uyma konusunda baskı yaratabilir. Oysa öğrenen örgütler, başarısızlıkları öğrenme fırsatları olarak görürler ve bu da yenilikçi düşünme ve deney yapma süreçlerini destekler. Kamu sektöründe ise performans baskıları, bu tür bir açık fikirlilik ve esnekliği engelleyebilir. Ayrıca, kamu sektöründe hesap verebilirlik

genellikle siyasi baskılara dayalıdır ve bu, uzun vadeli öğrenme ve gelişim hedeflerine odaklanmayı zorlaştırır. Siyasi liderler, genellikle kısa vadeli başarılarla değerlendirilirler ve bu, kamu kurumlarının yöneticilerini uzun vadeli öğrenme süreçlerine yatırım yapmaktan alıkoyabilir. Öğrenen bir organizasyonun temel özelliklerinden biri, stratejik düşünme ve uzun vadeli hedeflere yönelmektir. Ancak, kamu sektöründeki performans baskıları, yöneticileri kısa vadeli başarılar için çalışmaya zorlar, bu da organizasyonların daha sürdürülebilir ve kalıcı öğrenme süreçleri geliştirmesini engeller (Hartley & Skelcher 2008).

Bir diğer önemli zorluk ise, kamu sektöründe performansın daha ziyade niceliksel ölçütlerle değerlendirilmesidir. Kamu kurumları, genellikle belirli standartlara ve sayısal hedeflere dayalı performans göstergeleri kullanır. Bu tür ölçümler, çalışanların gerçek gelişimini ve öğrenme süreçlerini yansıtmakta yetersiz kalabilir. Örneğin, bir kamu kurumundaki verimlilik ölçümleri, sadece tamamlanan işler veya bütçe harcamaları gibi sayısal verilerle sınırlı olabilir. Ancak, öğrenen bir örgüt için, çalışanların gelişim süreçleri, işbirliği, yaratıcılık ve takım çalışması gibi niteliksel faktörleri de içerir (Enaifoghe, 2024). Bu nedenle, kamu sektöründeki hesap verebilirlik mekanizmalarının, sadece performansın sayısal göstergelere dayanmasını değil, aynı zamanda çalışanların gelişimini ve örgütsel öğrenmeyi de kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekir (Bu ve yukarıda anılan tüm zorluklar için bakınız Tablo 4).

Tablo 4: Öğrenen Kamu Örgütlerinin Önündeki Bariyerler ve Çözüm Yolları

Zorluklar	Açıklama	Çözüm Yolları
Değişime Direnç	Yerleşik bürokratik kültür ve geleneksel çalışma biçimleri nedeniyle değişime karşı direnç.	-Değişim liderliği ve liderlerin savunuculuğu - Katılımcı süreçlerin teşvik edilmesi - Sürekli iletişim ve başarı hikayeleri paylaşılması
Kaynak Kısıtları	Bütçe, zaman ve insan kaynağı gibi sınırlamalarla karşılaşılan zorluklar.	- Kaynakların etkili bir şekilde yeniden tahsisi - Kamu-özel sektör işbirlikleri - Dijital çözümler ve teknoloji kullanımı
Hesap Verebilirlik ve Performans Baskıları	Performans ölçütlerinin geleneksel şekilde belirlenmesi ve risk almanın zorlaşması.	- Performans ölçütlerinin yenilenmesi - Risk yönetimi ve düşük riskli deneyler - Politik destek sağlanması
Geleneksel Bürokratik Kültürün Etkisi	Hiyerarşi ve katı kurallar nedeniyle esneklik ve yenilikçilik sınırlandırılabilir.	- Kültürel dönüşüm programları - Hiyerarşik yapının gevşetilmesi - İnovasyon teşviklerinin geliştirilmesi
Çalışanların Kapasite Eksikliği	Çalışanların yeni öğrenme süreçlerine uyum sağlamak için gerekli becerilere sahip olmaması.	- Sürekli eğitim ve mesleki gelişim fırsatları - Mentorluk ve koçluk sistemleri - Teknoloji eğitimi
Politik Müdahaleler ve İstikrarsızlık	Sık değişen politik hedefler ve siyasi etkiler, dönüşüm sürecini tehdit edebilir.	- Politik bağımsızlık sağlayan kurumsal yapılar - Uzun vadeli stratejiler geliştirilmesi - Çok paydaşlı katılım
Paydaş Katılımındaki Zorluklar	Farklı çıkar grupları ve toplumsal taban arasında çatışmalar ve katılım eksikliği.	- Katılımcı yönetim mekanizmalarının oluşturulması - Çatışma yönetimi süreçlerinin geliştirilmesi - Şeffaflık ve iletişim.

Kaynak: Yazar tarafından geliştirilmiştir.

Neticede, kamu sektöründeki hesap verebilirlik ve performans baskıları, öğrenen örgütlerin gelişimi için ciddi engeller oluşturabilir. Kamu kurumlarında genellikle istikrar ve risk minimizasyonu ön planda tutulurken, özel sektörde yenilik ve öğrenme süreçlerine daha fazla fırsat tanınır. Kamu sektöründe hesap verebilirlik, genellikle kısa vadeli hedeflere ve sayısal ölçütlere dayanırken, öğrenen örgütler için daha uzun vadeli ve nitelikli performans değerlendirmeleri gereklidir. Bu engellerin aşılması,

sadece yönetim yapısının değil, aynı zamanda hesap verebilirlik sistemlerinin de yeniden şekillendirilmesini gerektirir. Bu noktada kamuda öğrenme konusunda aşırı iyimserliğe karşı da bir uyarıda bulunulması gerekir. Sosyal bilimlerde kesin neden-sonuç ilişkilerine nadiren rastlanır. Bazen müspet bilimlerde olduğu gibi, objektif sonuçların doğrudan okunabileceği kontrol edilebilir deneyler yoktur. Siyasi ve idari liderlerin bir planlama idealine uygun olarak hareket ettiklerini varsaymak yerine, hedeflerin belirsiz olduğu ve bu hedeflere ulaşmak için en iyi araçların yanı sıra hangi sonuçların gerçekten üretileceği konusunda şüphelerin olduğu, zaman ve dikkat eksikliğinin olduğu durumlarda liderliğin nasıl işlediğine dair sorular sorulması daha uygun görünmektedir. Politikacılar her zaman net hedeflere değil, hedefler belirsiz olduğunda kullanılabilecek yönlendirme modellerine ihtiyaç duyarlar. Bu da performans değerlendirmesinin önceden belirlenmiş bir hedefle sınırlı kalmayıp diğer alanlara ve diğer hedeflere yönelik sonuçları da dikkate aldığı hedefsiz bir değerlendirmeye ihtiyaç olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Genellikle dünyanın belirli bir politika modeli açısından nasıl görüldüğü öğrenilir, ancak altta yatan model yanlışsa öğrenme boşuna olacaktır. Bu nedenle sadece kurumsal formun altta yatan modele uygun olarak işleyip işlemediğini değil, aynı zamanda modelin kendisinin hatalı veya sağlam varsayımlar üzerine kurulu olup olmadığı da öğrenilmelidir (Christensen et al., 2020).

1.5. Öğrenen Kamu Örgütleri İçin Bir Eylem Planı

Öğrenen kamu örgütü, bireysel ve kolektif öğrenme süreçleri aracılığıyla sürekli gelişen, değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilen ve hizmet sunumunda yenilikçi yaklaşımlar geliştiren bir kamu yönetimi modelidir. Bu örgütler, bireysel öğrenme, ekip öğrenmesi ve kurumsal bilgi birikiminin etkin yönetimi yoluyla vatandaşlara daha etkili, verimli ve kaliteli hizmet sunmayı hedefler. Kamu örgütlerinde bilgi, değerli bir kaynaktır ve öğrenen örgütler, bilgiye erişim, bilgi paylaşımı ve bilginin yenilikçi hizmetlere dönüştürülmesi süreçlerini optimize eder. Kuruluş içinde açık iletişim kanallarının oluşturulması, bilgi akışının kolaylaştırılmasını sağlar. Aynı zamanda bu örgütler, hataları cezalandırmak yerine bunları öğrenme fırsatına dönüştürür. Çalışanların geri bildirimleri ve hizmet alan vatandaşlardan gelen öneriler, süreçlerin

iyileştirilmesi için kullanılabilir. Değişen sosyal, ekonomik ve politik koşullara hızlı uyum sağlamak, öğrenen örgütlerin temel bir özelliğidir. Bu örgütler, hem iç hem de dış çevredeki değişimleri algılayarak stratejik kararlar alabilir. Çalışanların bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmaya yönelik eğitim programları ve profesyonel gelişim fırsatları sunarak, örgüt genelinde bir öğrenme kültürü teşvik edilir. Ayrıca, öğrenen kamu örgütleri, vatandaş memnuniyetini ön planda tutar ve hizmetlerin kalitesini artırmak için vatandaşların geri bildirimlerini dikkate alarak yenilikçi çözümler üretir. Kamu kuruluşları bağlamında örgütsel öğrenme aynı zamanda, kamu politikalarını uygularken yeni bilginin yaratılması ve politik ve inovasyon süreçlerine uygulanmasıdır. Bu süreç, mevcut bilginin tanımlanması, üretilmesi, paylaşılması ve yorumlanması ve insanların zaten sahip olduğu bilginin koordinasyonu ve korunması yoluyla bilgi toplumuna nüfuz eder. Örgütsel öğrenmeye ilişkin birleştirilmiş bir bakış açısı, onu bireysel öğrenme, bu öğrenmenin grup düzeyinde yorumlanması ve bütünleştirilmesi ve bu öğrenmenin örgütsel düzeyde kurumsallaştırılmasıyla başlayan bir değişim süreci (bilişsel ve davranışsal) olarak tanımlamaktadır. Bu sürecin sonucunda yeni öğrenme süreçlerini etkileyen yeni örgütsel bilgi ve rutinler ortaya çıkar. Dolayısıyla örgütsel öğrenme, bireylerin yeni fikir ve eylemlerini gruba ve örgüte aktardığı ve aynı zamanda örgüt tarafından halihazırda öğrenilmiş olanların grupları ve bireyleri etkilediği dinamik bir süreçtir (Cuffa&Steil, 2019).

Kamu sektöründe öğrenen bir örgüt için arzu edilen tip, değişikliklere odaklanma, bilgiyi genişletme, dış çevrenin (kullanıcı-vatandaş) ihtiyaçlarına karşı duyarlılık ve tepki gösterme, paydaşların karmaşık ihtiyaçlarını dikkate alma, rekabet avantajı elde etmeye çalışma, ki kamu örgütleri söz konusu olduğunda bu da önemli bir parametredir, işleyişin şeffaflığına ve dış çevrenin bilgilendirilmesine özen gösterme, sunulan hizmet paketini geliştirme ve sosyal ihtiyaçları karşılamak için yeni olanaklar arama ve çalışanları yenilikçiliğe, yaratıcılığa, sürekli öğrenmeye ve örgüt meselelerine katılıma teşvik etme ile karakterize edilen bir öğrenme kültürüdür. Söz konusu özelliklerin pratikte uygulanması, hem bir kamu kuruluşunun işleyişinde hem de hizmetlerin sağlanması sürecinde yenilikçi faaliyetlerin üstlenilmesini ve yeniliklerin etkili bir şekilde uygulanmasını sağlar (Wodecka-Hyjek, 2014). Bununla birlikte bunun nasıl yaratılacağı bir başka ifade ile kamu kuruluşlarının nasıl

oluşturulabileceği sorusunun yanıtı zor bir mesele olarak ortaya çıkmaktadır. Kamu sektöründe, öğrenme ve yenilik süreçlerinin nasıl yönetileceğine dair genel geçer bir teorik yol bulunmamaktadır. Kamu kurumlarının karşılaştığı karmaşık ve dinamik sorunlar, tek bir teori veya modelin rehberliğinde çözülemeyecek kadar çeşitlidir. Bu bağlamda, kamu sektöründe öğrenen organizasyonların gelişimi için çok yönlü ve esnek bir yaklaşım gereklidir. Aynı zamanda yukarıda dile getirilen kamu-özel farklılaşmasından kaynaklanan zorluklar da var olan teorik yaklaşımların kamuda kullanılabilirliğini tartışmalı kılmakla birlikte Peter Senge'nin Beş Disiplin Modeli ile Chris Argyris ve Donald Schön'ün Örgütsel Öğrenme Teorisi, kamu sektöründe öğrenmeyi ve adaptasyonu teşvik eden güçlü teorik çerçeveler sunmaktadır. Senge'nin modelindeki kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım öğrenmesi ve sistem düşüncesi gibi disiplinler, organizasyonların daha öğrenmeye açık ve yenilikçi hale gelmelerini sağlarken, Argyris ve Schön'ün Tek ve Çift Döngülü Öğrenme kavramları, organizasyonların derinlemesine öğrenme süreçlerine katkıda bulunur. Bu teorik yaklaşımlar, kamu sektöründe uygulanabilir bir eylem planının temel taşlarını oluşturabilir. Senge'nin beş disiplini, bireysel ve kolektif öğrenmeyi teşvik eden yapı taşlarını sunarken, Argyris ve Schön'ün kuramları, bu öğrenme süreçlerinin daha derinlemesine sorgulanmasını ve sürekli iyileştirilmesini sağlar. Böylece, bu kuramlar, kamu sektöründe etkili bir öğrenme kültürü oluşturmak için rehberlik edebilir.

Kişisel Yetkinlik (Personal Mastery) ve Bireysel Öğrenme: Kamu Sektöründe Uygulama

Peter Senge'nin öğrenen organizasyonlar modelinde, kişisel yetkinlik, bireylerin kendilerini sürekli geliştirme ve öğrenme kapasitesine sahip olmalarını ifade eder. Kişisel yetkinlik, yalnızca bireysel becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda bireylerin kendi hedeflerine ulaşmak için bilinçli çabalar sarf etmelerini içerir. Bu kavram, kamu sektöründe de büyük bir öneme sahiptir, çünkü kamu çalışanlarının kişisel yetkinliklerini geliştirmeleri, hem bireysel performanslarını hem de genel organizasyonel verimliliği artırabilir. Kişisel yetkinlik, bireylerin sadece teknik bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda duygusal zekâ, iletişim becerileri ve problem çözme yetenekleri gibi daha geniş bir beceri yelpazesinde gelişmelerini

sağlar. Kamu sektörü, hizmetlerin kaliteli sunulabilmesi için çalışanlarının bu tür becerilerle donatılmasını gerektirir. Çalışanların kişisel yetkinliklerini geliştirebilmeleri, sadece işyerindeki performanslarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda hizmet verdikleri topluma daha etkili ve verimli hizmet sunmalarına olanak tanır. Kişisel yetkinlik, bireylerin profesyonel yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları aşmalarını kolaylaştırırken, aynı zamanda sürekli gelişim ve öğrenmeye dayalı bir kültürün benimsenmesine katkıda bulunur (Shrivastava & Mishra, 2024).

Bireysel öğrenme, kişisel yetkinliğin geliştirilmesinde temel bir rol oynar. Bireysel öğrenme, bir kişinin kendi deneyimlerinden, gözlemlerinden ve etkileşimlerinden öğrenmesi sürecidir. Kamu sektörü çalışanları, işlerinde daha iyi olabilmek için bireysel öğrenme süreçlerine büyük önem vermelidir. Bu süreç, deneyimsel öğrenme, geri bildirim alma, kendi hatalarından ders çıkarma ve yenilikçi düşünme gibi unsurları içerir. Bireysel öğrenme, bir çalışanın kendi bilgi birikimini artırırken, aynı zamanda yeni beceriler ve perspektifler kazanmasını sağlar. Bu beceriler, kamu sektöründe hizmet kalitesinin artmasına ve vatandaşlara daha etkili bir biçimde hizmet sunulmasına yardımcı olur (Thomassen; 2023).

Kişisel yetkinlik ve bireysel öğrenme, kamu sektöründe çeşitli yollarla desteklenebilir. Liderlerin bu süreçteki rolü oldukça kritiktir. Kişisel varsayımların öğrenme varsayımlarına dönüştürülmesi, örgütsel liderlerin çalkantılı örgütsel ortama daha hızlı adapte olabilmelerini ve kaotik değişim zamanlarında öğrenme ve yönetme yoluyla örgütlere liderlik edebilmelerini sağlayacaktır (Farazmand, 2003). Kamu kurumlarının liderleri, çalışanlarını kişisel gelişim konusunda teşvik etmeli ve onların öğrenme süreçlerini desteklemelidir. Bu destek, çeşitli eğitim programları, mentorluk fırsatları, geri bildirim sistemleri ve gelişim odaklı bir iş ortamı oluşturarak sağlanabilir. Kamu sektörü liderleri, aynı zamanda çalışanlarının yetkinliklerini geliştirmek için uygun kaynakları sağlamalıdır. Bu, eğitim bütçelerinin artırılması, dış kaynaklardan yararlanılması veya daha fazla öğrenme fırsatının yaratılması gibi stratejileri içerebilir. Kişisel yetkinlik ve bireysel öğrenmenin kamu sektörü için önemli bir diğer boyutu ise organizasyonel hedeflerle uyumluluğudur. Çalışanların kişisel gelişim hedefleri, kamu kurumlarının stratejik hedefleriyle paralel olmalıdır.

Bu uyum, çalışanların bireysel gelişimlerini kurumun genel başarısına katkı sağlayacak şekilde yönlendirmelerini sağlar. Ayrıca, bireysel öğrenme süreçlerinin, kurumun genel öğrenme kültürüne ve organizasyonel öğrenme süreçlerine entegrasyonu, daha verimli ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı yaratır (Prilla et al., 2014).

Ancak, kamu sektöründe kişisel yetkinlik ve bireysel öğrenmenin önünde çeşitli engeller de bulunmaktadır. Bürokratik yapılar ve hiyerarşik düzen, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılım göstermelerini zorlaştırabilir. Ayrıca, kaynak eksiklikleri veya eğitim fırsatlarının sınırlı olması da bireysel öğrenme süreçlerini engelleyebilir. Bu engellerin aşılması için, öncelikle kamu sektörü kuruluşlarının kurumsal öğrenmeyi kolaylaştıran güçlü bir "öğrenme iklimi" oluşturmaları gerekmektedir. Bu öğrenme iklimi, hem iç hem de dış bilginin etkin bir şekilde elde edildiği, yayıldığı, yorumlandığı ve depolandığı bir bilgi yönetimi süreci ile desteklenmelidir. Kamu sektöründe, bu tür bir öğrenme ortamı yaratmak, daha etkili kararlar almayı, inovasyonu teşvik etmeyi ve organizasyonel verimliliği artırmayı sağlayabilir. Ancak, bu süreç yalnızca teknolojik alt yapılarla değil, aynı zamanda organizasyonel kültür, liderlik tarzları ve çalışanların katılımı ile şekillenen çok yönlü bir yaklaşım gerektirir. Öğrenme iklimi, bir organizasyonun öğrenmeye, yeniliğe ve sürekli gelişime yönelik kültürel bir yapıyı benimsemesidir. Örgütsel normlar ve değerler bireysel ve kolektif öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilediğinden, uygun bir öğrenme ortamının yaratılmasını teşvik eden bu değerlerin benimsenmesi kamu sektörü kuruluşları için elzemdir. Dönüşüm sürecinde, uzun vadeli vizyon ve ileri düzeyde değişim yönetimi, tüm bireylere güven ve saygı, belirsizliğe tolerans, iletişim ve açık diyalog, risk almaya tolerans gibi değerlerin benimsenmesi, kültürel öğrenme kapasitesinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Bireylere düşüncelerini ifade etmede psikolojik güvenlik sağlayan, bireysel/grup farklılıklarını ve yeni fikirleri takdir eden ve örgütsel süreçlerin analitik olarak gözden geçirilmesini teşvik etmek için eylemde duraklamaya zaman tanıyan destekleyici bir örgüt kültüründe bireysel ve kolektif öğrenme kapasitelerinin önemli ölçüde gelişmesi beklenir (Eldor & Harpaz, 2018; Rashman, Withers & Hartley, 2009; Kingsburg, 1999). Bunun gerçekleşebilmesi bir başka deyişle "öğrenmeye yönelik kurumsal

destek" için kurumun çalışanlarının öğrenmesini ve mesleki gelişimini çeşitli şekillerde (örneğin eğitim, koçluk ve e-öğrenme) desteklemek için kullandığı araçlar (örneğin bütçeler, kaynaklar, eğitim, koçluk vb.) açısından somut bir çabayı temsil eder. Kamu hizmeti kuruluşu için bu, çalışanlara sürekli öğrenmelerinde onları motive eden ve destekleyen bir ortam sağlamak için gerçek bir zaman ve hem mali hem de insan kaynakları yatırımı gerektirir. Gerçekten de, daha fazla eğitim ve koçluğun örgütsel öğrenmeyi sağlamak için tek başına yeterli olmadığı göz önüne alındığında, öğrenmeye yatırım yapmayan herhangi bir kuruluşun öğrenen bir varlık haline gelebileceğini hayal etmek zordur. Çalışanların eğitim veya koçluk seansları sırasında edindikleri bilgi ve beceriler iş arkadaşlarıyla paylaşılmalıdır. Bilgi paylaşımı ve bunun sonucu olan kolektif anlamın ortaya çıkması, örgütsel öğrenme sürecinin temel bir unsurudur (Barette et al., 2012).

Kamu kurumlarında özetle öğrenme ikliminin oluşturulabilmesi için, güven, açık iletişim ve katılımcılık gibi öğelerin ön plana çıkması gerekir. Çalışanlar, hatalarını ve başarılarını açıkça paylaşabilecekleri, geri bildirim alacakları ve sürekli gelişim için fırsatlar yaratabilecekleri bir ortamda olmalıdırlar. Bu ortam, bilgi paylaşımını teşvik eder ve öğrenme süreçlerini hızlandırır. Böylesi bir iklimin yaratılabilmesi için atılması gereken adımlar gerekmektedir. (i) Güvenli Bir Ortam Sağlamak: Öğrenen organizasyonlar için belirsizliğe tolerans göstermek ve risk almaya cesaret etmek kritik öneme sahiptir. Kamu kurumlarında değişim ve dönüşüm süreçleri genellikle belirsizlik içerir. Bu belirsizliklerin fırsat olarak görülmesi, inovatif çözümler geliştirilmesine olanak tanır. Risk almaya cesaret eden bir örgüt kültürü, çalışanların yeni fikirler geliştirmesini ve bu fikirleri test etmesini teşvik eder. Bu süreç, deneyimsel öğrenmeyi destekler ve organizasyonel gelişimi hızlandırır. Bunun için, tüm çalışanlara güven ve saygı sunulması önemlidir. Çalışanların kendilerini güvenli bir ortamda hissetmeleri, düşüncelerini ve yenilikçi fikirlerini açıkça ifade etmelerine olanak tanır. Bu da bireysel ve kolektif öğrenme süreçlerini destekler. Psikolojik güvenlik ortamının sağlanması, çalışanların hata yapma korkusu olmadan risk alabilmelerine ve organizasyonel süreçlere katkı sağlamalarına yardımcı olur. Açık iletişim ve şeffaf bir diyalog kültürü, çalışanların bilgi paylaşmasını, problem çözmesini ve yenilikçi çözümler üretmesini kolaylaştırır. Çalışanlar, iş yerindeki

hatalarını korkmadan ifade edebilmeli ve bu hatalar üzerinden öğrenme fırsatları oluşturulmalıdır. Geri bildirim kültürü bu anlamda çok önemlidir. (ii) Katılımcı ve İşbirlikçi Bir Kültür Oluşturmak: Kamu sektörü çalışanları, yalnızca üst düzey yöneticiler tarafından yönlendirilmekle kalmamalı, aynı zamanda karar alma süreçlerine katılmaları teşvik edilmelidir. Bu, özellikle katılımcı liderlik anlayışı ile sağlanabilir. (iii) Çalışanların Gelişimini Desteklemek: Eğitimin sadece mevcut görevle sınırlı kalmayıp, bireysel gelişimi ve organizasyonel öğrenmeyi hedeflemesi gerekir. Bu, kişisel gelişim programları, işbirliği temelli eğitimler ve sürekli öğrenmeyi teşvik eden organizasyonel stratejilerle sağlanabilir (Maden, 2012; Garvin et al. 2008; Gupta et al. 2000; Barrados & Mayne, 2003).

Kişisel yetkinlik ve bireysel öğrenme, sonuç olarak kamu sektöründe verimli ve etkili bir organizasyonel yapının oluşturulması için kritik unsurlardır. Kamu çalışanlarının kendi yetkinliklerini sürekli olarak geliştirmeleri, hem bireysel başarılarına hem de kamu hizmetlerinin kalitesine katkı sağlar. Bu süreç, doğru liderlik, uygun kaynaklar ve organizasyonel destekle güçlendirildiğinde, kamu kurumları daha öğrenen ve yenilikçi yapılar haline gelebilir. Bu da, toplum yararına hizmet sunan etkili bir kamu yönetiminin temelini atar (Barette et al., 2012).

Zihinsel Modeller (Mental Models) ve Varsayım Sorgulama: Kamu Sektöründe Uygulama

Zihinsel modeller, bireylerin dünyayı nasıl algıladığını, bilgiye nasıl anlam verdiğini ve kararlar alırken hangi varsayımlar ve inançları temel aldığını belirleyen içsel temsillerdir. Peter Senge'nin öğrenen organizasyonlar yaklaşımında, zihinsel modeller, bireylerin ve organizasyonların öğrenme süreçlerini şekillendiren önemli bir bileşendir. Kamu sektöründe, zihinsel modellerin anlaşılması ve sorgulanması, daha esnek, yenilikçi ve etkili kamu hizmetlerinin sunulmasında kritik bir rol oynar. Zihinsel modellerin kamu sektöründeki etkisi, organizasyonların nasıl işlediğini ve kamu hizmetlerinin nasıl sunulduğunu anlamada önemli bir faktördür. Kamu kurumlarında, çalışanların ve liderlerin sahip olduğu zihinsel modeller, karar alma süreçlerini ve stratejik yönelimleri doğrudan etkiler. Bu modeller, bir yandan kurumların verimli çalışmasını sağlayabilirken, diğer yandan yenilikçiliği ve değişime

adaptasyonu engelleyebilir. Bu nedenle, zihinsel modellerin sorgulanması ve dönüştürülmesi, kamu sektöründe öğrenen organizasyonların oluşturulması açısından kritik bir adımdır (Serrat, 2021; Aşçı, Tan & Altınbaş, 2016).

Zihinsel modellerin sorgulanması, bireylerin ve grupların, varsayımlarını ve inançlarını tanımlarını ve bu düşünsel kalıpları yeniden değerlendirmelerini sağlar. Kamu sektöründe, bu süreç, toplumsal değişimlere ve ihtiyaçlara uygun hizmet sunabilme kapasitesini artırır. Ancak, zihinsel modellerin sorgulanması, genellikle zorlayıcı bir süreçtir. Kamu sektöründe yerleşik zihinsel modeller, bazen kurumsal dirençle karşılaşabilir. Çalışanlar, uzun süre boyunca benimsedikleri düşünce biçimlerinden vazgeçmekte zorluk yaşayabilirler. Ayrıca, kamu sektöründeki bürokratik yapı ve hiyerarşi, bu tür bir sorgulamanın yayılmasını engelleyebilir. Zihinsel modellerin sorgulanması süreci, liderlerin rolüyle doğrudan ilişkilidir. Kamu liderleri, bu sürecin öncüsü olmalı ve çalışanlara zihinsel modellerini sorgulama konusunda ilham vermelidir. Liderler, yeni düşünce biçimlerini teşvik etmeli ve çalışanları yenilikçi çözümler üretmeye yönlendirmelidir. Bu, mevcut düşünce kalıplarının ötesine geçilmesini sağlayacak bir kültür yaratabilir. Ayrıca, kamu sektöründe zihinsel modellerin sorgulanması için eğitim ve farkındalık çalışmaları da önemlidir. Çalışanlar, zihinsel modellerin değişiminin organizasyonel öğrenmeye nasıl katkı sağladığı konusunda eğitilmeli ve bu konuda farkındalık yaratılmalıdır (Serrat, 2021; Aşçı, Tan & Altınbaş, 2016).

Zihinsel modellerin sorgulanması ve dönüşümü, yalnızca bireysel değil, kolektif bir süreç olmalıdır. Kamu kurumlarında, ekipler ve birimler, mevcut düşünce yapılarından dışarı çıkmak ve ortak çözüm arayışlarına girmek için birlikte çalışmalıdır. Bu süreç, departmanlar arasında işbirliğini artırarak, daha geniş bir perspektiften sorunlara çözüm üretmeye olanak tanır. Zihinsel modellerin sorgulanması, kurumlar için yeni fikirlerin doğmasına ve mevcut uygulamalarda daha yaratıcı çözümler geliştirilmesine yol açabilir. Bu da kamu hizmetlerinin etkinliğini artırır. Kamu sektöründe zihinsel modellerin sorgulanması, aynı zamanda karar alma süreçlerinin şeffaf ve katılımcı hale gelmesini sağlar. Kamu kurumlarında kararlar genellikle merkeziyetçi ve hiyerarşik yapılara dayanarak alınırken, zihinsel modellerin

sorgulanması, daha demokratik ve kapsayıcı bir karar alma kültürünün gelişmesine olanak tanır. Çalışanlar, sadece uygulayıcı olarak değil, karar alma süreçlerinde aktif katılımcılar olarak yer alabilirler. Bu da kamu yönetiminin daha hesap verebilir ve etkili hale gelmesini sağlar. Ancak, zihinsel modellerin sorgulanması sürecinin önünde çeşitli engeller de bulunmaktadır. Bürokrasinin ağır yapısı ve hiyerarşik düzen, çalışanların fikirlerini rahatça ifade etmelerini ve değişim önerilerini sunmalarını engelleyebilir. Ayrıca, kamu sektöründeki bazı kurumlar, yerleşik düşünce kalıplarından çıkmayı zor bulabilir. Bu nedenle, zihinsel modellerin sorgulanması için liderlerin ve yöneticilerin destekleyici bir ortam yaratması gereklidir (Kirk, Cannon & Burke, 1997).

Zihinsel modellerin sorgulanması sürecinde, stratejik iletişim de önemli bir araçtır. Kamu kurumlarında liderler, vizyonlarını ve stratejik hedeflerini açıklarken, çalışanları bu sürecin parçası yapmalıdır. Eğitim ve etkileşimli çalıştaylar düzenlemek, çalışanların zihinsel modellerini daha derinlemesine anlamalarına ve kendi varsayımlarını sorgulamalarına yardımcı olabilir. Bu, kamu sektörü için daha açık fikirli ve yenilikçi bir öğrenme ortamı yaratacaktır. Sonuç olarak, kamu sektöründe zihinsel modellerin sorgulanması ve dönüşümü, organizasyonların öğrenme süreçlerini derinden etkileyen bir unsurdur. Bu süreç, sadece bireylerin değil, aynı zamanda kurumların da öğrenme kapasitesini artırır. Kamu sektöründe öğrenen organizasyonların oluşturulabilmesi için, zihinsel modellerin sorgulanması ve dönüştürülmesi, önemli bir önkoşul olarak kabul edilmelidir. Liderlerin rolü, bu sürecin başarısını belirleyen temel faktörlerden biridir. Zihinsel modellerin sorgulanması, kamu kurumlarının daha yaratıcı, yenilikçi ve etkin hale gelmesini sağlayacak, nihayetinde topluma daha kaliteli hizmet sunulmasına olanak tanıyacaktır (Jones et al., 2011, Ardakan, Saberi & Malekzadeh, 2020).

Paylaşılan Vizyon (Shared Vision) ve Kolektif Öğrenme: Kamu Sektöründe Uygulama

Paylaşılan vizyon, bir organizasyonun tüm üyeleri tarafından ortaklaşa benimsenen ve desteklenen bir hedef ya da geleceği ifade eder. Peter Senge'nin öğrenen organizasyonlar modelinde, paylaşılan vizyon, bireysel ve kolektif öğrenme

süreçlerini motive eden bir çekim merkezi olarak kritik bir rol oynar. Kamu sektöründe, paylaşılan vizyon yalnızca çalışanların değil, aynı zamanda toplumun ihtiyaç ve beklentilerini de içermelidir. Bu yaklaşım, kamu hizmetlerinde katılımcı bir anlayışın yaygınlaşmasını ve daha etkili bir kamu yönetimi modelinin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Kamu sektöründe paylaşılan vizyon, yalnızca kurum içindeki çalışanların ortak bir amaç etrafında birleşmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumun ihtiyaçları ve beklentileriyle de uyumlu olmalıdır. Bu, kurumsal hedeflerin toplumsal fayda ile örtüşmesini ve kamu hizmetlerinin daha etkin bir şekilde sunulmasını mümkün kılar. Çalışanlar, anlamlı ve toplum yararına bir vizyonun parçası olduklarında, daha yüksek motivasyon ve bağlılık gösterirler. Bu bağlılık, kurumların uzun vadeli başarılarını garanti altına alır ve kamu hizmetlerinin verimli bir şekilde sunulmasını sağlar (Xiaosong, 2023).

Paylaşılan vizyon, aynı zamanda kamu kurumlarının değişime daha açık hale gelmesini teşvik eder. Ortak hedeflere ulaşma arzusu, değişim süreçlerini kolaylaştırır ve yenilikçi çözümler geliştirilmesini teşvik eder. Kamu sektöründeki kurumlar, paylaşılan bir vizyon etrafında birleşerek toplumsal sorunlara daha yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirler. Bu süreç, kamu yönetiminin daha hesap verebilir ve topluma duyarlı hale gelmesine de katkı sağlar. Paylaşılan vizyonun, sadece kurum içindeki çalışmalara değil, aynı zamanda vatandaşlarla kurulan ilişkilere de olumlu etkileri olacaktır. Toplumun ihtiyaçlarına dayalı bir vizyon, kamu yönetiminin daha etkili ve hesap verebilir olmasına olanak tanır (Suhindarno, 2024).

Paylaşılan bir vizyonun oluşturulması, belirli stratejik adımlar gerektirir. İlk olarak, vizyon belirleme sürecine tüm çalışanların katılımı sağlanmalıdır. Bu katılım, yalnızca vizyonun anlaşılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çalışanların vizyonu içselleştirmelerine ve bu vizyona yönelik kişisel bağlılıklarını artırmalarına yardımcı olur. Ayrıca, kamu kurumlarında, paylaşılan vizyonun oluşturulmasında vatandaşların da sürece dahil edilmesi büyük önem taşır. Kamu hizmetlerinin temel hedefi toplumun ihtiyaçlarını karşılamak olduğundan, paylaşılan vizyonun vatandaşların beklentilerine uygun olması gerekir. Öğrenme ve bilgi ancak “örgütün vizyonu ile uyumlu” olduğunda daha iyi performansa yol açacaktır (Vera ve Crossan

2005, 137). Yöneticilerin rekabetçi kalabilmek için örgütsel hedefleri gerekli bilgi vizyonu ile uyumlu hale getirmeye çalıştığı iş stratejisinin aksine, kamu kuruluşlarında vizyon tanımlamak karmaşık ve sorunlu olabilir. Kamu sektöründe kuruluşlar, rekabetçi baskılar, küreselleşme ve teknolojik ilerlemeler gibi özel sektör kuruluşları ile aynı öğrenme baskılarına maruz kalmaktadır, ancak daha karmaşık bir bağlam yaratan ek özel kısıtlamalar ve baskılar da mevcuttur. Faktörler arasında şunlar yer almaktadır: politikacılar, politika yapıcılar, yöneticiler, profesyoneller, ortak kurumlar ve kullanıcıların çeşitli katalizörleri ve rolleri; siyasi aktörler, vatandaşlar ve paydaşların talepleri arasındaki gerilimleri içeren resmi siyasi ortam; bürokratikleşme; kamu ve idari hukuk; kamu politikası ve reform; mesleki sınırlar ve mesleki eğitim ve gelişim ve kamu yönetimi rolünün doğası. Kamu hizmeti kuruluşları birden fazla ve potansiyel olarak birbiriyle çelişen stratejik hedefleri takip etmek zorunda olduklarından vizyon belirlemek zor bir işe dönüşmektedir (Finger ve Brand 1999; Moore 1995).

Paylaşılan vizyonun oluşturulması, sadece açıklıkla değil, aynı zamanda ilham verici bir şekilde yapılmalıdır. Çalışanlar, kendilerini anlamlı bir amacın parçası olarak gördüklerinde, daha yüksek bir motivasyonla çalışacaklardır. Bu nedenle, vizyonun açık bir şekilde ifade edilmesi, çalışanların bu vizyona olan inançlarını pekiştirecektir. Bunun yanında, vizyon, kurumun değerlerini ve etik ilkelerini yansıtmalıdır. Kamu kurumlarında şeffaflık, adalet ve hesap verebilirlik gibi değerler, paylaşılan vizyonun temel unsurları olmalıdır. Bu değerlerin vizyonla uyumlu bir şekilde şekillendirilmesi, kamu hizmetlerinin kalitesini artıracaktır. Paylaşılan vizyon, kolektif öğrenmenin temel taşlarından biridir. Bireylerin öğrenme süreçlerini ortak bir çaba haline dönüştürmesi, bu vizyon sayesinde mümkün olur. Kamu kurumlarında paylaşılan vizyon, çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eder ve daha etkin öğrenme süreçlerinin oluşmasına katkı sağlar. Çalışanlar, ortak hedeflere ulaşmak amacıyla birbirlerinden öğrenir ve bu öğrenme süreci, kurumun kolektif bilgi birikimini güçlendirir. Bu, kamu sektöründe verimliliği ve yenilikçiliği artıran bir faktördür (Xiaosong, 2023; Suhindarno, 2024).

Paylaşılan vizyon, aynı zamanda çapraz fonksiyonel işbirliklerini de teşvik eder. Farklı departmanlar ve birimler, ortak bir hedef doğrultusunda bir araya geldiklerinde, bilgi ve kaynaklarını birleştirerek daha yaratıcı ve etkili çözümler geliştirebilirler. Bu tür bir işbirliği, kurum içindeki izolasyonu kırar ve daha etkili bir takım çalışması ortamı yaratır. Ancak, kamu sektöründe paylaşılan vizyonun oluşturulması bazen çeşitli engellerle karşılaşabilir. Bürokratik engeller, hiyerarşik yapılar ve merkeziyetçi yönetim anlayışları, çalışanların vizyon geliştirme süreçlerine katılımını kısıtlayabilir. Ayrıca, kısa vadeli politik baskılar da uzun vadeli bir vizyonun oluşturulmasını zorlaştırabilir. Siyasi liderlik, genellikle seçim dönemi gibi kısa vadeli hedeflere odaklanırken, uzun vadeli planlamaların yapılması engellenebilir. Kamu kurumlarında yerleşik zihinsel modeller ve kültürel alışkanlıklar da, yeni bir vizyonun benimsenmesini engelleyebilir. Bu nedenle, vizyonun başarısı için liderlerin aktif rol üstlenmesi gereklidir. Paylaşılan vizyonun oluşturulmasında liderlik, çok önemli bir faktördür. Kamu liderleri, vizyonun oluşturulmasında ve yayılmasında aktif bir rol üstlenmeli ve çalışanlara ilham vermelidir. Liderlerin, vizyonu savunmaları ve vizyonun önemini anlatmaları, çalışanların bu vizyona olan bağlılıklarını artıracaktır. Ayrıca, vizyonun tüm kademelere açık ve anlaşılır bir şekilde iletilmesi gerekir. Bu, iletişim stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirir. Sonuç olarak, paylaşılan vizyon, kamu sektöründe kolektif öğrenmenin temeli olarak kabul edilebilir. Ortak bir vizyon etrafında birleşen çalışanlar, daha yaratıcı ve etkili çözümler geliştirebilirler. Ancak, paylaşılan vizyonun başarılı bir şekilde oluşturulabilmesi için liderlik, açık iletişim ve katılımcı süreçlerin teşvik edilmesi gerekir. Ayrıca, bürokratik engellerin aşılması ve kültürel dirençlerin kırılması da vizyonun yaygınlaşmasını sağlayacak unsurlar arasında yer alır. Kamu kurumlarında paylaşılan vizyonun oluşturulması, toplumsal ihtiyaçlara daha duyarlı, hesap verebilir ve öğrenen bir kamu yönetimi modelinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Finger ve Brand, 1999; Kaiser, Fahrenbach & Martinez, 2021).

Takım Öğrenmesi ve Grup Dinamikleri: Kamu Sektöründe Uygulama

Takım öğrenmesi, bireylerin birlikte çalışarak kolektif bir kapasite oluşturarak öğrenme süreçlerini geliştirdikleri bir yaklaşımı ifade eder. Peter Senge'nin "öğrenen

organizasyonlar" modelinde, takım öğrenmesi, bireysel öğrenmenin birleştirilip, grup dinamikleri üzerinden kolektif bir bilgiye dönüştüğü bir süreçtir. Kamu sektöründe bu dinamikler, kamu kurumlarının karmaşık ve çok katmanlı sorunlara çözüm geliştirme yeteneğini doğrudan etkiler. Kamu kurumları, yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda çalışanlarının deneyimlerini ve bilgilerinin birleşerek kurumun genel öğrenme kapasitesini artırmalarını sağlamalıdır. Bu durum, vatandaşlara daha iyi hizmet sunulmasını, organizasyonel etkinliğin artmasını ve kamu sektöründeki inovasyon süreçlerini destekler (Puente-Palacios, 2021).

Kamu sektöründe takım öğrenmesi, çeşitli paydaşları, birimleri ve disiplinleri bir araya getiren bir süreçtir. Kamu kurumlarında takım öğrenmesinin sağlanabilmesi için, yalnızca bireysel becerilerin geliştirilmesi yeterli değildir. Takımların içinde bulunduğu ortamın da öğrenmeye uygun olması gerekir. Takımlar arasında etkin bir iletişim, açık fikir paylaşımı ve karşılıklı güven ortamı, organizasyonel öğrenmenin temel taşlarını oluşturur. Kamu sektörü çalışanlarının birbirinden öğrenecekleri, farklı bakış açıları geliştirecekleri ve ortak sorunlara daha yaratıcı çözümler üretebilecekleri bir ortam sağlanması önemlidir. Bu tür bir takım öğrenmesi, aynı zamanda karar alma süreçlerinde daha kapsamlı ve derinlemesine analizlerin yapılmasını ve dolayısıyla daha etkin ve sürdürülebilir kamu politikalarının geliştirilmesini sağlar. Kamu sektöründe takım öğrenmesinin sağlanmasında grup dinamiklerinin rolü oldukça büyüktür. Grup içindeki bireylerin farklı bakış açıları, deneyimleri ve bilgi birikimlerinin bir araya getirilmesi, öğrenme sürecini hızlandırabilir. Ancak grup dinamikleri, her zaman doğal olarak verimli olmayabilir. Grubun içinde güven oluşturulması, açık bir iletişim kültürünün benimsenmesi ve işbirliği odaklı bir yaklaşım geliştirilmesi, takım öğrenmesini teşvik eden temel faktörlerdir. Güven ortamının olmadığı, farklı düşüncelerin hoş karşılanmadığı bir ortamda, öğrenme süreçlerinin verimli olamayacağı açıktır. Bu nedenle, grup içindeki üyeler arasında saygıyı ve açıklığı teşvik etmek, takımın öğrenme kapasitesini doğrudan artıracaktır (Saldivar, 2018).

Kamu sektöründe takım öğrenmesinin başarısını etkileyen bir diğer önemli faktör ise, grup içindeki çatışmaların yönetilme şeklidir. Çatışmalar, takım

öğrenmesinin engellenmesi yerine, yapıcı bir şekilde yönetildiğinde grup dinamiklerine katkı sağlayabilir. Kamu kurumlarında grup içindeki çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesi için liderlerin rolü büyüktür. Liderler, çatışma yönetimi becerileriyle takım üyelerinin birbirlerini anlamalarını ve ortak çözümler geliştirmelerini sağlayabilir. Bu sayede, gruptaki farklı bakış açıları bir araya getirilerek daha zengin ve yaratıcı çözümler ortaya çıkabilir. Takım öğrenmesinin kamu sektörü kurumlarında sağlanabilmesi için bir diğer önemli etken ise, zaman ve kaynakların doğru bir şekilde ayrılmasıdır. Kamu sektörü kuruluşları genellikle yoğun iş yükleri altında çalışır ve bu, öğrenme süreçlerine ayrılacak zamanın sınırlı olmasına neden olabilir. Ancak, takım öğrenmesi için yeterli zaman ve kaynak ayrılması, kurumun öğrenme kapasitesini artıracak ve takım üyelerinin birbirlerinden daha fazla faydalanmalarını sağlayacaktır. Bu, yalnızca çalışanların bireysel gelişimlerine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda organizasyonun tüm süreçlerinin daha etkin bir şekilde çalışmasına olanak tanır. Kamu sektöründe takım öğrenmesinin önündeki engellerin başında, katı hiyerarşik yapılar gelir. Hiyerarşik yönetim anlayışları, çalışanların fikirlerini rahatça ifade etmelerini engeller ve bu durum takım öğrenmesini sınırlandırabilir. Kamu sektöründeki liderler, bu hiyerarşik yapıları düzeltmek ve daha açık bir iletişim kültürü oluşturmak için stratejiler geliştirmelidir. Bu, çalışanların daha özgür bir şekilde fikir alışverişinde bulunmalarını ve yaratıcı çözümler geliştirmelerini sağlayacaktır (Jhonson, Jhonson & Smith, 2007; Saldivar, 2018).

Sonuç olarak, kamu sektöründe takım öğrenmesi, bireysel ve kolektif öğrenmenin birleştiği bir süreçtir ve bu süreç, organizasyonel gelişimin hızlanmasında önemli bir rol oynar. Kamu sektöründeki kurumlar, açık iletişim, güven ortamı, etkin çatışma yönetimi ve zaman ile kaynakların doğru bir şekilde ayrılması ile takım öğrenmesini destekleyebilirler. Bu süreçlerin başarısı, kamu kurumlarının daha yenilikçi, etkili ve vatandaş odaklı hizmetler sunmalarına olanak tanıyacaktır.

Sistem Düşüncesi (Systems Thinking) ve Karmaşık Problemler: Kamu Sektöründe Uygulama

Sistem düşüncesi, bir organizasyonun ya da bir çevrenin tüm parçalarının birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Peter

Senge'nin öğrenen organizasyonlar modelinde, sistem düşüncesi, tüm organizasyonel süreçlerin birbirine bağlı olduğunun farkında olarak, karmaşık problemleri çözmeye yönelik bir perspektif sunar. Kamu sektöründe ise, sistem düşüncesi, birbirinden bağımsız görünen sorunların aslında birbirleriyle derin bir bağ içinde olduğunun anlaşılmasına yardımcı olur. Kamu hizmetleri genellikle toplumsal, ekonomik ve politik faktörlerin etkileşimiyle şekillenir ve bu da sorunların çözülmesini daha karmaşık hale getirir. Bu bağlamda sistem düşüncesi, kamu yönetiminde, problemlerin daha bütüncül bir perspektiften ele alınmasını sağlar. bir kamu sektörü kuruluşunun, kamu kuruluşunun işleyişi üzerinde önemli etkisi olan ve kuruluşun kontrolü dışında olan daha büyük bir sistemin parçası olduğunu ima etmektedir. Bu aynı zamanda kamu sektörü kuruluşlarının öğrenen organizasyonlara nihai dönüşümünün zorunlu olarak daha büyük sistemin dönüşümüyle bağlantılı olduğu anlamına gelir. Yani, bir kamu kuruluşunun dönüştürülmesi daha büyük sistemin de dönüştürülmesini gerektirebilir. Yeni yönetim uygulamalarının öğrenen bir organizasyon olma yolunda önemli değişiklikler yaratabildiği özel sektör organizasyonundan farklı olarak, bir kamu sektörü organizasyonunun dönüşümü aynı zamanda organizasyonun içinde yer aldığı tüm sistemin dönüşümünü de gerektirebilir. Sonuç olarak, kamu sektörü organizasyonlarını dönüştürmek için, özel sektördeki benzerlerini dönüştürmekten daha karmaşık bir yaklaşımın gerekli olabileceğidir. Finger ve Brand (1999), bu kamu sektörü dönüşümünü, yalnızca kamu kuruluşunun değil, aynı zamanda daha büyük sistemi oluşturan farklı paydaşların da öğrenmesinin gerekli olduğu kolektif bir öğrenme süreci olarak kavramsallaştırmaktadır. Kolektif öğrenme süreci, sistemdeki tüm aktörlerin entegrasyonuna ve ilişkilerinin dönüşümüne olanak tanır. Bu kolektif öğrenme süreci, organizasyonun öğrenme kapasitesini genişletir ve giderek öğrenen bir organizasyon gibi işlev görür (/Schwartz and Rist, 2017).

Karmaşık problemler, sadece tek bir nedene dayanmayan ve birden çok faktörün etkileşiminden kaynaklanan sorunlardır. Kamu sektörü, bu tür sorunlarla sıklıkla karşı karşıya kalır. Örneğin, yoksulluk, çevre kirliliği, eğitimde eşitsizlik gibi meseleler, yalnızca bir politika değişikliğiyle çözülebilecek sorunlar değildir. Bu tür sorunlar, ekonomik, sosyal, kültürel ve çevresel faktörlerin birleşiminden doğar ve bu durum, sistem düşüncesinin önemini artırır. Sistem düşüncesi, bu tür karmaşık sorunları

anlamak için sadece mevcut durumun değil, aynı zamanda geçmişten gelen etkilerin, gelecekteki olasılıkların ve bu faktörlerin birbirleriyle nasıl ilişkilendiğinin de göz önünde bulundurulmasını sağlar. Sistem düşüncesi, kamu sektöründe yöneticilerin ve liderlerin problemleri daha geniş bir bağlamda görmelerine olanak tanır. Her bireysel olay veya etkileşim, genellikle daha büyük bir sistemin parçasıdır ve bu sistemdeki her değişiklik, başka alanlarda da etki yaratabilir. Bu yaklaşım, karar vericilerin yalnızca anlık çözümler üretmek yerine, uzun vadeli ve sürdürülebilir çözümler geliştirmelerini sağlar. Kamu kurumlarında, yönetim kademelerinin ve liderlerin, çözmek istedikleri sorunların yalnızca yüzeyine odaklanmak yerine, sorunların kökenine inmeleri gerekir. Örneğin, eğitimdeki başarısızlıkları ele alırken, sadece okullardaki öğretim yöntemlerini değil, aynı zamanda aile yapısı, toplumsal değerler, ekonomik eşitsizlikler ve yerel yönetimlerin eğitim politikaları gibi birçok unsuru bir arada değerlendirip, birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını anlamak gerekir (Mansoor & Williams, 2021).

Sistem düşüncesinin kamu sektöründe uygulanabilmesi için, liderlerin birkaç kritik beceriyi geliştirmesi gerekmektedir. Bunlardan biri, farklı paydaşlar arasındaki ilişkileri anlayabilme ve bu ilişkileri yönetebilme yeteneğidir. Kamu sektöründe, sorunlar yalnızca bir departman veya kuruluşun sorumluluğunda olmayabilir; bu nedenle, birden fazla paydaşın etkisini göz önünde bulundurmak önemlidir. Örneğin, sağlık sektöründeki bir kriz, sadece sağlık bakanlığıyla sınırlı bir sorun değil, aynı zamanda eğitim, ekonomi ve sosyal hizmetler gibi diğer kamu politikalarının da etkili olduğu bir durumdur. Bu nedenle, sistem düşüncesine dayalı bir yaklaşım, yalnızca tek bir kurumun bakış açısıyla karar almayı değil, farklı paydaşlar arasındaki işbirliğini ve koordinasyonu gerektirir. Karmaşık sorunların çözülmesinde sistem düşüncesi, aynı zamanda öğrenmeye dayalı bir yaklaşımı da teşvik eder. Bu, kamu sektöründeki liderlerin ve çalışanların sürekli olarak mevcut durumları değerlendirmeleri, hatalardan ders çıkarmaları ve yeni çözüm yolları geliştirmeleri gerektiği anlamına gelir. Sistem düşüncesi, sürekli geribildirim döngüleri oluşturmayı ve her etkileşimin öğrenme fırsatı sunduğunu vurgular. Bu, aynı zamanda inovasyonu da teşvik eder. Kamu sektöründe sistem düşüncesinin uygulanması, yeni fikirlerin daha hızlı bir

şekilde test edilmesini ve sonuçların hızla değerlendirilmesini mümkün kılar, bu da daha etkili ve verimli çözümler üretmeye olanak tanır (OECD, 2017).

Ancak, kamu sektöründe sistem düşüncesinin benimsenmesi bazı engellerle karşılaşabilir. Birincisi, geleneksel bürokratik yapılar ve hiyerarşik düzenler, sistemin genelinden ziyade belirli alt sistemlere odaklanılmasına yol açabilir. Ayrıca, kamu sektöründeki çok sayıda paydaşın bir arada çalışması, bazen karmaşık ve zorlu bir koordinasyon gerektirir. Karar alma süreçlerinin yavaş ve bürokratik olması, sistem düşüncesinin etkin bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Bunun yanı sıra, sistem düşüncesinin doğru bir şekilde uygulanabilmesi için liderlerin sadece teknik bilgiye sahip olmalarının ötesinde, karmaşık problemleri çözme ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir (Mansoor & Williams, 2021; OECD, 2017).

Sonuç olarak, sistem düşüncesi, kamu sektöründe karmaşık problemlerin ele alınmasında kritik bir araçtır. Kamu kurumları, birbirine bağlı ve dinamik sistemlerin parçasıdır ve bu nedenle sistem düşüncesi, sorunları daha etkili bir şekilde anlamalarına ve çözmelerine yardımcı olabilir. Ancak, bu yaklaşımın benimsenmesi, sadece bireysel liderlik becerileriyle değil, aynı zamanda kurumlar arası işbirliği, açık iletişim ve sürekli öğrenme kültürünün oluşturulmasıyla mümkün olacaktır. Kamu sektöründe, sistem düşüncesiyle desteklenen karar alma süreçleri, daha sürdürülebilir, etkili ve yenilikçi çözümler üretme potansiyeli taşır.

Kamu örgütlerinin öğrenen bir organizasyona dönüşümü için Senge'nin beş disipline ilaveten stratejik bir lidere de ihtiyaç duyulmaktadır. Liderler, liderlik tarzları ve koçluk, mentorluk, mevcut görüşleri sorgulama ve örgütsel sorunlar için alternatif çözümler geliştirme becerilerini içeren ayırt edici yetenekleri aracılığıyla örgütlerde bireysel ve kolektif öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Garvin ve diğerleri (2008) örgütlerde öğrenmeyi güçlendiren bazı spesifik lider davranışlarını tanımlamaktadır:

(i) Katılımcı Tartışmaları Teşvik Etmek: Liderlerin çalışanlardan aktif bir şekilde fikir ve geri bildirim istemesi, örgüt içi iletişimi güçlendiren ve farklı bakış açılarını

ortaya çıkaran bir yaklaşımı temsil eder. Bu yöntem, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlarken, onların özgün düşüncelerini ve yaratıcı çözümlerini paylaşmaya teşvik eder. Katılımcı tartışmalar, yalnızca bilgi paylaşımı değil, aynı zamanda ortak bir anlayış geliştirme sürecini de destekler. Örneğin, düzenli olarak gerçekleştirilen açık toplantılar ve beyin fırtınası oturumları, örgütün karşılaştığı sorunlara daha kapsayıcı ve yenilikçi çözümler üretilmesini sağlar. Bununla birlikte, liderlerin fikir alışverişini teşvik ederken, katılımcıların katkılarını objektif bir şekilde değerlendirmesi ve bu katkılara saygı göstermesi, güven ortamını güçlendirir. Kamu yönetiminde, katılımcı tartışmaların teşvik edilmesi, demokratik yönetim anlayışının bir yansımasıdır. Kamu kuruluşları, geniş bir paydaş kitlesine hizmet ettiği için, çalışanların yanı sıra vatandaşlar, sivil toplum kuruluşları (STK'lar) ve özel sektör temsilcilerinin görüşlerini dikkate almalıdır. Katılımcı tartışmalar, yalnızca iç iletişimi güçlendirmekle kalmaz; aynı zamanda politika yapım ve uygulama süreçlerine vatandaşların doğrudan katılımını sağlayarak hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkelerini destekler. Örneğin, yerel yönetimler, mahalle meclisleri ve açık forumlar düzenleyerek, halkın sorunlarını ve çözüm önerilerini daha doğrudan duyabilir ve bu geri bildirimleri karar alma süreçlerine entegre edebilir. Bu yaklaşım, kamu yönetiminde toplumsal katılımı artırarak, kamu politikalarının daha etkili ve kapsayıcı bir şekilde geliştirilmesine katkıda bulunur.

(ii) Sorgulayıcı Yaklaşımı Benimsemek: Liderlerin sorgulayıcı bir yaklaşımı benimsemesi, örgüt üyelerinin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren önemli bir stratejidir. Ufuk açan sorular sormak, mevcut bilgilerin derinlemesine değerlendirilmesine ve görünmeyen detayların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Bu yöntem, liderlerin yalnızca "ne" ve "nasıl" sorularını sormasını değil, aynı zamanda "neden" ve "ne olursa" gibi daha derinlemesine yanıtlar gerektiren sorular yöneltmesini içerir. Böyle bir yaklaşım, çalışanların olaylara daha eleştirel bakmasını ve alternatif çözümler geliştirmesini teşvik eder. Ayrıca, bu yöntem sayesinde, liderler örgüt içerisindeki sessiz veya geri planda kalan çalışanların da fikirlerini ifade etmelerini sağlayarak herkesin katılımını destekler. Kamu yönetiminde sorgulayıcı bir yaklaşım benimsenmesi, özellikle mevcut bürokratik süreçlerin verimliliğini artırmada ve sorunlara yenilikçi çözümler üretmede kritik bir öneme

sahiptir. Geleneksel kamu yönetiminde, hiyerarşik yapıların baskın olduğu ve standart prosedürlerin sıkı bir şekilde uygulandığı düşünüldüğünde, liderlerin "neden böyle yapıyoruz?" veya "daha iyi nasıl yapabiliriz?" gibi sorular sorması, süreçleri iyileştirmek ve yenilikçi politikalar geliştirmek için gereklidir. Bu yaklaşım, kamu kurumlarının vatandaşların değişen ihtiyaçlarına daha hızlı ve etkili bir şekilde yanıt vermesine olanak tanır. Örneğin, belediyelerdeki liderlerin, ulaşım, altyapı veya sosyal hizmetler gibi alanlarda daha sürdürülebilir ve yenilikçi çözümler aramak için çalışanlarına ve paydaşlarına sorgulayıcı bir liderlik göstermesi, kamu hizmetlerinin kalitesini artırabilir.

(iii) Çoklu Bakış Açılarını Desteklemek: Farklı perspektiflere değer vermek, yenilikçi ve kapsayıcı bir örgüt kültürünün temel taşlarından biridir. Liderler, çalışanların farklı geçmişlere, deneyimlere ve düşünce biçimlerine sahip olduğunu kabul ederek, bu çeşitliliği bir zenginlik olarak görmelidir. Bu, hem bireysel farklılıkların hem de grup içindeki fikir çeşitliliğinin örgüt lehine kullanılmasını sağlar. Örneğin, liderler, ekip içindeki farklı uzmanlık alanlarından faydalananak çapraz fonksiyonel ekip çalışmaları oluşturabilir ve böylece daha bütünsel ve yaratıcı çözümler üretilmesini teşvik edebilir. Ayrıca, liderlerin bu çeşitliliği desteklemek için açık diyalog ortamları yaratması, çalışanların kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve fikirlerini paylaşmaya daha istekli olmalarına katkıda bulunur. Kamu yönetimi, çeşitlilik açısından zengin bir çalışma alanıdır ve bu çeşitlilik, karar alma süreçlerinde bir avantaj olarak kullanılabilir. Çoklu bakış açılarını desteklemek, farklı toplulukların ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun politikalar geliştirmek için hayati önem taşır. Liderlerin, farklı kültürel, sosyal ve ekonomik geçmişlere sahip çalışanlar ve paydaşlarla çalışırken onların perspektiflerine değer vermesi, kamu yönetiminde kapsayıcılığı ve adaleti artırır. Örneğin, farklı departmanlar arasında çapraz fonksiyonel ekiplerin oluşturulması, karmaşık toplumsal sorunlara daha bütüncül ve yaratıcı çözümler geliştirilmesini sağlayabilir. Ayrıca, liderlerin toplumsal cinsiyet, engellilik, etnik köken veya yaş gruplarına duyarlı politikalar geliştirmek için bu grupların temsilcilerinden gelen önerilere açık olması, kamu hizmetlerinin herkes için erişilebilir ve etkili olmasını sağlar.

(iv) Sorun Çözümü İçin Kaynak Sağlamak: Etkin bir sorun çözme süreci, yalnızca fikirlerin ve önerilerin ortaya konmasıyla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda bu süreçleri destekleyen somut kaynaklarla güçlendirilmelidir. Liderlerin zaman, mekan ve finansal kaynak gibi temel unsurları sağlaması, örgütsel öğrenme ve problem çözme kapasitelerini artırır. Örneğin, çalışanların karmaşık sorunları analiz etmek ve çözüm yolları geliştirmek için ihtiyaç duyduğu eğitim programlarının düzenlenmesi veya teknolojik araçların sağlanması, bu süreci hızlandırabilir. Aynı şekilde, liderlerin, çalışanlara yenilikçi projeler üzerinde çalışma fırsatı tanıyarak yaratıcı düşünmeyi teşvik etmesi, örgüt içi öğrenme ve gelişim süreçlerine doğrudan katkı sağlar. Ayrıca, liderler, sorunların çözümüne yönelik stratejik planlar oluştururken, çalışanların sürece aktif katılımını sağlamalı ve alınan kararların uygulamaya geçişini kolaylaştıracak rehberlikte bulunmalıdır. Kamu yönetiminde liderlerin kaynak sağlaması, politika yapımından hizmet sunumuna kadar tüm süreçlerde öğrenme ve gelişimi destekleyen temel bir unsurdur. Kamu kuruluşlarının sınırlı bütçeler ve kaynaklarla çalıştığı göz önüne alındığında, mevcut kaynakların stratejik bir şekilde tahsisi, öğrenme süreçlerini güçlendirebilir. Örneğin, çalışanların profesyonel gelişimi için eğitim programlarına yatırım yapılması, yenilikçi teknolojilerin entegrasyonu için finansman sağlanması ve vatandaş geri bildirimlerini toplamak için dijital platformların kurulması, kamu yönetiminde öğrenen bir kültürün oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca, liderlerin örgütsel sorunları çözmek için yeterli zaman ve fiziksel alan yaratması, çalışanların yaratıcı çözümler geliştirme yeteneklerini artırabilir.

Bu dört liderlik davranışı, öğrenen örgütler oluşturma sürecinde temel yapı taşlarını temsil eder. Katılımcı tartışmalar, çalışanların aktif katılımını ve aidiyet hissini güçlendirirken; sorgulayıcı bir yaklaşım, analitik düşünme ve yenilikçi problem çözme yeteneklerini artırır. Farklı perspektiflerin desteklenmesi, çeşitliliğin getirdiği fırsatların daha etkin kullanılmasını sağlar. Son olarak, kaynakların stratejik bir şekilde tahsisi, öğrenme ve sorun çözme süreçlerinin daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesini mümkün kılar. Bu davranışların birleşimi, örgütlerde bireysel ve kolektif öğrenme kapasitelerini geliştirerek, onları öğrenen kuruluşlara dönüştürmede kritik bir rol oynar. Bu bileşenlerin kamu yönetimi bağlamında bir araya gelmesi,

öğrenen bir kamu yönetimi kültürünün oluşumunu destekler. Katılımcı tartışmalar, çalışanların ve vatandaşların politika yapım süreçlerine dahil edilmesini sağlarken; sorgulayıcı yaklaşımlar, bürokratik engellerin aşılmasına ve yenilikçi çözümlerin üretilmesine olanak tanır. Çoklu bakış açılarını desteklemek, çeşitlilikten yararlanarak kamu hizmetlerini daha etkili ve kapsayıcı hale getirir. Son olarak, kaynak sağlama, bu süreçlerin sürdürülebilir bir şekilde uygulanmasını mümkün kılar. Bu yaklaşımlar, kamu yönetiminde daha esnek, inovatif ve hesap verebilir bir sistem oluşturulmasına katkı sağlayarak, kamu kuruluşlarının değişen ihtiyaçlara uyum sağlama kapasitesini artırır (Brodtrick 1998; Lawrence et al. 2005; Nonaka1994; Storck and Hill 2000).



İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENEN KAMU ÖRGÜTLERİ ve STRATEJİK LİDERLİK: KONYA KARATAY BELEDİYESİ ÖRNEĞİ

Öğrenen örgütler, çevrelerindeki değişimlere adapte olabilen, deneyimlerden ders çıkarabilen ve sürekli olarak gelişen organizasyonlardır. Bu tür örgütler, bilgi üretme, paylaşma ve uygulama süreçlerini sistematik hale getirerek daha verimli ve yenilikçi bir yönetim anlayışı benimser. "Öğrenen yerel yönetimler" ise bu kavramı yerel yönetimlerin işleyişine uygulayan bir anlayışı ifade eder. Öğrenen yerel yönetimler, toplumsal ihtiyaçlar ve kamu hizmetleri bağlamında karşılaştıkları zorlukları aşmak için sürekli olarak kendilerini geliştiren, vatandaşlarla etkileşim halinde olan ve bürokratik engelleri aşarak daha etkin bir hizmet sunmaya çalışan yönetim yapılarıdır.

Yerel yönetimler, doğrudan vatandaşla etkileşimde olan ve onların ihtiyaçlarına yönelik hızlı çözümler üreten birimlerden oluşur. Bu yüzden yerel yönetimlerin organizasyonel yapıları, öğrenmeye açık ve dinamik olmalıdır. Yerel yönetimlerde öğrenme, sadece bireysel öğrenmeye değil, tüm organizasyonun kolektif öğrenmesine dayalı süreçleri destekler. Bu, yalnızca belediyenin yönetim düzeyinde değil, aynı zamanda çalışanların, vatandaşların ve diğer paydaşların da öğrenme süreçlerine katılımını gerektirir. Bu tür bir öğrenme kültürü, organizasyonel verimlilik, vatandaş memnuniyeti ve hizmet kalitesini artırma açısından önemli faydalar sağlayabilir.

Öğrenen kamu örgütleri üzerine yapılan çalışmalar, devletin veya kamu sektörü kuruluşlarının sürekli gelişen, çevreye duyarlı ve yenilikçi bir yapıya sahip olmasını amaçlar. Bu bağlamda, yerel yönetimlerin öğrenen örgütler olarak incelenmesi, oldukça anlamlıdır çünkü yerel yönetimler, vatandaşların yaşam kalitesini doğrudan etkileyen ve hizmet sundukları toplumu geliştiren birimlerden oluşur. Bu bağlamda öğrenen kamu örgütleri üzerine olan bu çalışmada bir yerel yönetim kuruluşunun seçilmesinin birkaç önemli nedeni bulunmaktadır. Herşeyden önce yerel yönetimler, vatandaşlarla doğrudan etkileşimde olan, onların ihtiyaçlarına en yakın hizmetleri sunan kuruluşlardır. Bu sebeple, öğrenen yerel yönetimlerin geliştirilmesi, vatandaş

memnuniyetini ve kamu hizmetlerinin kalitesini artırabilir. Yerel yönetimlerin öğrenen örgütler olarak şekillendirilmesi, halkla daha etkili bir ilişki kurulmasına ve daha hızlı çözümler üretilmesine yardımcı olur. Karmaşık ve hızlı değişen çevre koşulları dikkate alındığında da yerel yönetimler, çevresel, toplumsal ve ekonomik değişimlere doğrudan bağlı olarak faaliyet gösterir. Bu nedenle, öğrenme ve yenilikçilik süreçlerine açık olmaları gerekir. Öğrenen yerel yönetimler, bu değişimlere uyum sağlamak, krizleri daha iyi yönetmek ve daha etkili politikalar üretmek konusunda büyük bir avantaj sağlar. Öğrenen yerel yönetimler, sadece mevcut yönetim süreçlerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda yenilikçi çözümler üreterek topluma fayda sağlamayı hedefler. Bu durum, özellikle hızlı kentleşme ve değişen toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda büyük önem taşır. Yine öğrenen yerel yönetimler, iç süreçlerinde sürekli geri bildirim alarak ve bu bilgiyi yönetsel kararlar için kullanarak daha etkili ve halkı tatmin edici politika geliştirme sürecine sahip olurlar. Bu, kamu yönetiminin daha şeffaf, hesap verebilir ve verimli olmasını sağlar. Öğrenen yerel yönetimler, sadece kendi bürokratik yapılarıyla değil, aynı zamanda toplumun diğer paydaşlarıyla (sivil toplum kuruluşları, özel sektör, akademik kurumlar vb.) işbirliği yaparak gelişir. Bu tür bir katılım, yerel yönetimlerin sunduğu hizmetlerin toplumsal ihtiyaçlara daha uygun hale gelmesini sağlar. Sonuç olarak, öğrenen örgütler kavramının yerel yönetimler bağlamında ele alınması, bu yapılarının daha verimli, yenilikçi ve topluma duyarlı hale gelmesine katkı sağlar. Yerel yönetimlerin öğrenme süreçlerini anlamak ve geliştirmek, kamu hizmetlerinin kalitesini artırmak ve yönetim süreçlerini daha etkili hale getirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu sebeple, yerel yönetimler üzerine yapılan araştırmalar, kamu sektörü genelinde daha geniş bir etki yaratabilir ve kamu yönetiminin sürdürülebilirliğini sağlamaya yardımcı olabilir.

Yerel yönetimlerde öğrenen örgütler üzerine çalışma, ölçme açısından da iyi bir tercihte bulunma anlamı taşır bunun birkaç önemli nedeni vardır:

(i) Doğrudan Etkileşim ve Veri Toplama Kolaylığı: Yerel yönetimler, doğrudan vatandaşlarla etkileşimde bulunan ve sürekli olarak toplumsal değişimlere uyum sağlamak zorunda kalan kurumlardır. Bu durum, yerel

yönetimlerin öğrenme süreçlerinin, çalışanlar ve vatandaşlar arasında çeşitli geri bildirimlerle ölçülmesini mümkün kılar. Bu geri bildirimlerin toplanması, belirli hizmetlerin etkinliğini değerlendirmek için ölçme yöntemlerinin uygulanmasına olanak tanır. Bu tür geri bildirimler, anketler, görüşmeler veya halkla yapılan diğer etkileşimlerle doğrudan toplanabilir.

(ii) Çeşitli Boyutların Ölçülebilmesi: Öğrenen örgütler, birden fazla boyutta öğrenme ve gelişim süreçlerine dayanır. Yerel yönetimlerde öğrenen örgütlerin analiz edilmesi, bu çok yönlü öğrenme süreçlerini farklı açılardan incelemeyi mümkün kılar. Örneğin, stratejik karar alma süreçlerinin, takım çalışmasının, iletişim süreçlerinin ve yenilikçi uygulamaların her birini ölçmek mümkündür. Öğrenen yerel yönetimlerin bu çeşitli bileşenleri üzerinde yapılan çalışmalar, bir dizi ölçme aracıyla (anketler, gözlemler, mülakatlar vb.) desteklenebilir.

(iii) Hizmet Kalitesinin Değerlendirilmesi: Yerel yönetimler, halkın doğrudan hizmet aldığı kurumlardır. Bu nedenle, öğrenen yerel yönetimlerin etkinliğini ölçmek, hizmet kalitesini değerlendirmek için kritik bir adımdır. Bu tür ölçmeler, özellikle halkın geri bildirimlerine dayalı anketlerle yapılabilir. Bu sayede, organizasyonel öğrenmenin ve gelişmenin pratikte nasıl işlediği, hizmetlerin kalitesi ile nasıl ilişkilendirilebileceği ölçülerek değerlendirilebilir.

(iv) Performans Göstergeleri ve İleriye Dönük Stratejiler: Yerel yönetimlerin sürekli gelişim için performans göstergeleri oluşturması ve bu göstergelere dayanarak stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Bu da, ölçme sürecinin gerekliliğini artırır. Öğrenen yerel yönetimlerin bu göstergeleri izlemeleri ve değerlendirmeleri, gelecekteki gelişim için güçlü veri sağlar. Bu süreç, ölçme ve analiz araçlarıyla desteklenebilir.

(v) Eğitim ve Gelişim Süreçlerinin İzlenmesi: Yerel yönetimlerde öğrenen örgütler, sadece yönetsel süreçleri değil, aynı zamanda çalışanların eğitimi ve gelişimini de sürekli olarak gözden geçirirler. Bu bağlamda, öğrenme süreçlerinin ölçülmesi, çalışanların bireysel gelişimlerinin takibini kolaylaştırır.

Eğitim programlarının etkililiği, çalışan memnuniyeti, yenilikçilik düzeyi gibi faktörler, objektif ölçme araçlarıyla değerlendirilebilir.

Kısacası yerel yönetimlerde öğrenen örgütleri çalışmak, hem pratikteki etkilerini görmek hem de sistematik olarak bu öğrenme süreçlerini ölçmek açısından son derece uygundur. Bu çalışmalar, yerel yönetimlerin öğrenme kültürünü geliştirmeyi ve aynı zamanda bu süreçlerin etkinliğini, verimliliğini ve sürdürülebilirliğini değerlendirmeyi mümkün kılar. Ölçme, bu bağlamda, öğrenme süreçlerinin hangi alanlarda etkili olduğunu ve hangi yönlerin iyileştirilmesi gerektiğini anlamada kritik bir araç olarak işlev görür. Yerel yönetimlerde öğrenen örgütleri incelemek, aynı zamanda stratejik liderliğin rolünü de anlamak açısından büyük bir önem taşır. Stratejik liderlik, özellikle yerel yönetimlerde, uzun vadeli hedeflere ulaşmak, yerel halkın ihtiyaçlarına hızlı ve etkili bir şekilde yanıt vermek, değişen çevresel koşullara uyum sağlamak ve organizasyonel öğrenmeyi yönlendirmek için kritik bir beceri seti sunar. Stratejik liderlik ve öğrenen örgütler arasındaki ilişkiyi ele almak, bu tür organizasyonlarda sürdürülebilir gelişimin nasıl sağlanabileceğini, liderlerin nasıl bir vizyon oluşturduğunu ve bu vizyonun örgütsel öğrenme ile nasıl şekillendiğini ölçmeyi mümkün kılar.

Stratejik liderlik, yerel yönetimlerin değişim ve dönüşüm süreçlerinde öğrenme ve gelişim süreçlerini yönlendirebilecek güçte bir faktördür. Stratejik liderler, değişen kamu politikaları, toplumsal ihtiyaçlar ve teknolojik gelişmeler gibi dışsal faktörlere uyum sağlarken, aynı zamanda içsel organizasyonel öğrenmeyi teşvik ederler. Bu liderler, bir yandan örgütün yöneticisi ve karar alıcısı olarak, diğer yandan çalışanlar ve paydaşlarla sürekli iletişim halinde kalarak öğrenme süreçlerini şekillendirirler. Bu süreçlerin ölçülmesi, yerel yönetimlerin stratejik liderliğinin etkinliğini değerlendirmek için de önemlidir. Stratejik liderliğin öğrenen örgütler üzerindeki etkisini ölçmek, bir örgütün nasıl daha yenilikçi ve uyumlu hale gelebileceğini anlamada yardımcı olur. Stratejik liderler, vizyonlarını ve hedeflerini çalışanlarına aktararak, örgütsel öğrenmeyi teşvik eder ve değişime karşı açıklık oluştururlar. Stratejik liderlik, sadece karar alma süreçlerini değil, aynı zamanda örgüt kültürünü, eğitim ve gelişim süreçlerini, takım dinamiklerini de doğrudan etkiler. Bu bağlamda,

yerel yönetimlerde stratejik liderlik ve öğrenen örgütlerin etkileşimi, örgütsel öğrenmenin ölçülmesini daha anlamlı kılar. Yerel yönetimlerde stratejik liderliğin rolünü ölçerken, aynı zamanda liderlerin belirli stratejik kararlar alıp almadıklarını, bu kararların nasıl bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve bu ortamın organizasyonel değişim süreçleriyle ilişkisini de gözlemlemek gerekir. Stratejik liderliğin öğrenen örgütler üzerindeki etkisi, uzun vadeli başarı için kritik bir faktördür. Bu nedenle, yerel yönetimlerde öğrenen örgütleri incelemek, sadece organizasyonel öğrenmeyi değil, aynı zamanda liderlerin bu süreci nasıl yönlendirdiğini ve ne tür stratejik yönlendirmelerle iyileştirmeye çalıştığını anlamada da oldukça değerli bir çalışma alanıdır.

Ölçme açısından ise, stratejik liderliğin organizasyonel öğrenme üzerindeki etkisini değerlendirirken, liderlerin izlediği stratejik yollar, değişime açık olma düzeyleri, inovasyona teşvik etme kapasiteleri gibi faktörler ölçülmelidir. Bu tür bir ölçüm, hem liderlerin kişisel özelliklerini hem de örgüt genelindeki etkileşim biçimlerini analiz etmeyi sağlar. Stratejik liderliğin ölçülmesi, yerel yönetimlerin öğrenme süreçlerinin geliştirilmesinde hangi liderlik özelliklerinin daha etkili olduğunu gösterebilir ve örgütsel öğrenmenin gücünü artırmaya yönelik stratejiler geliştirmede önemli bir rehber olabilir. Özetle, yerel yönetimlerde öğrenen örgütler ve stratejik liderlik arasındaki ilişkiyi incelemek, öğrenme süreçlerinin yalnızca örgütsel değil, aynı zamanda liderlik düzeyinde de nasıl şekillendiğini anlamaya yardımcı olur. Bu tür bir çalışma, örgütlerin gelişim süreçlerini doğru ölçerek, stratejik liderliğin öğrenme ortamları üzerindeki etkisini ortaya koymak açısından oldukça faydalıdır. Bu çalışmada, Konya Karatay Belediyesi, öğrenen kamu örgütleri ve stratejik liderlik arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla örnek olay olarak seçilmiştir. Karatay Belediyesi'nin seçilmesinde, araştırma açısından sağladığı kolaylıklar ve işbirlikçi yaklaşımı belirleyici olmuştur. Kentteki diğer kamu kurumlarıyla yapılan ön görüşmeler sırasında karşılaşılan veri erişim zorluklarına kıyasla, Karatay Belediyesi'nin açık ve destekleyici tutumu, araştırma sürecinin daha etkin bir şekilde yürütülmesine imkân tanımıştır. Özellikle bürokratik ve hukuki engellerin aşılmasını kolaylaştırması, doğru ve kapsamlı veri edinimi için demokratik bir ortam sağlaması ve yukarıda yerelde öğrenen üzerine çalışmanın neden iyi bir tercih olduğuna ilişkin

söylenenlerin etkisi Karatay Belediyesini bu araştırma için uygun bir örnek haline getirmiştir. Ayrıca, belediyenin yerel düzeyde öğrenen örgüt uygulamaları ve stratejik liderlik süreçlerini yansıtacak özelliklere sahip olması, araştırmanın amacıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu bağlamda, Karatay Belediyesi, hem öğrenen örgüt yaklaşımının yerel bir kamu kurumundaki uygulanabilirliğini incelemek hem de stratejik liderliğin öğrenme süreçlerine olan etkisini değerlendirmek için güçlü bir zemin sunmaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, bu kurumun sunduğu veriler üzerinden öğrenme ve liderlik ilişkisi derinlemesine analiz edilecektir.

2.1. Araştırma Probleminin Tanımı

Modern örgütler, sürdürülebilir başarıyı elde etmek için sürekli değişim ve yenilik gereksinimleriyle karşı karşıyadır. Bu bağlamda, stratejik liderlik ve etik uygulamalar gibi yönetsel faktörlerin, bireysel yaratıcılık, öğrenme süreçleri ve ortak vizyon oluşturma gibi örgütsel yetkinlikler üzerindeki etkileri giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Ancak, bu unsurlar arasındaki ilişkilerin ve etkileşimlerin net bir şekilde anlaşılmadığı görülmektedir. Bu çalışma, stratejik yönerge, stratejik kontrol, etik uygulamalar ve değişime doğru/dönüştürücü liderlik gibi faktörlerin, öğrenen örgütlerin temel bileşenleri olan bireysel yaratıcılık, zihinsel modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi üzerinde nasıl etkiler yarattığını incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu etkileşimlerin örgütsel öğrenme ve yenilikçilik kapasitesine olan katkıları araştırılacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi şu soruyu yanıtlamaya odaklanmaktadır: *Stratejik liderlik ve etik uygulamalar, örgütlerde bireysel yaratıcılığı, zihinsel modelleri, ortak vizyonu, takım öğrenmesini ve sistem düşüncesini nasıl etkiler ve bu etkilerin örgütsel öğrenme üzerindeki sonuçları nelerdir?*

2.2. Araştırma Hipotezlerinin Formüle Edilmesi

Bu çalışma, stratejik liderlik, etik uygulamalar, bireysel yaratıcılık ve öğrenen örgüt unsurları arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın temel problemi, stratejik liderlik uygulamalarının bireylerin yaratıcı kapasiteleri ve öğrenen örgüt dinamikleri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu

kapsamda, öğrenen örgütlerin beş temel disiplini (zihinsel modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve bireysel yaratıcılık) ile stratejik liderlik unsurları arasındaki etkileşimler incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, stratejik liderliğin bu disiplinler üzerindeki etkisini ölçerek, liderlik uygulamalarının hem bireysel hem de örgütsel düzeyde öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, çalışma aşağıda ifade edilen ve her biri dört alt hipotezden oluşan beş temel hipotez etrafında yapılandırılmıştır:

H1: Stratejik yönerge puanlarının öğrenen örgütler alt boyutu bireysel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi vardır

H1a- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu stratejik yönerge bireysel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H1b- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Stratejik kontrolünün bireysel yaratıcılık açısından önemli sonuçları vardır.

H1c- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Etik uygulamaların bireysel yaratıcılık üzerinde önemli bir etkisi vardır.

H1d- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Değişime doğru liderlik bireysel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H2: Stratejik yönerge puanlarının öğrenen örgütler alt boyutu zihinsel modeller üzerinde anlamlı bir etkisi vardır

H2a- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu stratejik yönerge zihinsel modeller üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H2b- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Stratejik kontrolünün zihinsel modeller açısından önemli sonuçları vardır.

H2c- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Etik uygulamaların zihinsel modeller üzerinde önemli bir etkisi vardır.

H2d- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Değişime doğru liderlik zihinsel modeller üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H3: Stratejik yönerge puanlarının öğrenen örgütler alt boyutu ortak vizyon üzerinde anlamlı bir etkisi vardır

H3a- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu stratejik yönerge ortak vizyon üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H3b- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Stratejik kontrolünün ortak vizyon açısından önemli sonuçları vardır.

H3c- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Etik uygulamaların ortak vizyon üzerinde önemli bir etkisi vardır.

H3d- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Değişime doğru liderlik ortak vizyon üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H4: Stratejik yönerge puanlarının öğrenen örgütler alt boyutu takım halinde öğrenmenme üzerinde anlamlı bir etkisi vardır

H4a- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu stratejik yönerge takım halinde öğrenmenme üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H4b- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Stratejik kontrolünün takım halinde öğrenmenme açısından önemli sonuçları vardır.

H4c- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Etik uygulamaların takım halinde öğrenmenme üzerinde önemli bir etkisi vardır.

H4d- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Değişime doğru liderlik takım halinde öğrenmenme üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H5: Stratejik yönerge puanlarının öğrenen örgütler alt boyutu sistem düşüncesi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır

H5a- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu stratejik yönerge sistem düşüncesi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H5b- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Stratejik kontrolünün sistem düşüncesi açısından önemli sonuçları vardır.

H5c- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Etik uygulamaların sistem düşüncesi üzerinde önemli bir etkisi vardır.

H5d- Stratejik yönerge ölçeği altboyutu Değişime doğru liderlik sistem düşüncesi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

2.3. Yöntem

Bu araştırma, Konya Karatay Belediyesi'nde çalışan memurlar arasında stratejik liderlik uygulamaları ile öğrenen örgütler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplama süreci, anket yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle elde edilen veriler, analiz sürecinde kullanılan istatistiksel teknikler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan anket tasarımı, evren ve örneklem seçimi, veri toplama süreci ve veri analizi gibi yöntem ile ilgili detaylar aşağıda belirtilmiştir.

2.3.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, nicel araştırma deseni kullanarak, stratejik liderlik ve etik uygulamaların bireysel yaratıcılık, öğrenme süreçleri ve örgütsel vizyon üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma, anket tekniği ile veri toplama süreci yürütülerek, katılımcıların belirli liderlik uygulamaları ve etik davranışlara ilişkin algılarını ve bu unsurların bireysel yaratıcılık ve öğrenme süreçlerine etkisini ölçmeyi hedeflemektedir. Araştırma, betimsel ve ilişkilendirme (korrelasyonel) türde bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Betimsel araştırma, stratejik liderlik uygulamalarının ve

öğrenen örgütlerin mevcut durumunun anlaşılmasına olanak tanırken, ilişkilendirme türü ise bu unsurlar arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, belirli değişkenler arasındaki etkileşimleri anlamaya yönelik olup Veri toplama sürecinde, anket yöntemi kullanılmıştır. Anket, üç ana eksenle yer alan unsurlar temelinde hazırlanmış olup bu eksenler aşağıda belirtilmiştir:

- (i) Demografik Veriler: Katılımcıların cinsiyet, yaş, pozisyon, eğitim durumu gibi temel bilgilerini içeren sorular yer almaktadır.
- (ii) Stratejik Liderlik: Stratejik yönerge, stratejik kontrol, etik uygulamalar ve değişime doğru liderlik gibi stratejik liderlik unsurları, katılımcıların bu liderlik stillerine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik sorularla değerlendirilmektedir.
- (iii) Öğrenen Örgütler: Öğrenen örgütlerin temel bileşenlerinden beş disipline (bireysel yaratıcılık, zihinsel modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi) ilişkin unsurlar da ankette yer almaktadır. Bu bölümde, katılımcıların örgüt içinde öğrenme süreçleri ve bu süreçlere katkıda bulunan faktörler hakkında algılarını ölçen sorular bulunmaktadır.

Anket, yukarıda belirtilen üç ana eksen temel alarak tasarlanmıştır. Her eksenle yer alan ifadeler, katılımcıların liderlik, öğrenme ve örgütsel dinamizm ile ilgili algılarını ölçmeye yöneliktir. Anket, 5 dereceli Likert ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum). Bu sayede katılımcıların ifadelerle ne kadar hemfikir oldukları belirlenebilmiştir.

2.3.2. Evren ve Örneklem

20 Haziran 1987 yılında 3399 sayılı kanunla kurulan ve 1989 yılında fiilen çalışmalarına başlayan adını Anadolu Selçuklu Devletinin yetiştirdiği büyük devlet adamlarından olan Celalettin Karatay'dan alan ilçe tarihi ve sosyal yapı itibarıyla Konya'nın en eski ilçelerinden birisidir. Konya Karatay Belediyesi 2025-2029 Stratejik Planı'nda yer alan bilgilere göre 2023 yılı itibarı ile nüfusu 375.919 olan Konya Karatay Belediyesi'nde tablodan da görüleceği üzere memur, işçi, sözleşmeli

personel ve şirket işçisi şeklinde istihdam edilen toplam 1510 kişi hizmet yürütmektedir (bkz Tablo 5).

Tablo 5: Karatay Belediyesi Yıllara Göre Personel Çizelgesi

Karatay Belediyesi Yıllara Göre Personel Çizelgesi			
	Haziran 2022	Haziran 2023	Haziran 2024
Memur	185	233	240
İşçi	56	8	7
Sözleşmeli	76	25	25
Şirket İşçisi	1.040	1.319	1.238
Toplam	1.357	1.585	1.510

Kaynak: Konya Karatay Belediyesi 2025-2029 Stratejik Planı

Çalışanların öğrenen örgüt özelliklerine dair algılarını ölçmek ve bu algılar üzerinden analiz yapmak amacını taşıyan bu çalışmada öğrenen kamu örgütü kavramının incelenmesi için yalnızca memurlar çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma açısından yalnızca memurların tercih edilmesinin birden fazla nedeni bulunmaktadır. Bu tercihin temel nedenleri şu şekilde açıklanabilir:

(i) Öğrenen Kamu Örgütü Kavramı ile Uyumluluk: Öğrenen örgüt kavramı, genellikle stratejik karar alma, süreç iyileştirme, bilgi yönetimi ve kurumsal gelişim gibi konularda çalışanların etkin rol oynadığı bir yapıyı ifade eder. Memurlar, kamu hizmetlerinin temel yürütücüleri ve politika uygulayıcıları olarak bu tür stratejik süreçlerin doğrudan bir parçasıdır. Memurların görev tanımları, örgütsel öğrenmenin geliştirilmesine daha fazla katkı sunabilecek niteliktedir. İşçi, sözleşmeli personel veya şirket işçileri genellikle daha operasyonel düzeyde görevler üstlenir ve karar alma süreçlerinde daha sınırlı bir rol oynar.

(ii) Görev ve Sorumluluklarda Farklılık: Belediye bünyesindeki farklı istihdam türleri arasında görev ve sorumluluklarda önemli farklar bulunmaktadır. Memurlar, kamu politikalarının uygulanmasında ve yönetim süreçlerinde aktif rol oynar. İşçiler ve sözleşmeli personel ise daha çok teknik ve destek

hizmetlerinde yer alır, örgütsel öğrenme süreçlerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Araştırmanın odak noktası, örgütsel öğrenme süreçlerinin yönetim ve karar alma düzeyinde incelenmesi olduğu için memurlar uygun bir çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

(iii) Kurumsal Süreklilik ve Kalıcılık: Memurlar, diğer istihdam türlerine göre genellikle daha uzun süreli ve sürekli bir istihdam yapısına sahiptir. Bu durum, örgütsel kültürün oluşumu ve öğrenme süreçlerinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Sözleşmeli ve şirket işçileri gibi çalışan gruplarının görev süreleri ve çalışma koşulları, örgütsel öğrenme süreçlerini analiz etmek için daha az elverişli olabilir.

(iv) Araştırma Kapsamını Daraltma ve Derinleştirme: Belediye bünyesindeki tüm istihdam türlerini dâhil etmek, araştırmanın kapsamını genişletebilir ve veri çeşitliliğini artırabilir; ancak bu durum, analizlerin odak noktasını dağıtabilir. Araştırmanın derinlemesine ve anlamlı bir şekilde yapılabilmesi için yalnızca memurların seçilmesi, veri kalitesini ve analizlerin netliğini artırmıştır.

(v) Kamu Yönetimi Bağlamı: Kamu yönetiminde memurlar, yönetim ve politika süreçlerinin temel taşıdır. Belediyenin öğrenen örgüt kültürünün geliştirme çabalarının incelenmesinde, memurların algıları ve deneyimleri daha uygun bir analiz zemini sunar.

Bu bağlamda çalışmanın evrenini de Konya Karatay Belediyesi'nde memur olarak istihdam edilen 240 çalışan oluşturmaktadır. Araştırmada, evrenin tamamına ulaşmanın mümkün olduğu durumlarda tam sayım yöntemi kullanılarak verilerin toplanması hedeflenmiştir. Ancak, saha koşulları, zaman sınırlamaları ve çalışanların katılım istekliliği göz önünde bulundurulduğunda, evren içerisinden örneklem yöntemi ile veri toplanmıştır. Örneklem, basit rastgele örneklem yöntemi ile belirlenmiş olup, bu yöntemde evren içerisindeki her bireyin örneklem dâhil edilme olasılığı eşittir. Bu sayede, örneklemin evreni temsil etme gücü artırılmıştır. Gpower 3.1 yazılımı kullanılarak 0.05 anlam seviyesinde ve en az %80 güç belirlenerek araştırmada

örneklem sayısı toplam katılımcı sayısı 113 olarak belirlenmiş ve bu katılımcılar üzerinden veriler toplanmıştır.

Örneklem grubunun seçimi sırasında şu unsurlara dikkat edilmiştir:

- (i) Cinsiyet Dağılımı: Kadın ve erkek çalışanların dengeli bir şekilde temsil edilmesi.
- (ii) Yaş Grupları: Çalışanların farklı yaş gruplarından olması, öğrenen örgüt algılarındaki farklılıkları analiz edebilmek için önemlidir.
- (iii) Eğitim Seviyesi: Çeşitli eğitim düzeylerine sahip çalışanların görüşlerini yansıtmak.
- (iv) Hizmet Süresi: Hem mesleğe yeni başlayan hem de uzun yıllardır belediyede görev yapan bireylerin katılımını sağlamak.

Bu örneklem seçimi, Karatay Belediyesi'nde öğrenen örgüt kültürüne dair algıların geniş bir perspektifle değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Çalışanların demografik ve mesleki çeşitliliği, araştırmanın daha dengeli ve kapsamlı bir veri setine ulaşmasını sağlamıştır. Örneklem büyüklüğü, yapılan analizlerin güvenilir sonuçlar üretmesi için yeterli düzeydedir. Evrenin yaklaşık %47'sine ulaşılmış olması, sonuçların genellenebilirliğini artıran önemli bir unsurdur. Sonuç olarak, bu çalışmada ulaşılan örneklem, Konya Karatay Belediyesi'nin öğrenen örgüt kültürüne dair genel algısını yansıtacak niteliktedir ve bulguların geçerliliği açısından güçlü bir temele sahiptir.

2.3.3. Veri Toplama Süreci

Anket, 2024 yılı Haziran-Ağustos dönemi arasında, gerekli izinlerin alınmasının ardından Konya Karatay Belediyesi'nde görevli memurlara yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcılara anketin anonim olarak yapılacağı ve gönüllülük esasına dayandığı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara, anketi tamamlamak için yeterli süre tanınmış ve anketin sorunsuz bir şekilde tamamlanması sağlanmıştır. Veri

toplama süreci sonunda, toplanan anketler düzenlenerek, analiz için hazırlık aşamasına geçirilmiştir.

2.3.4. Veri Analizi Yöntemleri

Anketlerden elde edilen verileri analiz etmek için veri kontrolü yapılmıştır. Veri kontrolü sırasında frekans analizi kullanılarak yanlış girilmiş yada hatalı kodlanmış veriler belirlenmiş düzeltilmiştir. Yapılan veri kontrolünden sonra son hali verilen değerler için Veri Kesikli (gruplanmış) veriler için frekans analizi, sürekli (Gruplanmamış) veriler için tanımlayıcı istatistikler hesaplanır. Kullanılan ölçeklerin geçerliliği için daha önce varolan ölçekler kullanıldığından Doğrulayıcı Faktör analizi yapılmıştır. Yine her ölçek için güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Gerekli ve doğrulamayan soruların çıkarılmasından sonra ölçek genel toplam puanları hesaplanır. Elde edilen puanların(verilerin) analiz etmek için değerlerin normal dağılıma uygunluğu ve varyans eşitliğine bakılarak parametrik veya parametrik olmayan testlerin uygulanabilirliğine karar verilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluk testi Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak, yine varyans homojenliği için levene testi kullanılarak test edilmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için aynı anda hem normal dağılıma uygunluğu hemde varyans homojenliği gereklidir. Verilerin Normal dağılmaması ya da homojen varyanslı olmaması parametrik olmayan testleri kullanmayı gerektirir (Akyüz, 2018).

Verilerin analizi için Parametrik testlerden bağımsız ikiden fazla grup için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Testi, bağımsız iki grup için Bağımsız iki grup T testi kullanılmıştır. Ayrıca İlişki analizi için Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çalışmanın istatistiki testlerinde AMOS 22 ve SPSS 22 paket programları kullanılmıştır.

2.4. Güvenilirlik ve Geçerlilik

Daha önce geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi SPSS AMOS 22 programıyla yapılmıştır. Ölçeklerin geçerliliklerinin testi için oluşturulan ölçüm modellerinin ürettikleri uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığında

modifikasyonlar sonucunda ölçekte yapılan değişiklikler Tablo 1’de, ölçüm modellerinin ürettiği uyum değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir (Akyüz, 2018).

Tablo 6: Ölçekte Yapılan Değişiklikler

	Ölçekler	İfade Sayısı	Çıkarılan İfade Sayısı	Yapılan Doğrulamalı Faktör Analiz Türü
Stratejik Liderlik Ölçeği	Stratejik Yönerge	5	1	Çok Faktörlü Doğrulamalı Faktör Analizi
	Stratejik Kontrol	5	1	
	Etik Uygulamalar	5	2	
	Değişime Liderlik	5	-	
Öğrenen Örgütler Ölçeği	Kişisel Yaratıcılık	8	4	
	Zihinsel Modeller	9	3	
	Ortak Vizyon	7	1	
	Takım Halinde Öğrenme	9	3	
	Sistem Düşüncesi	8	1	

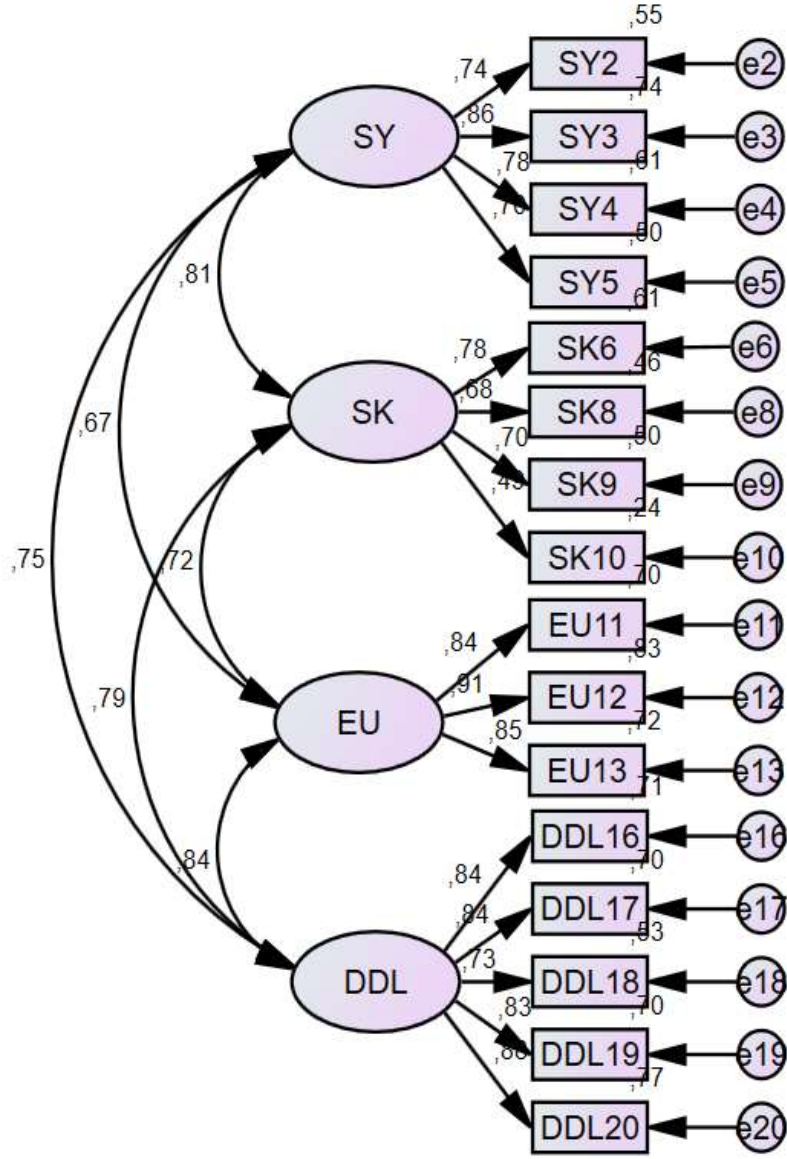
Kullanılan ölçeklerin geçerliliğini test etmek amacıyla SPSS AMOS 22 programıyla Stratejik Liderlik Ölçeği ve Stratejik Yönerge Ölçeği için Çok Faktörlü doğrulamalı Faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin geçerliliğini test etmek için oluşturulan ölçüm modellerinin ürettikleri uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olmadığından gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonlar sonrasında Stratejik Liderlik Ölçeği alt boyutu Stratejik Yönerge ölçeğinden 1. soru, Stratejik Kontrol ölçeğinden 7. Soru ve Etik Uygulamalar ölçeğinden 14. ve 15. Sorular, Stratejik Yönerge Ölçeği alt boyutu kişisel yaratıcılık ölçeğinden 22. Soru, 23. Soru, 25. Soru ve 28. Soru, zihinde modeller alt boyutundan 32. Soru, 36. Soru ve 37. Soru, ortak vizyon alt boyutundan 41. Soru, takım halinde öğrenme alt boyutundan 47. Soru, 48. Soru ve 51. Soru ve sistem düşüncesi alt boyutundan 54. Soru çıkarılmıştır. (Tablo 6)

Tablo 7: Ölçeklerin Uyum Değerleri

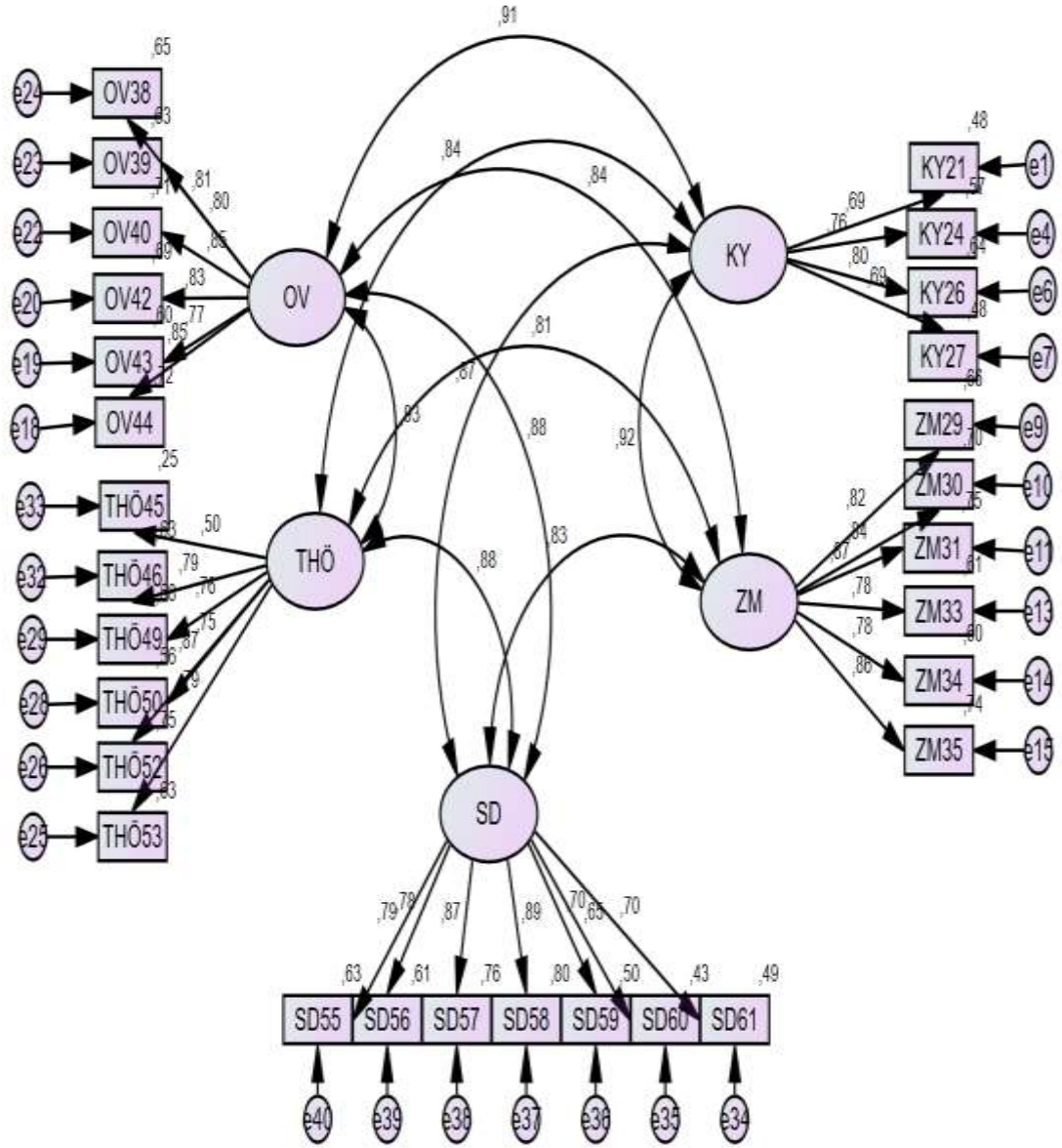
	X ²	df	X ² /df	GFI	CFI	RMSEA
Stratejik Liderlik Ölçeği	189,994	98	1,939	0,850	0,924	0,079
Öğrenen Örgütler Ölçeği	762,356	367	2,077	0,905	0,959	0,075
İyi Uyum Değerleri			≤3	≥0,90	≥0,97	≤0,05
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri			≤4-5	0,89-0,85	≥0,95	0,06-0,08

Tablo 7’den ölçüm modellerinin ürettikleri uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olduğundan modifikasyonlara son verilir ve analize bu bir soru hesaba katılmadan devam edilir (Ağbuğa, 2013). Temel Empati Ölçeğine ait faktör yükleri ve güvenirlik sonuçları aşağıdaki Tablo 3’te verilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirleyebilmek amacıyla Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar 1’e yaklaştıkça mükemmel, .50’nin altında ise kabul edilemez olarak kabul edilir (Kahn ve Best, 2017). Maddeler arasında ilişkinin varlığı Barlett testi ile analiz edilmiştir. Ölçeğin KMO katsayısı ($KMO=0,960$) 0.50’nin üzerinde ve Barlett testi anlamlılık değeri de 0.00 olarak belirlenmiştir. Bu durum bize bireylerden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir. Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için de döndürülmüş (Component Matrix) ve asal eksenlere göre döndürülmüş (Rotated Component Matrix- Varimax) temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör yüklerinin 0.50’in üstünde olması beklenir (Tavşancıl, 2002).

Şekil 20: Stratejik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



Şekil 21: Öğrenen Örgütler Ölçeği Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



Tablo 8: Stratejik Liderlik Ölçeği ve Öğrenen Örgütler Ölçeği maddelere ait faktör yükleri

Ölçek	Alt boyut	Maddeler	Faktör Yükleri
Stratejik Liderlik Ölçeği	Stratejik Yönerge	SY2	0,740
		SY3	0,860
		SY4	0,780
		SY5	0,700
	Stratejik Kontrol	SK6	0,780
		SK8	0,680
		SK9	0,700
		SK10	0,510
	Etik Uygulamalar	EU11	0,840
		EU12	0,910
		EU13	0,850
	Değişime Liderlik	DDL16	0,840
		DDL17	0,840
DDL18		0,730	
DDL19		0,830	
DDL20	0,880		
KMO=0,907, Barttlet Testi-Ki-Kare: 1262,088, df: 120, Sig:0,000, Cronbach’s Alpha:0,941			
Ölçek	Alt boyut	Maddeler	Faktör Yükleri
Öğrenen Örgütler Ölçeği	Kişisel Yaratıcılık	KY21	0,690
		KY24	0,760
		KY26	0,800
		KY27	0,690
	Zihinsel Modeller	ZM29	0,820
		ZM30	0,840
		ZM31	0,870
		ZM33	0,780
		ZM34	0,780
		ZM35	0,860
		ZM36	0,860
	Ortak Vizyon	OV38	0,810
		OV39	0,800
		OV40	0,850
		OV42	0,830
		OV43	0,770
		OV44	0,850
	Takım Halinde Öğrenme	THÖ45	0,500
		THÖ46	0,790
		THÖ49	0,760
		THÖ50	0,750
		THÖ52	0,870
		THÖ53	0,790
	Sistem Düşüncesi	SD55	0,790
		SD56	0,780
		SD57	0,870
SD58		0,890	
SD59		0,700	
SD60		0,650	
SD61	0,700		
KMO=0,930, Barttlet Testi-Ki-Kare: 2912,014, df: 406, Sig:0,000, Cronbach’s Alpha:0,972			

Tablo 9'a bakıldığında Stratejik Liderlik Ölçeği'nin açıklanan toplam varyansı; 53,613 değişime liderlik boyutuyla, 8,435 stratejik yönerge boyutuyla, 6,245 etik uygulamalar boyutuyla ve 5,099 stratejik kontrol boyutuyla açıklamaktadır. Stratejik Liderlik Ölçeği'nin toplam varyansı 73,393 olduğu görülmektedir. Ölçeğin uygulanabilirliğini ispatlamak amacıyla ölçeğin iç tutarlılık katsayısına yani Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayı 0,941 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan tüm bu analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin dört boyutlu, geçerlik ve güvenilirliğin yüksek olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2006; Kalaycı, 2008). Stratejik Yönerge Ölçeği'nin açıklanan toplam varyansı; 56,716 zihinsel modeller boyutuyla, 3,229 kişisel yaratıcılık boyutuyla, 3,185 ortak vizyon boyutuyla, 5,068 takım halinde öğrenme boyutuyla ve 3,958 sistem düşüncesi boyutuyla açıklamaktadır. Stratejik Yönerge Ölçeği'nin toplam varyansı 72,156 olduğu görülmektedir. Ölçeğin uygulanabilirliğini ispatlamak amacıyla ölçeğin iç tutarlılık katsayısına yani Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayı 0,930 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan tüm bu analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin beş boyutlu, geçerlik ve güvenilirliğin yüksek olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2006; Kalaycı, 2008).

Tablo 9: Stratejik Liderlik Ölçeği, Öğrenen Örgütler Ölçeği ve Alt Boyutlara Ait Varyans Açıklama Yüzdesi ve Güvenirlik Sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Varyans Açıklama Yüzdesi	Cronbach's Alpha Katsayısı
Stratejik Liderlik Ölçeği	Değişime Liderlik	53,613	0,911
	Stratejik Yönerge	8,435	0,846
	Etik Uygulamalar	6,245	0,897
	Stratejik Kontrol	5,099	0,753
Öğrenen Örgütler Ölçeği	Kişisel Yaratıcılık	3,229	0,823
	Zihinsel Modeller	56,716	0,925
	Ortak Vizyon	3,185	0,922
	Takım Halinde Öğrenme	5,068	0,876
	Sistem Düşüncesi	3,958	0,909

Tablo 10: Stratejik Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlara Ait Ait betimleyici istatistikler

Ölçek	Alt boyut	Maddeler	Ortalama	SS
Stratejik Liderlik Ölçeği	Stratejik Yönerge	SY2	3,814	0,968
		SY3	3,929	0,798
		SY4	3,920	0,836
		SY5	4,088	0,785
	Stratejik Kontrol	SK6	3,601	1,048
		SK8	3,902	0,855
		SK9	3,938	0,770
		SK10	3,840	0,785
	Etik Uygulamalar	EU11	4,044	0,890
		EU12	3,964	0,934
		EU13	3,716	0,995
	Değişime Liderlik	DDL16	3,840	0,950
		DDL17	3,867	0,860
		DDL18	3,858	0,980
		DDL19	3,769	1,008
		DDL20	3,796	0,907

Tablo 9a da Stratejik Liderlik Ölçeği ve alt boyutlara ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir. Buna göre maddelerin genelinde “katılıyorum” cevabının verildiği görülmektedir.

Tablo 11: Öğrenen Örgütler Ölçeği ve Alt Boyutlara Ait betimleyici istatistikler
Tablo 9b de Öğrenen örgütler Ölçeği ve alt boyutlara ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir. Buna

Ölçek	Alt boyut	Maddeler	Faktör Yükleri	
Öğrenen Örgütler Ölçeği	Kişisel Yaratıcılık	KY21	3,946	0,811
		KY24	3,964	0,822
		KY26	3,725	1,010
		KY27	3,893	0,871
	Zihinsel Modeller	ZM29	3,796	0,955
		ZM30	3,831	0,962
		ZM31	3,725	0,937
		ZM33	3,849	0,898
		ZM34	3,982	0,865
		ZM35	3,796	0,955
	Ortak Vizyon	OV38	3,885	0,831
		OV39	3,734	0,896
		OV40	3,911	0,851
		OV42	3,743	0,989
		OV43	3,902	0,886
		OV44	3,814	0,901
	Takım Halinde Öğrenme	THÖ45	4,044	0,794
		THÖ46	3,893	0,794
		THÖ49	3,796	0,974
		THÖ50	3,831	0,833
		THÖ52	3,778	0,913
		THÖ53	3,858	0,864
	Sistem Düşüncesi	SD55	3,708	0,893
		SD56	3,840	0,902
		SD57	3,893	0,838
		SD58	3,902	0,886
		SD59	3,973	0,784
		SD60	3,654	0,943
		SD61	4,008	0,807

göre maddelerin genelinde “katılıyorum” cevabının verildiği görülmektedir.

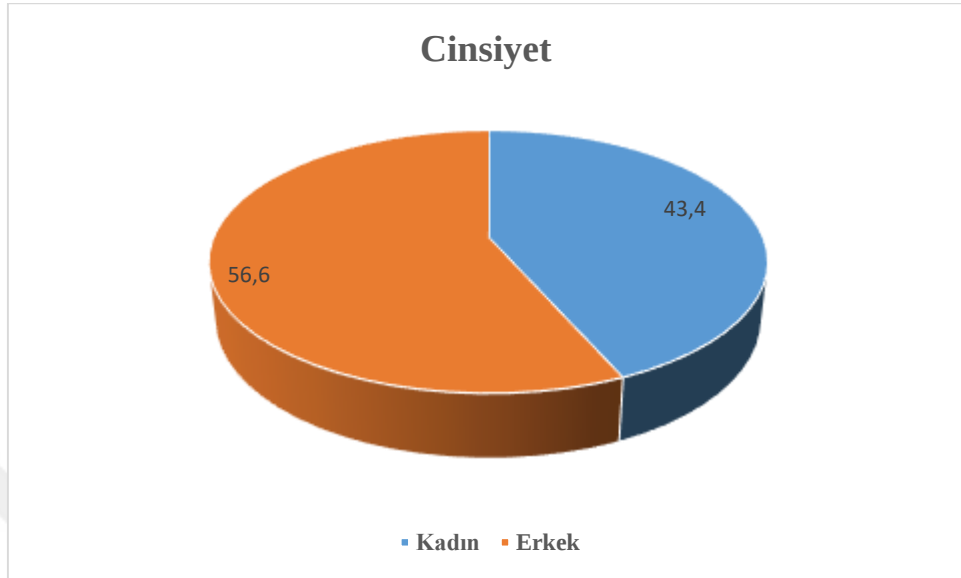
2.5. Bulgular

Tablo 12’da örneklemin demografik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 12: Betimleyici İstatistikler/Demografik Görünüm

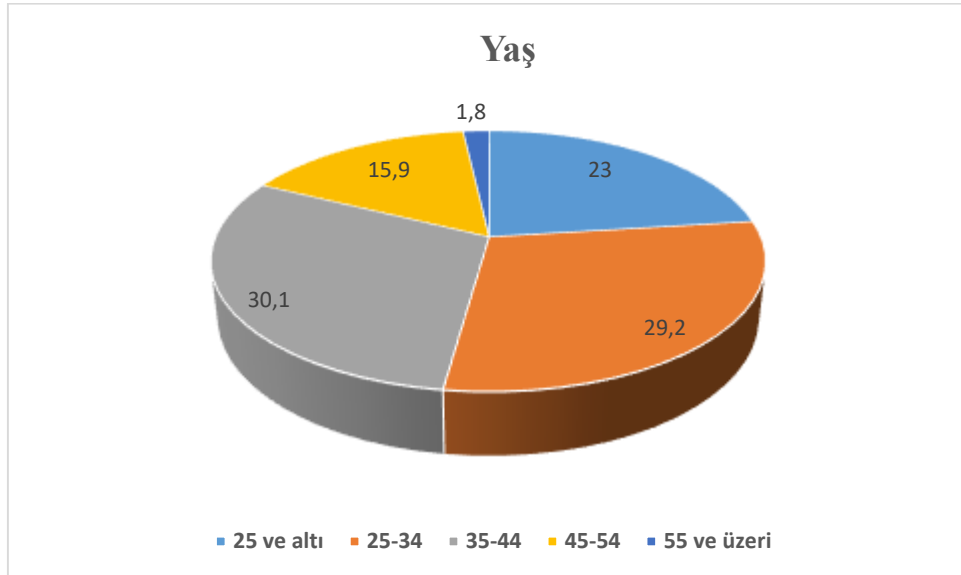
Genel özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	49	43,4
Erkek	64	56,6
Yaş		
25 ve altı	26	23
25-34	33	29,2
35-44	34	30,1
45-54	18	15,9
55 ve üzeri	2	1,8
Eğitim Düzeyi		
Ortaokul	1	0,9
Lise	11	9,7
Ön lisans	26	23
Lisans	53	46,9
Yüksek Lisans	19	16,8
Doktora	3	2,7
Medeni durum		
Evli	63	55,8
Bekar	50	44,2
Hizmet Yılı		
10’dan az	64	56,6
10-19	33	29,2
20-29	11	9,7
30’dan fazla	5	4,4

Şekil 22: Cinsiyet değişkenine ilişkin pasta grafiği



Buna göre örnekleme dahil edilen erkek sayısının %56.6 ile 64 kişi, kadın sayısı ise %43.4 ile 49 kişi olduğu görülmektedir.

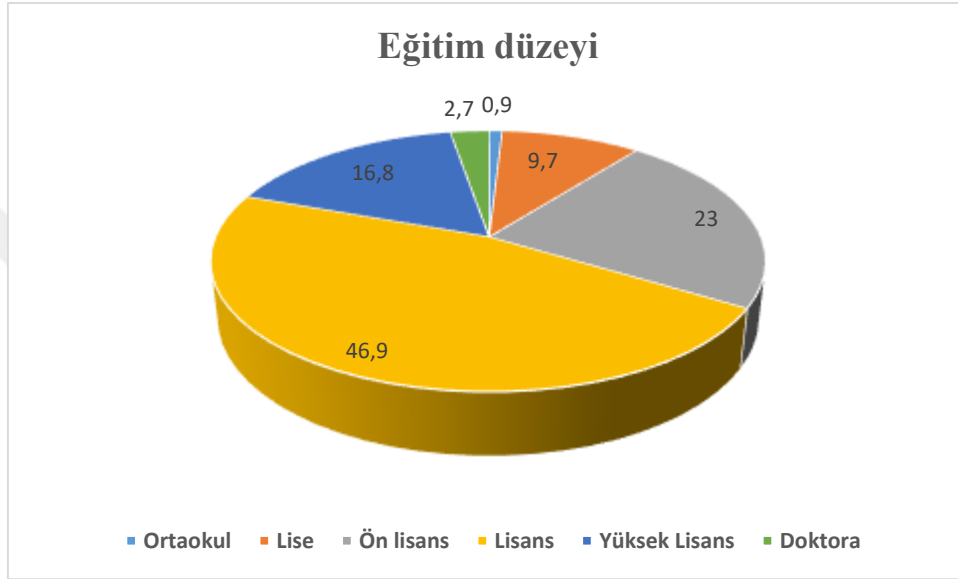
Şekil 23: Yaş değişkenine ilişkin pasta grafiği



Yaş grubu açısından bir değerlendirme yapılacak olursa tablodan da anlaşılacağı üzere 25 yaş ve altındaki grubun 26 kişi olduğu ve bu oranın %23 olduğu görülmektedir. 25-

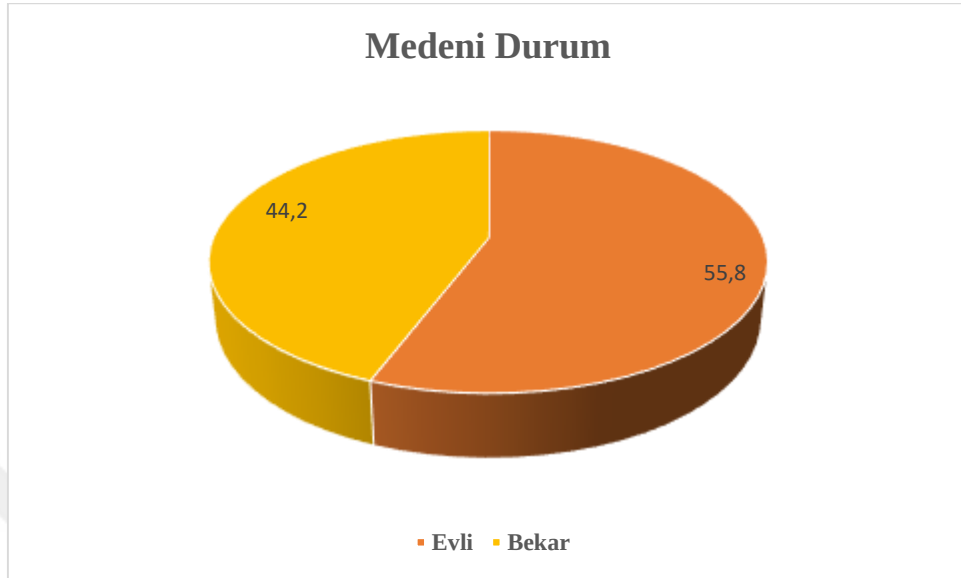
34 yaş grubu ise %29,2 ile 33 kişidir. 35-44 yaş grubu ise %30,1 ile 34 yaşındadır. 45-54 yaş grubu ise 18 kişi olup %15,9'unu oluşturmaktadır. 55 yaş ve üstü yaş grubu 2 kişinin %1,8'ini oluşturmaktadır.

Şekil 24: Eğitim durumu değişkenine ilişkin pasta grafiği



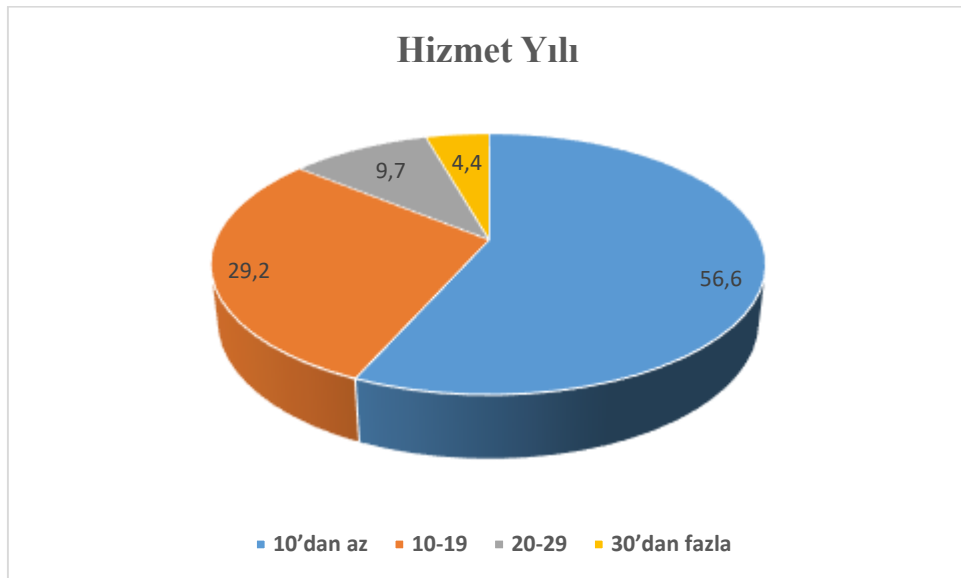
Eğitim düzeyi açısından tabloya bakılacak olursa ortaokul mezunu kişi sayısının 1 kişi olduğu, yani %0,9'u gösterdiği görülmektedir. Lise mezunu olanların sayısı %7,9 ile 11 kişi iken, önlisans mezunu olanların sayısı %23 ile 26 kişi, lisans mezunu olanların sayısı ise %46,9 ile 53 kişidir. Yüksek lisans yapmış olanların sayısı 19 kişi, yani %16,8'e denk gelirken doktoralıların sayısı ise 3 olup örneklem içindeki payı %2,7 olarak tespit edilmektedir.

Şekil 25: Medeni duruma değişkenine ilişkin pasta grafiği



Yine Tablo 12'da bekarların sayısının yüzde 8,55'lik bir oranla 63 kişi, evli olanların ise yüzde 2,44'lük oranla 50 kişi olduğu görülmektedir.

Şekil 26: Hizmet yılı değişkenine ilişkin pasta grafiği



Hizmet yılı açısından bakıldığında ise Tablo 12 yıldan az hizmet veren kişilerin % 56,6 ile 64 kişi olduğunu göstermektedir. 10-19 yaşları arasında hizmet verenler %2,29 oranında 33, 20-29 yaşları arasında hizmet verenler %7,9 oranında 11, 30 yaş ve üzeri hizmet verenler ise %4,4 oranında 5 kişi olarak belirlenmiştir.

Cinsiyet dağılımı açısından örnekleme dengeli bir dağılım söz konusu iken yaş grubu dağılımına göre ise, 25-44 yaş arasındaki çalışanların %82,3'lük oranı, araştırmanın orta yaş grubuna odaklanacağını ve bu yaş grubunun deneyim ile gençliğin birleşiminden oluştuğunu göstermektedir. Bu yaş grubu, stratejik liderlik ve bireysel yaratıcılık gibi konularda önemli veriler sunabilirken, 55 yaş ve üstü grubun düşük oranı (%1,8) bu yaş grubunun temsil edilmediğini ve dolayısıyla deneyimle ilgili farklı bakış açılarının göz ardı edilebileceğini işaret etmektedir. Eğitim düzeyi açısından, lisans mezunlarının çoğunlukta olması (%46,9) ve yüksek lisans/doktora düzeyindeki bireylerin azlığı (%19,5), katılımcıların genellikle yüksek eğitim düzeyine sahip olduğunu, ancak daha derinlemesine teorik bilgiden yoksun olabileceklerini ortaya koymaktadır. Medeni durum açısından, bekarların daha fazla olduğu (%53,9) ve evli olanların sayısının az olduğu (%44,1) gözlemlenmektedir. Bu fark, stratejik liderlik ve bireysel yaratıcılık üzerindeki etkileri farklılaştırabilir, çünkü bekar çalışanlar esnek bir yaklaşım sergileyebilirken, evli olanlar ailevi sorumlulukları göz önünde bulundurarak farklı stratejiler benimseyebilirler. Son olarak, hizmet yılı açısından, çoğunluğun 10 yıldan az süredir çalışıyor olması (%56,6), araştırmanın genç ve daha az deneyime sahip bir gruptan veriler topladığını göstermektedir. Bu durum, araştırmada stratejik liderlik ve öğrenen örgütlerin nasıl algılandığı ve uygulandığı konusundaki farklılıkları anlamak için önemli bir faktördür.

Fark Analizleri

Fark analizleri, bir araştırmada farklı gruplar arasında belirli bir değişkenin nasıl farklılaştığını inceleyen istatistiksel bir analiz türüdür. Bu analizlerin amacı, belirli faktörlerin veya grupların, örneğin cinsiyet, yaş, eğitim durumu gibi demografik özellikler veya farklı müdahale gruplarının, belirli bir bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemektir. Çalışmada bu bağlamda yapılan fark analizleri tablolar halinde sunulmuştur.

Stratejik Yönerge puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda (bkz Tablo 13) $P\text{-değeri}=0.777>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Stratejik Yönerge puanları benzerdir. Stratejik Kontrol puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.676>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Stratejik Kontrol puanları benzerdir. Etik Uygulamalar puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.524>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Etik Uygulamalar puanları benzerdir. Değişime Doğru Liderlik puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.803>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Değişime Doğru Liderlik puanları benzerdir.

Stratejik Liderlik Ölçeği puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.981>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Stratejik Liderlik Ölçeği puanları benzerdir. Kişisel Yaratıcılık puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.888>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Kişisel Yaratıcılık puanları benzerdir. Zihinsel Modeller puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.847>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Zihinsel Modeller puanları benzerdir. Ortak Vizyon puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.486>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Ortak Vizyon puanları benzerdir.

Tablo 13: Stratejik Yönerge puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std Hata	Test Değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	Kadın	49	15,694	0,396	-0,283	0,777
	Erkek	64	15,797	0,359		
Stratejik Kontrol	Kadın	49	15,143	0,382	-0,418	0,676
	Erkek	64	15,391	0,329		
Etik Uygulamalar	Kadın	49	11,796	0,387	-0,637	0,524
	Erkek	64	11,672	0,310		
Değişime Doğru Liderlik	Kadın	49	19,245	0,633	-0,249	0,803
	Erkek	64	19,047	0,472		
Stratejik Liderlik Ölçeği	Kadın	49	61,878	1,565	-0,023	0,981
	Erkek	64	61,906	1,284		
Kişisel Yaratıcılık	Kadın	49	15,490	0,435	-0,141	0,888
	Erkek	64	15,563	0,342		
Zihinsel Modeller	Kadın	49	22,776	0,748	-0,193	0,847
	Erkek	64	23,141	0,533		
Ortak Vizyon	Kadın	49	23,306	0,654	-0,697	0,486
	Erkek	64	22,750	0,569		
Takım Halinde Öğrenme	Kadın	49	23,714	0,575	-1,022	0,307
	Erkek	64	22,813	0,514		
Sistem Düşüncesi	Kadın	49	26,959	0,771	-0,353	0,724
	Erkek	64	27,000	0,561		
Stratejik Yönerge Ölçeği	Kadın	49	112,245	2,914	-0,363	0,717
	Erkek	64	111,266	2,308		

Takım Halinde Öğrenme puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.307>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Takım Halinde Öğrenme puanları benzerdir. Sistem Düşüncesi puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.724>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Sistem

Düşüncesi puanları benzerdir. Stratejik Yönerge Ölçeği puanında Cinsiyet farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.717>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun Stratejik Yönerge Ölçeği puanları benzerdir.

Stratejik Yönerge puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi (bkz Tablo 14) sonucunda $P\text{-değeri}=0.084>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Stratejik Yönerge puanları benzerdir. Etik Uygulamalar puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.164>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Etik Uygulamalar puanları benzerdir. Değişime Doğru Liderlik puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.240>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Değişime Doğru Liderlik puanları benzerdir.

Tablo 14: Stratejik Yönerge puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi

	Yaş	N	Ortalama	Std Hata	Test Değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	25-34	33	16,121	0,540	8,203	0,084
	35-44	34	14,824	0,499		
	45-54	18	17,111	0,478		
	55 ve üzeri	2	15,500	1,500		
	25 ve altı	26	15,154	0,504		
Stratejik Kontrol	25-34	33	16,000	0,483	7,477	0,113
	35-44	34	14,235	0,433		
	45-54	18	15,944	0,545		
	55 ve üzeri	2	17,000	1,000		
	25 ve altı	26	12,115	0,518		
Etik Uygulamalar	25-34	33	12,364	0,394	6,512	0,164
	35-44	34	10,853	0,468		
	45-54	18	11,611	0,606		
	55 ve üzeri	2	12,000	0,000		
	25 ve altı	26	19,308	0,824		

Değişime Doğru Liderlik	25-34	33	19,970	0,705	5,494	0,240
	35-44	34	18,235	0,762		
	45-54	18	18,944	0,739		
	55 ve üzeri	2	20,000	0,000		
	25 ve altı	26	62,154	2,023		
Stratejik Liderlik Ölçeği	25-34	33	64,455	1,867	6,983	0,137
	35-44	34	58,147	1,923		
	45-54	18	63,611	1,929		
	55 ve üzeri	2	64,500	2,500		
	25 ve altı	26	15,692	0,540		
Kişisel Yaratıcılık	25-34	33	16,212	0,417	3,016	0,555
	35-44	34	14,647	0,613		
	45-54	18	15,667	0,505		
	55 ve üzeri	2	16,000	0,000		
	25 ve altı	26	23,692	0,766		
Zihinsel Modeller	25-34	33	23,242	0,839	1,259	0,868
	35-44	34	22,441	0,934		
	45-54	18	22,611	1,023		
	55 ve üzeri	2	22,000	2,000		
	25 ve altı	26	23,885	0,849		
Ortak Vizyon	25-34	33	24,152	0,626	4,874	0,300
	35-44	34	21,618	0,916		
	45-54	18	22,056	1,065		
	55 ve üzeri	2	24,000	0,000		
	Total	113	22,991	0,428		
Takım Halinde Öğrenme	25 ve altı	26	23,615	0,711	5,983	0,200
	25-34	33	24,485	0,617		
	35-44	34	22,059	0,809		
	45-54	18	22,333	0,960		
	55 ve üzeri	2	24,000	0,000		
Sistem Düşüncesi	25 ve altı	26	27,115	1,034	3,997	0,406
	25-34	33	28,333	0,701		

	35-44	34	25,971	0,903		
	45-54	18	26,111	1,185		
	55 ve üzeri	2	28,000	0,000		
Stratejik Yönerge Ölçeği	25 ve altı	26	114,000	3,547	3,768	0,438
	25-34	33	116,424	2,804		
	35-44	34	106,735	3,929		
	45-54	18	108,778	4,350		
	55 ve üzeri	2	114,000	2,000		

Stratejik Liderlik Ölçeği puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.137>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Stratejik Liderlik Ölçeği puanları benzerdir. Kişisel Yaratıcılık puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.555>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Kişisel Yaratıcılık puanları benzerdir. Zihinsel Modeller puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.868>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Zihinsel Modeller puanları benzerdir. Ortak Vizyon puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.300>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Ortak Vizyon puanları benzerdir. Takım Halinde Öğrenme puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.200>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Takım Halinde Öğrenme puanları benzerdir. Sistem Düşüncesi puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.406>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Sistem Düşüncesi puanları benzerdir.

Stratejik Yönerge Ölçeği puanında Yaş farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.438>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Yaşı ne olursa olsun Stratejik Yönerge Ölçeği puanları benzerdir. Stratejik Yönerge puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis

testi (bkz Tablo 15) sonucunda $P\text{-değeri}=0.214>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Eğitimi ne olursa olsun Stratejik Yönerge puanları benzerdir. Stratejik Kontrol puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.049<0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlıdır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda eğitim durumu yüksek lisans olan bireylerin Stratejik Kontrol puanları en düşük iken diğer eğitim gruplarının Stratejik Kontrol puanları birbirine benzerdir.

Tablo 15: Stratejik Yönerge puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi

	Eğitim	N	Ortalama	Std Hata	Test Değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	Ortaokul	1	20,000	-	7,094	0,214
	Lise	11	16,636	0,472		
	Önlisans	26	16,000	0,368		
	Lisans	53	15,811	0,405		
	Yüksek Lisans	19	14,316	0,831		
	Doktora	3	17,000	1,528		
Stratejik Kontrol	Ortaokul	1	18,000	-	11,125	0,049
	Lise	11	15,727	0,715		
	Önlisans	26	15,423	0,437		
	Lisans	53	15,642	0,368		
	Yüksek Lisans	19	13,526	0,632		
	Doktora	3	16,333	1,453		
Etik Uygulamalar	Ortaokul	1	13,000	-	3,102	0,684
	Lise	11	11,546	0,493		
	Önlisans	26	11,731	0,439		
	Lisans	53	11,943	0,389		
	Yüksek Lisans	19	11,105	0,666		
	Doktora	3	12,000	1,155		
Değişime Doğru Liderlik	Ortaokul	1	18,000	-	5,510	0,357
	Lise	11	20,818	0,644		
	Önlisans	26	19,423	0,783		
	Lisans	53	19,302	0,562		

	Yüksek Lisans	19	17,263	1,110		
	Doktora	3	19,667	0,333		
Stratejik Liderlik Ölçeği	Ortaokul	1	69,000	-	6,743	0,240
	Lise	11	64,727	1,888		
	Önlisans	26	62,577	1,857		
	Lisans	53	62,698	1,503		
	Yüksek Lisans	19	56,211	2,760		
	Doktora	3	65,000	4,359		
Kişisel Yaratıcılık	Ortaokul	1	13,000	-	9,051	0,107
	Lise	11	16,091	0,780		
	Önlisans	26	15,808	0,467		
	Lisans	53	16,019	0,365		
	Yüksek Lisans	19	13,737	0,830		
	Doktora	3	14,667	1,667		
Zihinsel Modeller	Ortaokul	1	19,000	-	7,030	0,218
	Lise	11	24,546	1,115		
	Önlisans	26	23,231	0,601		
	Lisans	53	23,528	0,692		
	Yüksek Lisans	19	20,579	1,294		
	Doktora	3	22,000	2,082		
Ortak Vizyon	Ortaokul	1	17,000	-	7,122	0,212
	Lise	11	24,546	1,039		
	Önlisans	26	23,692	0,677		
	Lisans	53	23,132	0,678		
	Yüksek Lisans	19	20,842	1,153		
	Doktora	3	24,333	1,453		
Takım Halinde Öğrenme	Ortaokul	1	23,000	-	7,772	0,169
	Lise	11	25,273	1,028		
	Önlisans	26	23,577	0,643		
	Lisans	53	23,377	0,564		
	Yüksek Lisans	19	20,895	1,134		
	Doktora	3	24,000	1,155		

Sistem Düşüncesi	Ortaokul	1	23,000	-	13,816	0,017
	Lise	11	29,727	1,192		
	Önlisans	26	26,846	0,882		
	Lisans	53	27,434	0,639		
	Yüksek Lisans	19	24,053	1,262		
	Doktora	3	30,000	2,517		
Stratejik Yönerge Ölçeği	Ortaokul	1	95,000	-	8,618	0,125
	Lise	11	120,182	4,917		
	Önlisans	26	113,154	2,848		
	Lisans	53	113,491	2,655		
	Yüksek Lisans	19	100,105	5,352		
	Doktora	3	115,000	8,544		

Etik Uygulamalar puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.684>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Eğitimi ne olursa olsun Etik Uygulamalar puanları benzerdir. Değişime Doğru Liderlik puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.357>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Eğitimi ne olursa olsun Değişime Doğru Liderlik puanları benzerdir. Stratejik Liderlik Ölçeği puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.240>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Eğitimi ne olursa olsun Stratejik Liderlik Ölçeği puanları benzerdir. Kişisel Yaratıcılık puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.107>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Eğitimi ne olursa olsun Kişisel Yaratıcılık puanları benzerdir.

Zihinsel Modeller puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.218>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Eğitimi ne olursa olsun Zihinsel Modeller puanları benzerdir. Ortak Vizyon puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.212>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre

bireylerin Eğitimi ne olursa olsun Ortak Vizyon puanları benzerdir. Takım Halinde Öğrenme puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda P-değeri=0.169>0.050 olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Eğitimi ne olursa olsun Takım Halinde Öğrenme puanları benzerdir. Sistem Düşüncesi puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda P-değeri=0.017<0.050 olduğundan gruplar arasında fark anlamlıdır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda eğitim durumu yüksek lisans olan bireylerin Sistem Düşüncesi puanları en düşük iken diğer eğitim gruplarının Sistem Düşüncesi puanları birbirine benzerdir. Stratejik Yönerge Ölçeği puanında Eğitim farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda P-değeri=0.125>0.050 olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Eğitimi ne olursa olsun Stratejik Yönerge Ölçeği puanları benzerdir.

Stratejik Yönerge puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda (bkz Tablo 16) P-değeri=0.867>0.050 olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Stratejik Yönerge puanları benzerdir. Stratejik Kontrol puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda P-değeri=0.937>0.050 olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Stratejik Kontrol puanları benzerdir. Etik Uygulamalar puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda P-değeri=0.064>0.050 olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Etik Uygulamalar puanları benzerdir. Değişime Doğru Liderlik puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda P-değeri=0.241>0.050 olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Değişime Doğru Liderlik puanları benzerdir.

Tablo 16: Stratejik Yönerge puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi

	Medeni Durum	N	Ortalama	Std Hata	Test Değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	Evli	63	15,841	0,354	-0,168	0,867
	Bekar	50	15,640	0,403		
Stratejik Kontrol	Evli	63	15,333	0,345	-0,079	0,937
	Bekar	50	15,220	0,361		
Etik Uygulamalar	Evli	63	11,429	0,307	-1,853	0,064
	Bekar	50	12,100	0,384		
Değişime Doğru Liderlik	Evli	63	19,127	0,457	-1,173	0,241
	Bekar	50	19,140	0,647		
Stratejik Liderlik Ölçeği	Evli	63	61,730	1,253	-0,652	0,514
	Bekar	50	62,100	1,600		
Kişisel Yaratıcılık	Evli	63	15,556	0,345	-0,281	0,779
	Bekar	50	15,500	0,429		
Zihinsel Modeller	Evli	63	23,079	0,563	-0,155	0,877
	Bekar	50	22,860	0,707		
Ortak Vizyon	Evli	63	22,460	0,584	-1,432	0,152
	Bekar	50	23,660	0,621		
Takım Halinde Öğrenme	Evli	63	22,857	0,526	-1,393	0,164
	Bekar	50	23,640	0,559		
Sistem Düşüncesi	Evli	63	26,873	0,575	-1,279	0,201
	Bekar	50	27,120	0,749		
Stratejik Yönerge Ölçeği	Evli	63	110,825	2,390	-0,912	0,362
	Bekar	50	112,780	2,789		

Stratejik Liderlik Ölçeği puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.514>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Stratejik Liderlik Ölçeği puanları benzerdir.

Kişisel Yaratıcılık puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.779>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir.

Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Kişisel Yaratıcılık puanları benzerdir. Zihinsel Modeller puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.877>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Zihinsel Modeller puanları benzerdir. Ortak Vizyon puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.152>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Ortak Vizyon puanları benzerdir. Takım Halinde Öğrenme puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.164>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Takım Halinde Öğrenme puanları benzerdir. Sistem Düşüncesi puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.201>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Sistem Düşüncesi puanları benzerdir. Stratejik Yönerge Ölçeği puanında Medeni Durum farklılığı için yapılan Mann-Whitney testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.362>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin medeni durumu ne olursa olsun Stratejik Yönerge Ölçeği puanları benzerdir.

Stratejik Yönerge puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda (Tablo 17), $P\text{-değeri}=0.780>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Stratejik Yönerge puanları benzerdir. Stratejik Kontrol puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.408>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Stratejik Kontrol puanları benzerdir. Etik Uygulamalar puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.668>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Etik Uygulamalar puanları benzerdir. Değişime Doğru Liderlik puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.916>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Değişime Doğru Liderlik puanları benzerdir. Stratejik Liderlik Ölçeği

puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda P-değeri=0.854>0.050 olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Stratejik Liderlik Ölçeği puanları benzerdir.

Tablo 17: Stratejik Yönerge puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi

	Hizmet Yılı	N	Ortalama	Std Hata	Test Değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	10'dan Az	64	15,672	0,349	1,090	0,780
	Eki.19	33	15,485	0,544		
	20-29	11	16,818	0,711		
	30'dan Fazla	5	16,200	0,735		
Stratejik Kontrol	10'dan Az	64	15,125	0,327	2,893	0,408
	Eki.19	33	15,273	0,475		
	20-29	11	15,364	0,866		
	30'dan Fazla	5	17,200	0,735		
Etik Uygulamalar	10'dan Az	64	12,000	0,290	1,560	0,668
	10-19	33	11,182	0,532		
	20-29	11	11,455	0,813		
	30'dan Fazla	5	12,400	0,748		
Değişime Doğru Liderlik	10'dan Az	64	19,063	0,517	0,515	0,916
	10-19	33	19,121	0,801		
	20-29	11	19,273	0,799		
	30'dan Fazla	5	19,800	0,800		
Stratejik Liderlik Ölçeği	10'dan Az	64	61,859	1,272	0,782	0,854
	10-19	33	61,061	2,116		
	20-29	11	62,909	2,855		
	30'dan Fazla	5	65,600	2,731		
Kişisel Yaratıcılık	10'dan Az	64	15,438	0,305	1,193	0,755
	10-19	33	15,576	0,670		
	20-29	11	15,727	0,715		
Zihinsel Modeller	30'dan Fazla	5	16,000	0,632	3,783	0,286
	10'dan Az	64	22,547	0,542		
	10-19	33	23,939	0,979		

	20-29	11	22,818	1,242		
Ortak Vizyon	30'dan Fazla	5	22,600	1,600	0,973	0,808
	10'dan Az	64	23,078	0,516		
	10-19	33	23,000	0,982		
Takım Halinde Öğrenme	20-29	11	22,091	1,358	1,581	0,664
	30'dan Fazla	5	23,800	0,800		
	10'dan Az	64	23,281	0,496		
	10-19	33	23,303	0,823		
Sistem Düşüncesi	20-29	11	21,909	1,048	1,023	0,796
	30'dan Fazla	5	24,400	0,678		
	10'dan Az	64	27,047	0,626		
	10-19	33	27,000	0,919		
Stratejik Yönerge Ölçeği	20-29	11	26,273	1,222	1,005	0,800
	30'dan Fazla	5	27,600	1,123		
	10'dan Az	64	111,391	2,224		
	10-19	33	112,818	4,127		

Kişisel Yaratıcılık puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.755>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Kişisel Yaratıcılık puanları benzerdir. Zihinsel Modeller puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.286>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Zihinsel Modeller puanları benzerdir. Ortak Vizyon puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.808>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Ortak Vizyon puanları benzerdir. Takım Halinde Öğrenme puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.664>0.050$ olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Takım Halinde Öğrenme puanları benzerdir. Sistem Düşüncesi puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda $P\text{-değeri}=0.796>0.050$

olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Sistem Düşüncesi puanları benzerdir. Stratejik Yönerge Ölçeği puanında Hizmet Yılı farklılığı için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda P-değeri=0.800>0.050 olduğundan gruplar arasında fark anlamlı değildir. Buna göre bireylerin Hizmet Yılı ne olursa olsun Stratejik Yönerge Ölçeği puanları benzerdir.

Bağımlı Değişkenlerin Analizi

Kişisel yaratıcılık toplam puanı ile stratejik liderliğin alt boyutları arasında yapılan çoklu regresyon analizi (Tablo 18) sonucunda Model anlamlı bulunmuştur. (P Değeri=0,000<0,050). Yine $R^2=0,629$ sonucuna göre stratejik liderliğin alt boyutları Öğrenen Örgütler alt boyutu kişisel yaratıcılık puanını %62,9 oranında açıkladığı görülmüştür. Buna göre stratejik liderliğin alt boyutu Stratejik Yönerge ile Öğrenen Örgütler alt boyutu kişisel yaratıcılık arasında pozitif yönde bir etki görülmüştür. (0,163, $P=0,001<0,050$). Buna göre Stratejik Yönergenin bir birimlik puan artışında kişisel yaratıcılık puanını 0,163 birim arttırmaktadır.

Tablo 18: Bağımlı Değişken (Kişisel Yaratıcılık)

Değişken	B	Stand. H.	t değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	0,163	0,088	1,864	0,001
Stratejik Kontrol	0,087	0,094	0,928	0,094
Etik Uygulamalar	0,381	0,107	3,566	0,986
Değişime Liderlik	0,219	0,074	2,979	0,174
Sabit	2,967	1,063	2,791	0,006

R^2 değeri=0,629

Yine stratejik liderliğin alt boyutu Stratejik Kontrol ile Öğrenen Örgütler alt boyutu kişisel yaratıcılık arasında pozitif yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (0,087, $P=0,094>0,05$). Yine stratejik liderliğin alt boyutu Değişime Liderlik ile Öğrenen Örgütler alt boyutu kişisel yaratıcılık arasında pozitif yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (0,219, $P=0,986>0,05$). Son olarak stratejik liderliğin alt boyutu Etik

Uygulamalar ile Öğrenen Örgütler alt boyutu kişisel yaratıcılık arasında pozitif yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (0,381, $P=0,174>0,05$).

Zihinsel Modeller Toplam puanı ile stratejik liderliğin alt boyutları arasında yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda Model anlamlı bulunmuştur. (P Değeri= $0,000<0,050$). Yine $R^2=0,621$ sonucuna göre stratejik liderliğin alt boyutları Öğrenen Örgütler alt boyutu Zihinsel Modeller puanını %62,1 oranında açıkladığı görülmüştür. Buna göre Yine stratejik liderliğin alt boyutu Stratejik yönerge ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Zihinsel Modeller arasında pozitif yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (0,098, $P=0,076>0,05$). Yine stratejik liderliğin alt boyutu Stratejik Kontrol ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Zihinsel Modeller arasında pozitif yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (0,183, $P=0,523>0,05$).

Tablo 19: Bağımlı Değişken (Zihinsel Modeller)

Değişken	B	Stand. H.	t değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	0,093	0,145	1,794	0,076
Stratejik Kontrol	0,183	0,156	0,641	0,523
Etik Uygulamalar	0,568	0,177	1,179	0,241
Değişime Liderlik	0,465	0,122	3,207	0,002
Sabit	3,162	1,762	1,798	0,000

R^2 değeri=0,621

Stratejik liderliğin alt boyutu Etik Uygulamalar ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Zihinsel Modeller arasında pozitif yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (0,568, $P=0,241>0,05$). Son olarak stratejik liderliğin alt boyutu Değişime Liderlik ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Zihinsel Modeller arasında pozitif yönde bir etki görülmüştür. (0,465, $P=0,002<0,050$). Buna göre Değişime Liderliğin bir birimlik puan artışında Zihinsel Modeller puanını 0,465 birim arttırmaktadır.

Ortak Vizyon Toplam puanı ile stratejik liderliğin alt boyutları arasında yapılan çoklu regresyon analizi (bkz Tablo 20) sonucunda Model anlamlı bulunmuştur. (P

Değeri=0,000<0,050). Yine $R^2=0,639$ sonucuna göre stratejik liderliğin alt boyutları Öğrenen Örgütler alt boyutu Ortak Vizyon puanını %63,9 oranında açıkladığı görülmüştür. Buna göre Yine stratejik liderliğin alt boyutu Stratejik yönerge ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Ortak Vizyon arasında **negatif** yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır (-0,056, $P=0,682>0,05$). Yine stratejik liderliğin alt boyutu Stratejik Kontrol ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Ortak Vizyon arasında pozitif yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (0,236, $P=0,112>0,05$).

Tablo 20: Bağımlı Değişken (Ortak Vizyon)

Değişken	B	Stand. H.	t değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	-0,056	0,137	-0,410	0,682
Stratejik Kontrol	0,236	0,147	1,601	0,112
Etik Uygulamalar	0,738	0,168	4,404	0,000
Değişime Liderlik	0,393	0,116	3,403	0,001
Sabit	4,094	1,669	2,454	0,016

R^2 değeri=0,639

Stratejik liderliğin alt boyutu Etik Uygulamalar ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Ortak Vizyon arasında pozitif yönde bir etki görülmüştür. (0,738, $P=0,000<0,050$). Buna göre Etik Uygulamaların bir birimlik puan artışında Ortak Vizyon puanını 0,738 birim arttırmaktadır. Son olarak stratejik liderliğin alt boyutu Değişime Liderlik ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Ortak Vizyon arasında pozitif yönde bir etki görülmüştür. (0,393, $P=0,001<0,050$). Buna göre Değişime Liderliğin bir birimlik puan artışında Ortak Vizyon puanını 0,393 birim arttırmaktadır.

Takım Halinde Öğrenme toplam puanı ile stratejik liderliğin alt boyutları arasında yapılan çoklu regresyon analizi (Tablo 21) sonucunda Model anlamlı bulunmuştur. (P Değeri=0,000<0,050). Yine $R^2=0,523$ sonucuna göre stratejik liderliğin alt boyutları Öğrenen Örgütler alt boyutu Takım Halinde Öğrenme puanını %52,3 oranında açıkladığı görülmüştür. Buna göre Yine stratejik liderliğin alt boyutu Stratejik yönerge ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Takım Halinde Öğrenme arasında

pozitif yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (0,050, $P=0,727>0,05$). Yine stratejik liderliğin alt boyutu Stratejik Kontrol ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Takım Halinde Öğrenme arasında pozitif yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (0,190, $P=0,214>0,05$). Stratejik liderliğin alt boyutu Etik Uygulamalar ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Takım Halinde Öğrenme arasında pozitif yönde bir etki görülmüştür. (0,442, $P=0,012<0,050$)

Tablo 21: Bağımlı Değişken (Takım Halinde Öğrenme)

Değişken	B	Stand. H.	t değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	0,050	0,142	0,350	0,727
Stratejik Kontrol	0,190	0,152	1,251	0,214
Etik Uygulamalar	0,442	0,173	2,561	0,012
Değişime Liderlik	0,368	0,119	3,091	0,003
Sabit	7,286	1,720	4,236	0,000

R^2 değeri=0,523

Buna göre Etik Uygulamaların bir birimlik puan artışında Takım Halinde Öğrenme puanını 0,442 birim arttırmaktadır. Son olarak stratejik liderliğin alt boyutu Değişime Liderlik ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Takım Halinde Öğrenme arasında pozitif yönde bir etki görülmüştür. (0,368, $P=0,003<0,050$). Buna göre Değişime Liderliğin bir birimlik puan artışında Takım Halinde Öğrenme puanını 0,368 birim arttırmaktadır.

Sistem Düşüncesi Toplam puanı ile stratejik liderliğin alt boyutları arasında yapılan çoklu regresyon analizi (Tablo 22) sonucunda Model anlamlı bulunmuştur. (P Değeri=0,000<0,050). Yine $R^2=0,555$ sonucuna göre stratejik liderliğin alt boyutları Öğrenen Örgütler alt boyutu Sistem Düşüncesi puanını %55,5 oranında açıkladığı görülmüştür. Buna göre Yine stratejik liderliğin alt boyutu Stratejik yönerge ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Sistem Düşüncesi arasında **negatif** yönde bir etki görülse de bu etki anlamsızdır. (-0,215, $P=0,193>0,05$). Yine stratejik liderliğin alt boyutu

Stratejik Kontrol ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Sistem Düşüncesi arasında pozitif yönde bir etki görülmüştür. (0,367, $P=0,039<0,050$).

Tablo 22: Bağımlı Değişken (Sistem Düşüncesi)

Değişken	B	Stand. H.	t değeri	P değeri
Stratejik Yönerge	-0,215	0,164	-1,311	0,193
Stratejik Kontrol	0,367	0,175	2,094	0,039
Etik Uygulamalar	0,329	0,200	1,645	0,103
Değişime Liderlik	0,647	0,138	4,696	0,000
Sabit	8,520	1,988	4,285	0,000

R^2 değeri=0,555

Buna göre Stratejik Kontrolün bir birimlik puan artışında Sistem Düşüncesi puanını 0,367 birim arttırmaktadır. Stratejik liderliğin alt boyutu Etik Uygulamalar ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Sistem Düşüncesi arasında pozitif yönde bir etki görülsede bu etki anlamsızdır. (0,329, $P=0,103>0,05$). Son olarak stratejik liderliğin alt boyutu Değişime Liderlik ile Öğrenen Örgütler alt boyutu Sistem Düşüncesi arasında pozitif yönde bir etki görülmüştür. (0,647, $P=0,000<0,050$). Buna göre Değişime Liderliğin bir birimlik puan artışında Sistem Düşüncesi puanını 0,647 birim arttırmaktadır.

2.6. Tartışma/Yorum

Araştırma hipotezlerinin test edilmesi sonucunda, bazı hipotezlerin kanıtlandığı ve bazılarının ise reddedildiği açıkça görülmektedir. Bu bağlamda, stratejik yönergenin kişisel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu iddiasını destekleyen ilk hipotez ile ilgili sonuçlar, bu hipotezin geçerliliğini ortaya koymaktadır. Stratejik kontrolün kişisel yaratıcılığı önemli ölçüde etkilediğini belirten ikinci hipoteze ilişkin araştırma sonuçları bu hipotezin anlamsız olduğunu göstermektedir. Ayrıca etik uygulamaların bireysel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu yönündeki üçüncü hipoteze ilişkin bulgular bu hipotezin geçerliliğini reddetmektedir. Liderlik değişiminin bireysel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu yönündeki

dördüncü hipoteze gelince, bulgular bu hipotezi desteklememiştir. Stratejik yönelimin zihinsel modeller üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu yönündeki beşinci hipoteze gelince, bulgular bu hipotezin geçerliliğini desteklememektedir. Stratejik kontrolün zihinsel modeller üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu yönündeki altıncı hipoteze gelince, bulgular bu hipotezin geçerliliğini reddetmektedir. Stratejik kontrolün zihinsel modeller üzerinde ahlaki bir etkisinin olduğu yönündeki Altıncı hipotez ile ilgili olarak, bulgular bu hipotezin geçerliliğini reddetmektedir. Etik uygulamalar zihinsel modeller üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu yönündeki yedinci hipotez ile ilgili olarak, bulgular bu hipotezin geçerliliğini desteklememektedir. Değişime doğru liderliğin zihinsel modeller üzerinde büyük ölçüde etkisi olduğu sekizinci hipotez ile ilgili olarak bulgular bu hipotezin geçerliliğini ortaya koymaktadır. Ve stratejik yönerge, ortak vizyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu yönündeki dokuzuncu hipoteze göre, bulgular bu hipotezin geçerliliğini desteklememektedir. Stratejik kontrolün ortak vizyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu yönündeki onuncu hipotezde, bulgular bu hipotezin geçerliliğini reddetmektedir. Ancak etik uygulamalar ortak vizyon üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu iddiasını destekleyen onbirinci hipotez ile ilgili sonuçlar, bu hipotezin pozitif geçerliliğini ortaya koymaktadır.

Değişime doğru liderlik ortak vizyon üzerinde etik bir etkisinin olduğunu ifade eden on ikinci hipoteze gelince, çalışmanın sonuçları bu hipotezin doğruluğunu kanıtlamaktadır. Stratejik yönerge takım halinde öğrenme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu yönündeki on üçüncü hipoteze gelince, sonuçlar bu hipotezin geçerliliğini reddetmiştir. Stratejik kontrolün takım halinde öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yönündeki on dördüncü hipoteze gelince, çalışma sonuçları bu hipotezin geçerliliğini reddetmiştir. Etik uygulamaların takımın halinde öğrenme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu yönündeki on beşinci hipoteze gelince, çalışmanın sonuçları bu hipotezin doğruluğunu kanıtlamaktadır.

Değişime doğru liderlik takım halinde öğrenme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu yönündeki on altıncı hipoteze gelince, çalışmanın sonuçları bu hipotezin doğruluğunu kanıtlamaktadır. Stratejik yönerge sistem düüncesini büyük ölçüde etkilediğini belirten on yedinci hipoteze gelince, çalışmanın sonuçları bu hipotezin

doğruluğunu desteklememektedir. Ayrıca stratejik kontrolün sistem düşüncesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı yönündeki on sekizinci hipoteze ilişkin olarak araştırma sonuçları bu hipotezin doğruluğunu kanıtlamıştır.

Etik uygulamaların sistem düşünceleri üzerinde ahlaki etkisinin olduğu yönündeki on dokuzuncu hipoteze gelince, çalışmanın sonuçları bu hipotezin doğruluğunu kanıtlamamaktadır. Değişime doğru liderlik sistem düşüncesi üzerinde etik bir etki yaratacağı yönündeki yirminci hipotez doğrulamıştır.

2.7. Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın ulaştığı en önemli sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- 1-Araştırılan alanda stratejik liderliğe yönelik belirgin bir ilgi vardır.
- 2- Araştırmanın sonuçları, stratejik liderliğin öğrenen organizasyonlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu, stratejik liderliğin, çalışanların öğrenmesini ve gelişimini teşvik eden öğrenen bir organizasyon oluşturmadaki etkisini göstermektedir.
- 3- Stratejik liderliğin boyutlarının öğrenen organizasyonun bazı boyutları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğrenen organizasyonun diğer boyutları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 4-Araştırmanın sonuçları, stratejik yönelimin öğrenen organizasyonun bir boyutu olan kişisel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu, diğer boyutları üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir.
- 5-Araştırmanın sonuçları, stratejik kontrolün öğrenen organizasyonun bir boyutu olan sistem düşüncesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu, diğer boyutları üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir.
- 6- Araştırmanın sonuçları, etik uygulamaların ortak vizyon ve takım halinde öğrenme boyutunda anlamlı etkisinin olduğunu, öğrenen organizasyonun diğer boyutlarında ise anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

7-Araştırmanın sonuçları, değişim liderliğinin entelektüel modeller boyutu, paylaşılan vizyon boyutu, takım halinde öğrenme boyutu ve sistemik düşünme boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu, kişisel yaratıcılık üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

8- Saha çalışmasının sonuçları, stratejik liderlik davranışının çalışanlara ilgilerini ve enerjilerini performans başarılarını artırmaya yönlendirmeleri ve mesleki gelişimlerine önem vermeleri konusunda ilham vereceğini ve böylece iş performansının iyileştirilmesi üzerindeki olumlu etkiyi artıracığını göstermiştir.

9- Araştırma alanın, öğrenen organizasyonların inşasında değişiklik yaratmada stratejik liderliğin boyutlarından değişen derecelerde faydalandığı tespit edilmiştir.

10 - İncelenen alanda stratejik liderliğin uygulanması, işyerinde stratejik planlamayı destekleyen olumlu bir organizasyon kültürü oluşturmak için daha fazla dikkat ve çaba gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

11- Örgütsel öğrenmenin, öğrenen örgütlere geçişte ana faktörü temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

12- Stratejik liderlik davranışlarının, örgütsel öğrenme seviyelerinin yükseltilmesi ve gelecekte sürdürülebilirliğinin sağlanması için çalışanların daha fazla çaba harcamasını teşvik etmede doğrudan etkiye sahip olduğu görülmüştür.

13- İncelenen alandaki liderler, fırsatlardan ve deneyimlerden yararlanmak ve örgüte rekabet avantajı yaratmak için stratejik liderliğin tüm boyutlarına dikkat etmektedir.

14- Stratejik liderlerin, istenilen hedeflere ulaşmak için yapılan planlar ve dahil edilen çalışma mekanizması hakkında kişileri işe dahil etmek ve onları bilgilendirmek için çalıştıkları görülmüştür.

15- Öğrenen örgütlerin, bireyler arasında bilginin yönetilmesi, onlara işyerlerinde destekleyici liderlik çerçevesinde daha fazla güven ve sorumluluk verilmesine dayalı yeni bir strateji olduğu sonucuna varılmıştır.

16- Organizasyonel öğrenmenin, bilgi üretmek ve onu en yüksek değere ulaşmak için kullanarak organizasyonun gelişimi ve hayatta kalması için acil bir stratejik gereklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

17- Ortak vizyon gibi öğrenen örgüt bileşenlerinin, organizasyonun öğrenen örgüt modelini benimsemesinde büyük önem taşıdığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre şunlar önerilmektedir:

1- Hem akademik hem de profesyonel olarak kendi uzmanlık alanlarında iyi bilgiye sahip yetkin liderlik unsurlarını seçmeye çalışılması gerekmektedir.

2- Örgütte, stratejik liderliğin sahip olduğu enerjilerden yararlanabilir ve bu da organizasyonun rekabet avantajı elde etmesini sağlamaktadır. Bu nedenle kamu örgütleri bu liderlik tarzına daha fazla önem vermelilerdir.

3- Stratejik yönelimin öğrenen organizasyon üzerindeki etkisi düşük olduğundan, stratejik liderlik stratejik yönetime daha fazla dikkat etmeli ve zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi açısından öğrenen bir organizasyon oluşturmaya yardımcı olacak programları benimsemelidir.

4- Stratejik kontrolün öğrenen organizasyon üzerindeki etkisinin düşük olması nedeniyle, organizasyonun stratejik kontrolünün uygun şekilde uygulanmasına, öğrenen organizasyonun boyutlarının hedefleri ve gelecek vizyonu doğrultusunda ele alınarak bağlı kalınmalıdır.

5- Deneyim ve becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak şekilde öğrenmek ve bilgiyi artırmak için stratejik liderlik alanında seminer ve çalıştaylara katılmak gerekmektedir.

6- Geleneksel liderlik yerine stratejik liderliğe odaklanılmalıdır, çünkü stratejik liderlik, küresel gelişmelerle uyumlu ve bu değişimlere yanıt verebilecek niteliktedir.

7- Stratejik liderliği geliştirmek için etkili planlar ve stratejiler oluşturulmalı, liderlerin rollerini yerine getirmelerini sağlayacak araçlar ve yetenekler tasarlanmalıdır.

8- Öğrenen bir organizasyon oluşturma başlangıç noktası olarak stratejik liderliği benimsemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

9- Öğrenen organizasyon ilkelerine uygun çalışmayı teşvik ederek, çalışanların gelişimini desteklemek ve performansı artırmak için bu ilkelere dayalı bir yaklaşım benimsenmeli, bu süreç rakiplere karşı sürdürülebilir bir rekabet avantajına dönüştürülmelidir.

10- Çalışanların enerjilerini ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamak, sürekli gelişimlerini desteklemek, yaratıcı düşünmeye teşvik etmek ve yeni önerilerde bulunmalarını özendirme için stratejiler geliştirilmelidir.

11- Kuruluşun öğrenme yeteneklerini geliştirmek amacıyla, deneyim, gözlem ve analiz süreçlerini takip eden bir sistem kurularak, çalışanlar yaratıcı düşünce ve yenilik yoluyla öğrenmeyi uygulamaya, organizasyonun deneyimlerini özümsemeye ve anlamaya motive edilmelidir. Bu amaçla, uygun teşvik ve düzenlemeler geliştirilmelidir.

12- Liderleri eğitmek ve geliştirmek, bilgi yenilemelerini sağlamak ve her düzeyde deneyim ile bilgi alışverişini teşvik etmek amacıyla tartışma çevreleri oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

13- Liderler ve çalışanlar arasında etkili bir temas noktası oluşturmak amacıyla seminerler düzenlenmeli, yeni fikirler tartışılmalı ve işin verimli yürütülmesini engelleyen sorunlar ile zorluklar ele alınmalıdır. Ayrıca, bu süreci destekleyecek özel eğitim merkezleri kurularak, çalışanların gelişimine katkı sağlanmalıdır.

14- Organizasyonda modern idari yöntem ve kavramlarla ilgilenen, bunları uygulayarak işyerinde gerekli değişiklikleri gerçekleştirmeyi amaçlayan özel bir departman kurulmalıdır.

15- Organizasyondaki çalışanlar, sürekli olarak değişim süreçlerine ve karşılaşılabilecekleri zorluklara hazırlıklı hale getirilmelidir.

16- Ekip çalışmasına ve sistem düşüncesine öncelik verilmeli, bu yaklaşımlar organizasyon kültürünün temel unsurları haline getirilmelidir.

17- Örgütün çalışanları arasında açık ve paylaşılan bir vizyon oluşturmak için liderlerine güvenmelidir; dolayısıyla bu husus dikkate alınmalıdır.

18- Bir kuruluş, çalışanlarının örgütsel öğrenmedeki zihinsel yeteneklerine güvenmelidir

19- Organizasyon, çalışanların kendi kendine öğrenmeye yönelik tutumlarını güçlendirmelidir

20- Öğrenen organizasyonun boyutlarının, hedefleri ve gelecekteki vizyonu ile tutarlı bir şekilde uygulanabilmesi için stratejik plan geliştirilirken, çalışanların aktif katılımı vurgulanmalıdır.

21- Çalışanlar arasında ayrımcılık yapmamak ve performans değerlendirme sürecinde adalet ile objektifliği gözetmek, iş ahlakına bağlı çalışanlara ödül ve terfi sağlanarak gerçekleştirilebilir.

22- Liderlerin yetkinlik, deneyim ve etki kriterlerine göre seçilmesi, onların stratejik liderlik kavramını içselleştirmelerini sağlamakla birlikte, bu durum kuruluşun gelecekteki yönlerini geliştirmesi, uyum sağlaması, büyümesi ve rekabetçi başarıya ulaşma becerisi kazanmasına, öğrenen organizasyon özelliklerine sahip olmasına katkı sağlar.

23- Stratejik liderliğin boyutlarını harekete geçirmek, değişim yaratmak için çalışmak ve çeşitli departmanlardaki çalışanlara, kuruluşun gelecek vizyonunu gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve yetenekleri kullanmaları için teşvik edici bir ortam sağlanmalıdır.

24- Kuruluşlarda stratejik liderliğin önemli rolü ışığında öğrenen organizasyon için önerilen bir model oluşturulmalıdır.

SONUÇ

Bu çalışmada, öğrenen kamu örgütlerinin kurulması ve geliştirilmesi süreci, literatür ışığında öğrenen örgüt ve stratejik liderlik teorileri bağlamında ele alınmıştır. Kuramsal çalışma, öğrenen kamu örgütleri için bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi gerektiğini bunun da sadece bireysel ve kurumsal düzeyde değil, aynı zamanda politika yapımı ve yapısal düzenlemeler aracılığıyla teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bürokrasinin hiyerarşik ve katı yapısı, çoğu zaman değişime ve öğrenmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Bu nedenle, bürokratik yapıların daha esnek hale getirilmesi ve öğrenmeyi ödüllendiren politikaların geliştirilmesi, kamu yönetiminde bir öğrenme iklimi yaratmanın temel taşlarından biridir. Öğrenen kamu örgütlerine dönük bir reform süreci öğrenmenin önünde bir engel olarak görülen genellikle kurallara dayalı, hiyerarşik ve süreç odaklı bürokratik yapıların esnetilmesi yönünde olmalıdır. Bürokratik yapılar, hesap verebilirlik ve tutarlılık açısından avantaj sağlasa da öğrenmeyi ve yenilikçiliği sınırlayabilmektedir. Aksine esnek bir örgütlenme çalışanların; daha fazla inisiyatif almasını, yenilikçi fikirler geliştirmesini, hatalardan öğrenerek süreçleri geliştirmesini teşvik etmektedir. Yine örgütlenmede öğrenmeyi teşvik için hiyerarşik katmanların azaltılması da reform güncesinin ana maddelerinden birisi olarak düşünülmelidir. Karar alma süreçlerindeki gereksiz katmanlar kaldırılarak iletişim hızlandırılmalı ve öğrenme süreçleri daha verimli hale getirilmelidir. Bunun yanı sıra kamuda öğrenen örgütler adına reform sürecinde departman bazlı çalışma yerine, ekip bazlı ve projeye yönelik çalışma modelleri yaygınlaştırılmalıdır. Bu, farklı perspektiflerin bir araya gelmesini ve bilgi paylaşımını teşvik eden bir yapıyı sağlayabilir. Katı kurallara bağlı süreçlerden ziyade, sonuç odaklı ve öğrenmeyi teşvik eden performans değerlendirme kriterleri geliştirilmelidir.

Öğrenmeyi ödüllendiren politikalar da yapısal reformlarda dikkate alınması gereken bir diğer önemli konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda kamu yönetiminde öğrenme davranışlarının teşvik edilmesi için kurum içi ve kurumlar arası politikalar oluşturulmalıdır. Bu politikalar, bireylerin öğrenme çabalarını ve kurumsal öğrenme süreçlerini ödüllendirerek, öğrenmeyi kurumsal bir norm haline getirir. Başarı ödülleri ve takdir mekanizmaları, bu politik uygulamalardan birisi olarak görülebilir. Bu çerçevede inovatif çözümler geliştiren, bilgi paylaşımına katkıda

bulunan ve öğrenmeye liderlik eden çalışanlar için ödül ve takdir mekanizmaları geliştirilmelidir. Bu, bireysel motivasyonu artırır ve öğrenme kültürünü destekler. Hataların cezalandırıldığı bir ortam yerine, hataların bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirildiği bir kültür yaratılmalıdır. Bu bağlamda, çalışanlar hatalarını rahatça ifade edebilmeli ve kurumlar bu hatalardan ders çıkarmalıdır. Kamu çalışanlarının mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyen eğitim programları oluşturulmalıdır. Özellikle dijital dönüşüm ve yönetim becerileri gibi alanlarda sürekli öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Etkili bir öğrenme iklimi oluşturmak için geri bildirim mekanizmaları, öğrenme sürecinin merkezinde yer almalıdır. Geri bildirim, yalnızca bireysel performansın değerlendirilmesi için değil, aynı zamanda kurumun genel performansının iyileştirilmesi için de kullanılmalıdır. Çalışanlar ile yöneticiler arasında çift yönlü iletişim kanalları oluşturulmalıdır. Çalışanlar, süreçlere ilişkin geri bildirimlerini özgürce paylaşabilmeli ve bu geri bildirimler dikkate alınmalıdır. Vatandaşların kamu hizmetleri ile ilgili geri bildirimde bulunabileceği mekanizmalar geliştirilmelidir. Bu geri bildirimler, hizmetlerin sürekli iyileştirilmesi ve öğrenme süreçlerinin toplumsal katılımı ile desteklenmesi açısından önemlidir. Kurum içi ve dışı performans denetim mekanizmaları oluşturularak, öğrenme ve gelişim odaklı raporlama yapılmalıdır.

Kamu politikalarının öğrenme iklimini teşvik edebilmesi için bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir. Eğitim, teknoloji, inovasyon ve kamu yönetimi politikaları arasında uyum sağlanarak, öğrenme odaklı bir yönetim anlayışı yerleştirilmelidir. Bu bağlamda kamu çalışanlarına yönelik sürekli eğitim ve sertifikasyon programları, ulusal eğitim politikaları ile uyumlaştırılmalıdır. Dijital dönüşüm politikaları, bilgiye erişimi kolaylaştırmalı ve öğrenme süreçlerini destekleyen araçları kurumsal yapıya entegre etmelidir. Sivil toplum kuruluşları ve akademik çevreler ile iş birliği yapılarak, kamu politikalarının öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak şekilde geliştirilmesi teşvik edilmelidir. Politikaların öğrenme iklimine etkisinin düzenli olarak gözden geçirilmesi ve gerektiğinde uyarlanması da önemlidir. Bu, reformların dinamik ve değişen ihtiyaçlara duyarlı hale getirilmesini sağlar. Kamu kurumları, politika geliştirme süreçlerinde şu adımları benimseyebilir: (i) Pilot Uygulamalar: Reform önerileri önce küçük ölçekli pilot projelerde test edilerek öğrenme ve uyarlama süreçleri

hızlandırılabilir. (ii) Uzun Vadeli Planlama: Kısa vadeli siyasi hedefler yerine, uzun vadeli öğrenme odaklı reformlar planlanmalı ve bunlar toplumsal faydayı gözetmelidir. (iii) Veri Odaklı Politikalar: Politika yapımı süreçlerinde öğrenmeyi destekleyen veri analitiği ve kanıta dayalı yaklaşımlar benimsenmelidir.

Bunların yanı sıra öğrenen kamu örgütleri bilgi akışını yönetebilme yeteneğine de sahip olmalıdır. Bu, iç ve dış bilginin etkin bir şekilde elde edilmesi, yayıldığı, yorumlandığı ve depolandığı sağlam bir bilgi yönetimi süreci gerektirir. Kamu sektöründe, bu süreçlerin etkin işlemesi, organizasyonların hem dış çevredeki değişikliklere hızlı bir şekilde adapte olmalarını sağlar, hem de iç süreçlerin sürekli olarak iyileştirilmesine olanak tanır. Kamu kurumları, dış çevreden gelen yeni bilgilerden faydalanarak karar alma süreçlerini zenginleştirmelidir. Bu, araştırma, anketler, veri analizleri ve paydaş geri bildirimleri gibi çeşitli kaynaklardan bilgi toplama sürecini içerir. Bilgiyi toplamak kadar yaymak ve paylaşmak da öğrenmek adına önem arz etmektedir. Bu nedenle iç bilgi, kurumun her seviyesinde paylaşılmalı ve gerektiğinde farklı birimlere aktarılmalıdır. Dijital platformlar, bilgi paylaşım ağları ve işbirliği araçları bu süreci kolaylaştırabilir. Teknolojinin sunduğu imkanlardan yararlanarak, kurum içinde bilgi bankaları oluşturulabilir, bu sayede önemli bilgiler tüm çalışanların erişebileceği bir düzeye taşınabilir. Toplanan bilgilerin yalnızca paylaşılması da yeterli değildir; bu bilgilerin doğru bir şekilde yorumlanması gerekir. Analitik düşünme, sistemsel düşünme ve stratejik analiz bu aşamada kritik bir rol oynar. Kamu kurumlarında, bilgiyi doğru bir şekilde anlamlandırabilecek çalışanların ve liderlerin olması bu nedenle gereklilik arz etmektedir. Yine bu aşamada bilgi, sadece geçici bir kaynak olarak değil, uzun vadeli bir varlık olarak kabul edilmelidir. Bu bilginin etkin bir şekilde depolanması, veri güvenliği, arşivleme teknikleri ve dijital sistemler kullanılarak sağlanabilir. Bilgilerin hem geçmişe yönelik analizlerde hem de gelecekteki kararlar için erişilebilir olması büyük önem taşır. Bilgi yönetimi sürecinin etkin olabilmesi için, bu süreçlerin organizasyonel öğrenme ile entegre edilmesi gerekmektedir. Öğrenen organizasyonlar, bilgi yönetimini sadece bilgi toplama ve dağıtım aşamalarından ibaret görmez. Bilgi, organizasyonel yenilik, stratejik kararlar, sürekli iyileştirme ve performans geliştirme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Öğrenmeye yapılan herhangi bir yatırım, edinilen öğrenmenin

transferi gerçekleşmezse etkisiz kalacaktır. Edinilen öğrenmenin transferi olmadan, hem bireysel hem de grup öğrenmesi kullanım eksikliği nedeniyle hızla kaybolacaktır. Edinilen öğrenmenin transferi, örgütsel öğrenme için yetersiz de olsa bir önkoşulu temsil eder. Yetersizdir çünkü öğrenmenin kolektif düzeye çıkacağını garanti etmez. Bununla birlikte, öğrenmenin transferine elverişli olan her şey, bu yeni bilginin kuruluşun geri kalanına yayılma olasılığını artırır.

Her örgüt gibi kamu hizmetlerinin de bilgiyi yaratma, paylaşma ve yorumlamanın yanı sıra bireylerin sahip olduğu bilgiyi koordine etme ve korumanın en etkili yollarını belirlemesi gerekir. Her ne kadar dış çevre, öğrenen örgütler haline gelmeleri için örgütler üzerinde baskı uygulasa da (örneğin politika yenilikleri), bu dış koşullar örgütsel adaptasyonu yaratmaz. Kuruluşun uyum sağlama ve yenilik yapma kapasitesi üzerinde etkili olan ilgili aktörler (örneğin liderler, ekipler ve uygulama toplulukları) ve iç müdahalelerdir (örneğin süreçler, programlar, uygulamalar ve sistemler) Dış koşullara uyum sağlamak kuruluşu bağlıdır, bunun tersi söz konusu değildir. Başka bir deyişle, öncelikle dikkate alınması gereken kuruluşun iç koşullarıdır. Bu noktada da kamu kurumlarının atması gereken bazı adımlar söz konusudur: (i) Bilgi Paylaşımı ve İnovasyon: Kamu kurumlarında bilgi, inovasyonu teşvik etmek için kullanılmalıdır. Bu, sadece mevcut bilgilerin aktarılmasından öte, yeni fikirlerin geliştirilmesine yardımcı olan, yenilikçi düşünmeyi teşvik eden bir ortam yaratmayı gerektirir. İnovasyon atölyeleri, yeni fikirler için beyin fırtınası oturumları düzenlenebilir. (ii) Eğitim ve Bilgi Geliştirme Programları: Bilgi yönetimi süreçlerinin bir parçası olarak, çalışanlar düzenli eğitimlerle yeni bilgiyi edinmeli ve bu bilgiyi uygulamaya dökabilmelidir. Eğitim programları, problem çözme, yeni beceriler geliştirme ve bilgiye dayalı karar alma gibi becerilere odaklanmalıdır. (iii) Geri Bildirim Döngüleri ve Sürekli İyileştirme: Bilgi yönetimi süreçlerinin verimliliğini artırmak için sürekli geri bildirim alınmalı ve iyileştirme yapılmalıdır. Geri bildirim döngüleri, performans değerlendirmeleri ve sistematik gözden geçirmeler gibi araçlarla bilgi yönetimi süreçleri sürekli olarak değerlendirilmelidir.

Teknolojik altyapılar, öğrenen organizasyonların bilgi akışını hızlandırmak ve kolaylaştırmak için kritik öneme sahiptir. Kamu sektörü, bilgi teknolojilerinden en iyi

şekilde faydalanarak bilgi paylaşımını hızlandırabilir, veri güvenliğini sağlayabilir ve bilgi yönetimi süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Bulut tabanlı sistemler, veri analitiği araçları ve sosyal medya platformları gibi araçlar, iç ve dış bilgi akışlarını hızlandırır ve kurum içindeki işbirliğini geliştirir. Bu bağlamda kamu kurumlarında, bulut tabanlı bilgi yönetim sistemleri ve paylaşım platformları kullanılabilir. Bu, tüm kurumun bilgiyi hızlı bir şekilde erişebilmesini ve paylaşabilmesini sağlar. Verilerin analizi, kurumların daha stratejik kararlar almasına yardımcı olacağından kamu sektörü, yapay zeka ve makine öğrenmesi gibi teknolojilerle büyük veri analizlerini gerçekleştirerek, öğrenme süreçlerini hızlandırabilir. İç sosyal ağlar, forumlar ve işbirliği yazılımları, çalışanların ve dış paydaşların bilgi paylaşımını hızlandırarak örgütsel öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla kullanılabilir. Sonuç olarak, kamu kurumlarının öğrenen organizasyonlara dönüşmesi, sadece teknolojik altyapıların geliştirilmesiyle değil, aynı zamanda örgütsel kültür, stratejik liderlik ve bilgi yönetimi süreçlerinin etkin bir şekilde entegre edilmesiyle mümkündür. Kamu sektörü, sürekli öğrenme, inovasyon ve gelişim için uygun koşullar yaratarak, bu dönüşümü başarılı bir şekilde gerçekleştirebilir. Bu süreç, zaman alıcı olmakla birlikte, uzun vadede verimliliği artıran, karar alma süreçlerini iyileştiren ve toplumsal faydayı en üst düzeye çıkaran bir yapıyı ortaya çıkaracaktır.

Öğrenen kamu örgütleri için varılacak bu sonuçların yanı sıra Konya Karatay Belediyesi örneğinden hareketle ulaşılabilecek önemli sonuçlar da bulunmaktadır. Literatürde yerel yönetimlerde öğrenme üzerine yürütülen bazı çalışmaların (Longworth, 2006; Rashman&Radnor, 2005; Sanderson, 2002) bulgularına paralel bir biçimde, araştırma sonuçları da liderliğin öğrenen organizasyonları oluşturma sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin çeşitli boyutlarda farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, özellikle stratejik liderliğin örgütsel öğrenme, inovasyon, değişim yönetimi ve takım çalışması gibi alanlardaki etkisini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bulgular, kamu sektörü örgütlerinde öğrenme kültürünün yaygınlaştırılması için sadece liderlik davranışlarının yeterli olmadığını, aynı zamanda yapısal, kültürel ve çevresel faktörlerin de kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Yerel yönetimler için öğrenen kuruluşlara dönüşüm sürecinde, stratejik liderliğin önemli bir rolü olduğu kadar, yapısal, kültürel ve çevresel

faktörlerin de etkin şekilde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda, yerel yönetimlerin öğrenen bir organizasyona dönüşmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

- (i) Stratejik Liderlik ve Vizyon: Stratejik liderler, yerel yönetimlerin öğrenme süreçlerini yönlendirecek güçlü bir vizyon oluşturmalıdır. Bu vizyon, çalışanları ortak hedefler etrafında birleştirerek, değişimi ve yeniliği teşvik etmelidir. Liderler, aynı zamanda liderlik tarzlarını, çalışanların gelişimini destekleyecek şekilde şekillendirmelidir. Yenilikçi ve proaktif liderlik, örgütsel öğrenme için temel bir yapı taşıdır.
- (ii) Öğrenme Kültürünün Yaygınlaştırılması: Öğrenen bir yerel yönetim, sürekli bilgi akışı, geri bildirim mekanizmaları ve bilgi paylaşımı ile desteklenen bir kültüre sahip olmalıdır. Bu kültürün yerleşebilmesi için, çalışanlar arasında güven oluşturulmalı ve hata yapma olasılığına karşı hoşgörü gösterilmelidir. Ayrıca, kurum içi eğitimler ve gelişim programları sürekli olarak desteklenmeli, çalışanlar için bireysel gelişim fırsatları yaratılmalıdır.
- (iii) Yapısal Değişiklikler ve Esneklik: Yerel yönetimler, geleneksel bürokratik yapılarından daha esnek ve dinamik yapılara geçmelidir. Bu değişim, daha yatay bir organizasyon yapısına ve karar alma süreçlerinin hızlanmasına olanak tanıyacak şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca, farklı departmanlar arasında işbirliğini teşvik edecek yapılar oluşturulmalı, departmanlar arası bilgi akışı ve işbirliği için araçlar sağlanmalıdır.
- (iv) Katılımcı Yönetim Anlayışı: Öğrenen yerel yönetimler, sadece liderlik tarafından değil, tüm çalışanlar tarafından şekillendirilen bir organizasyon olmalıdır. Çalışanların karar alma süreçlerine katılımı, onların motivasyonunu ve bağlılığını artıracaktır. Ayrıca, takım çalışması ve ortak vizyon oluşturma, organizasyonel öğrenmenin pekişmesine yardımcı olacaktır.
- (v) İnovasyon ve Sürekli İyileştirme: Öğrenen organizasyonların bir diğer önemli yönü de inovasyonu teşvik etmeleridir. Yerel yönetimler, inovatif çözümleri ve yeni fikirleri uygulamak için ortam yaratmalı, çalışanları yeni yöntemler denemeye teşvik etmelidir. Ayrıca, sürekli iyileştirme ve değerlendirme süreçleri, hizmetlerin kalitesinin artmasına katkıda bulunacaktır.

- (vi) Çevresel ve Sosyal Faktörlere Uyum: Yerel yönetimler, çevresel ve toplumsal değişimlere uyum sağlayacak esnek politikalar geliştirmelidir. Sadece iç süreçlere değil, aynı zamanda dış çevreye de duyarlı bir yönetim anlayışı benimsenmelidir. Bu, toplumun ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tespit etmeye, değişen koşullara hızlı bir şekilde yanıt vermeye ve sürdürülebilir çözümler üretmeye olanak tanır.
- (vii) Değişim Yönetimi: Öğrenen organizasyonların en önemli özelliklerinden biri, değişime olan açıklıklardır. Yerel yönetimler, değişim süreçlerini etkin bir şekilde yönetebilmek için çalışanlarını değişime hazırlamalıdır. Stratejik liderlik, bu süreçlerde çalışanları desteklemeli, değişimle ilgili korkuları ve dirençleri minimize etmeye çalışmalıdır.
- (viii) Teknoloji ve Bilgi Sistemlerinin Kullanımı: Yerel yönetimler, dijital dönüşümü benimsemeli ve bilgi yönetimi sistemlerini geliştirerek, veriye dayalı kararlar almaya yönelik yapıları güçlendirmelidir. Bu teknolojik altyapılar, bilgi paylaşımını kolaylaştıracak ve çalışanların öğrenme süreçlerini destekleyecektir.

KAYNAKÇA

- Adaileh, A. M. (2021). The Impact Of Strategic Leadership Practices On Organizational Learning Capabilities In Public Universities In The Southern Region Of Jordan. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, 24(6), 1-19.
- Ağbuğa, B. (2013). İlköğretim Beden Eğitimi Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımını Ölçeğinin Türkçe Versiyonu: Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, *Pamukkale Journal of Sport Science*, 4 (1), 118-126.
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı Geçerliliği İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi: Uygulamalı Bir Çalışma, *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198.
- Aliazas, V. M., & Chua, E. N. (2021). Work culture and learning organization practices in promoting work productivity among public elementary school teachers. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 2(3), 39-60.
- Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2011). Meeting the challenges of a person-centric work psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(1), 116-121.
- Anindita, A., Bose, C., & Furness, D. (2021). Towards a learning organization: Navigating barriers, levers, and employees' capacity for change. *Journal Title*, Volume(Issue), 217-236.
- Ardakan, M. S., Saberi, A., & Malekzadeh, G. (2020). The mental models of public organizations managers about the driving factors of organizational forgetting by Q method. *Public Administration Perspective*, 11(1), 75-98.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Allyn and Bacon.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99-109.

- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20–26.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. Blackwell.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Aşcı, H. B., Tan, F. Z., & Altıntaş, F. (2016). A strategic approach for learning organizations: Mental models. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 235, 2-11.
- Barette, J., Lemyre, L., Corneil, W., & Beauregard, N. (2012). Organizational learning facilitators in the Canadian public sector. *International Journal of Public Administration*, 35(2), 137–149.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Barrados, M., & Mayne, J. (2003). Can public sector organisations learn? *OECD Journal on Budgeting*, 3(3), 87–136.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Belrhiti, Z. (2024). Required capabilities for employee-driven innovation emerges in healthcare organizations; Comment on "Employee-driven innovation in health organizations: Insights from a scoping review". *International Journal of Health Policy and Management*, 13(1), 1-5.

- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (10. baskı). (O. Köksal, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Binza, S. M. (2005). Developing a learning public organization and improving the productivity of public human resources. *Journal of Public Administration*, 40(2), 105–120.
- Blackler, F. (1993). Knowledge and the theory of organizations: Organizations as activity systems and the reframing of management. *Journal of Management Studies*, 30, 863–884.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation. *Organization Studies*, 16, 1021–1046.
- Bormann, E. G. (1972). Fantasy and rhetorical vision: The rhetorical criticism of social reality. *Quarterly Journal of Speech*, 58(4), 396–407.
- Boal, K., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: Moving on. *Leadership Quarterly*, 11, 515–549.
- Bradley, J. G. (2007). A fantasy theme analysis of Peter Senge's learning organization. In S. Minahan & J. Wolfram Cox (Eds.), *The aesthetic turn in management: A research agenda* (pp. 139–156). Routledge.
- Brodtrick, O. (1998). Organizational learning and innovation: Tools for revitalizing public services. *International Review of Administrative Sciences*, 64(1), 83–96.
- Bui, H. T. M. (2019). Senge's learning organization: Development of the learning organization model. In A. Örtengren (Ed.), *The Oxford handbook of the learning organization* (pp. 35–50). Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caldwell, R. (2012a). Leadership and learning: A critical reexamination of Senge's learning organization. *Systemic Practice and Action Research*, 25, 39–55.

- Caldwell, R. (2012b). Systems thinking, organizational change and agency: A practice theory critique of Senge's learning organization. *Journal of Change Management*, 12(2), 145–164. <https://doi.org/10.1080/14697017.2011.647923>
- CCLI (2022). Becoming a learning organization. *CCLI Brief*. Retrieved from https://ccliexperience.org/wp-content/uploads/2022/08/CCLI_Brief_2_Becoming_a_Learning_Organization.pdf
- Cheng, Y. C. (2002). Leadership and strategy. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. xx–xx). London: PCP.
- Cho, J. (2014). Learning from experiences of project successes and failures in the workplace. *International Journal of Business & Applied Sciences*, 3(2), 27–48.
- Choi, T., & Chandler, S. M. (2015). Exploration, exploitation, and public sector innovation: An organizational learning perspective for the public sector. *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance*, 39(2), 139–151.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2020). *Organization theory and the public sector: Instrument, culture and myth*. Routledge.
- Common, R. (2004). Organisational learning in a political environment: Improving policy-making in UK government. *Policy Studies*, 25(1), 35–49.
- Corbett, B., & Kenny, B. (2001). Appraisal and learning in a government agency. *The Learning Organization*, 8(1), 21–35.
- Cuffa, D., & Steil, A. V. (2019). Organizational learning in public organizations: An integrative review. *Navus-Revista de Gestão e Tecnologia*, 9(3), 112–123.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2010). The nature and dimensions of strategic leadership. *International Studies in Educational Administration*, 38(1), 5–21.

- Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when and how. *Journal of Business and Psychology*, 29, 1–19.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- De Geus, A. (1997). *The living company: Habits for survival in a turbulent business environment*. Harvard Business Review Press.
- Dekker, S., & Hansen, D. (2004). Learning under pressure: The effects of politicization on organizational learning in public bureaucracies. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14, 211–230.
- Dilworth, R. L. (1996). Institutionalizing learning organizations in the public sector. *Public Productivity & Management Review*, 19(4), 407–421.
- Edmondson, A., & Moingeon, B. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29(1), 5–20.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Eisenhardt, K. M., & Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: What are they? *Strategic Management Journal*, 21(10–11), 1105–1121.
- Eldor, L., & Harpaz, I. (2018). The nature of learning climate in public administration: A cross-sectorial examination of its relationship with employee job involvement, proactivity, and creativity. *Journal of Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1002/job.2214>
- Elamalki, D., Kaddar, A., & Beniich, N. (2024). Impact of motivation on the job performance of public sector employees: The case of Morocco. *Future Business Journal*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2024.10.001>
- Enaifoghe, A. (2024). Performance management in the public sector and evaluation in public administration. In *Advances in higher education and professional*

development book series (pp. 335–362). <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4346-3.ch016>

Farazmand, A. (2003). Chaos and transformation theories: A theoretical analysis with implications for organization theory and public management. *Public Organization Review: A Global Journal*, 3, 339–372.

Fielding, M. (2001). Learning organisation or learning community? A critique of Senge. *Philosophy of Management*, 1, 17–29.

Fillion, G., Koffi, V., & Ekionea, J. P. B. (2015). Peter Senge's learning organization: A critical view and the addition of some new concepts to actualize theory and practice. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 19(3), 73–102.

Geiger, D., Koch, J., & Kliesch, M. (2005). Power/knowledge structures in organizations: Between enabling and suppression. Paper presented at the *Sixth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities*, Boston.

Gilson, C., Dunleavy, P., & Tinkler, J. (2009). Organizational learning in government sector organizations: Literature review. *LSE Public Policy Group*.

Glennon, R., Hodgkinson, I., & Knowles, J. (2019). Learning to manage public service organisations better: A scenario for teaching public administration. *Teaching Public Administration*, 37(1), 31–45.

Govender, V. (2009). Promoting a culture of learning and institutionalising a learning organisation in the South African public sector. *Acta Academica*, 44(2), 364–379.

Greiling, D., & Halachmi, A. (2013). Accountability and organizational learning in the public sector. *Public Performance and Management Review*, 36(3), 380–406.

- Gupta, B., Iyer, L. S., & Aronson, J. E. (2000). Knowledge management: Practices and challenges. *Industrial Management and Data Systems*, 100(1), 17–21.
- Hartley, J., & Skelcher, C. (2008). The agenda for public service improvement. In J. Hartley, C. Skelcher, C. Donaldson, & M. Wallace (Eds.), *Managing to improve public services* (pp. 3–23). Cambridge University Press.
- Hennemann, C. (1997). *Organisationales Lernen und die lernende Organisation: Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht*. Rainer Hampp Verlag.
- Hitt, M. A., Ireland, R. D., Camp, S. M., & Sexton, D. L. (2001). Strategic entrepreneurship: Entrepreneurial strategies for wealth creation. *Strategic Management Journal*, 22(6–7), 479–492.
- Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: A systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208–227.
- Imam, N., Maria, J., & Arquisola, J. (2022). Learning organization 2.0: An empirical study of contextual adaptation in PT MMI Purwakarta. *International Journal of Family Business Practices*, 5(1).
- Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (1999). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 13(1), 43–57.
- Jackson, B. G. (2000). A fantasy theme analysis of Peter Senge's learning organization. *Journal of Applied Behavioral Science*, 36(2), 193–209.
- Jackson, M. C. (2006). Creative holism: A critical systems approach to complex problem situations. *Systems Research and Behavioral Science*, 23(5), 647–657.
- Jensen, P. E. (2005). A contextual theory of learning and the learning organization. *Knowledge and Process Management*, 12(1), 53–64.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29.
- Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P., & Leitch, A. (2011). Mental models: An interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16(1).
- Jørgensen, T. B., Hansen, H. F., Antonsen, M., & Melander, P. (1998). Public organizations, multiple constituencies, and governance. *Public Administration*, 76(3), 499–518.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kaiser, A., Fahrenbach, F., & Martinez, H. A. (2021). Creating shared visions in organizations: Taking an organizational learning and knowledge management perspective. In *Proceedings of the 54th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Kenny, J. (2006). Strategy and the learning organization: A maturity model for the formation of strategy. *The Learning Organization*, 13(4), 353–368.
- Kingsbury, P. (1999). Analysis of learning organization theories and their application to public organizations. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA364145.pdf>
- Klimecki, R. G. (1998). Verwaltungsreform durch organisationales Lernen: Auf dem Wege zu einer lernenden Verwaltung. Retrieved from <https://d-nb.info/981134351/34>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Kools, M., & George, B. (2020). Debate: The learning organization—a key construct linking strategic planning and strategic management. *Public Money & Management*, 40(4), 262–264.
- Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization Studies*, 21(3), 487–513.
- Lane, D. C. (1995). On a resurgence of management simulations and games. *Journal of the Operational Research Society*, 46(5), 604–625.
- Lass-Lennecke, K. (2021). Herausgeforderte Organisationen–Lernende Organisationen: Wandel durch organisationales Lernen heute. Retrieved from https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/qup/dokumente/QUP2_Q1_6_Lernende_Organisationen.pdf
- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawrence, T., Mauws, M., Dyck, D., & Kleysen, F. (2005). The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, 30(1).
- Lewin, K. (1999). The complete social scientist. In M. Gold (Ed.), *A Kurt Lewin reader*. American Psychological Society Press.
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government* (1st ed.). Routledge.
- Lowe, T., French, M., Hawkins, M., Hesselgreaves, H., & Wilson, R. (2021). New development: Responding to complexity in public services—the human learning systems approach. *Public Money & Management*, 41(7), 573–576.
- Luechtefeld, R. (2005). A "theory of action" perspective on effective organizational change. *Proceedings of the 2005 IEEE International Engineering Management*

- Conference (pp. 141–145). Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).
- Maden, C. (2012). Transforming public organizations into learning organizations: A conceptual model. *Public Organization Review*, 12(1), 71–84.
- Mader, A. (2014). *Organisationales Lernen: Methoden zur Förderung organisationaler Lernprozesse mit Hilfe mentaler Modelle* [Organizational learning: Methods for promoting organizational learning processes using mental models]. Rhein-Waal University of Applied Sciences. https://opus4.kobv.de/opus4-rhein-waal/files/125/Mader_Annika.pdf
- Mallory, K. R. (2008). *Senge's learning organization: Democratic transformation or neoliberal practice? Identifying the contradictions and conflicts* (Unpublished master's thesis). Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia.
- Marsick, V. J. (2000). Learning organizations. In V. J. Marsick, J. Bitterman, & R. VanDerVeen (Eds.), *From the learning organization to learning communities: Toward a learning society* (pp. 5–20). Center on Education and Training for Employment Center Publications.
- Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *The Learning Organization*, 8(1), 6–20.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Nguyen, D. N., & Uong, T. N. L. (2022). Factors affecting talent retention in the public sector: A case study of Vietnam. *Tạp chí Khoa học Đại học Đà Lạt*, 60–78.
- OECD. (2017). *Systems approaches to public sector challenges: Working with change*. OECD Publishing.

- Pasieczny, J., & Rosiak, T. (2022). Barriers to implementing the concept of learning organization in public administration: The example of PIORIN. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio H – Oeconomia*, 56(5), 171–784.
- Plessis, D. (2015). The learning organisation against a ceiling: Can it move beyond the barrier? *Communitas*.
<https://journals.ufs.ac.za/index.php/com/article/download/1021/1010/1963>
- Pokharel, M. P., & Hult, K. M. (2010). Varieties of organizational learning: Investigating learning in local level public sector organizations. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 249–270.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review*, 89(1–2), 62–77.
- Prilla, M., Blunk, O., Bimrose, J., & Brown, A. (2014). Reflection as support for career adaptability: A concept for reflective learning in public administration. *Proceedings of ARTEL 2014*. <http://dblp.uni-trier.de/db/conf/ectel/artel2014.html#PrillaBBB14>
- Puente-Palacios, K., et al. (2021). Relationship between team learning and team effectiveness. *Journal of Workplace Learning*, 33(7), 534–546.
- Rashman, L., & Radnor, Z. (2005). Learning to improve: Approaches to improving local government services. *Public Money and Management*, 25(1), 19–25.
- Rashman, L., Withers, E., & Hartley, J. (2009). Organizational learning and knowledge in public service organizations: A systematic review of the literature. *International Journal of Management Reviews*, 11(4), 463–494.
- Rist, R. C. (1999). The preconditions for learning: Lessons from the public sector. In F. L. Leeuw, R. C. Rist, & R. C. Sonnichsen (Eds.), *Can governments learn?* Routledge.

- Robinson, V. M. J. (2001). Descriptive and normative research on organizational learning: Locating the contribution of Argyris and Schön. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 58–67.
- Rowe, W. G. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *The Academy of Management Executive*, 15(1), 81–94.
- Saldivar, K. M. (2015). Team-Based Learning: A Model for Democratic and Culturally Competent 21st Century Public Administrators. *Journal of Public Affairs Education*, 21(2), 143–164.
- Sanderson, I. (2002), Performance Management, Evaluation and Learning in ‘Modern’ Local Government, *Public Administration* Vol. 79 No. 2, 297–313.
- Schwartz, Moisés J. and Ray C. Rist (2017). *Organizational Learning, the Learning Organization, and Independent Evaluation*, in The International Monetary Fund and the Learning Organization The Role of Independent Evaluation, International Monetary Fund.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- Senge, P. M. (1997). Communities of leaders and learners. *Harvard Business Review*, 75(5), 30–32.
- Senge, P. M., Smith, B. J., Kruschwitz, N., Laur, J., & Schley, S. (2008). *The necessary revolution: How individuals and organizations are working together to create a sustainable world*. Doubleday.
- Serrat, O. (2021), *Mental Models in and of Organizations*. https://www.researchgate.net/publication/331327402_Mental_Models_In_and_Of_Organizations

- Hsu, S.-W., & Lamb, P. (2020). Still in search of learning organization? Towards a radical account of *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. *The Learning Organization*, 27(1), 31–41.
- Shrivastava, N., & Mishra, P. (2024). Understanding personal effectiveness competency: Literature survey and research agenda. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 09(04), 1054–1066.
- Snell, R. S. (2001). Moral foundations of the learning organization. *Human Relations*, 54(3), 339–362.
- Steiner, L. (1998). Organizational dilemmas as barriers to learning. *The Learning Organization*, 5(4), 193–201.
- Sterman, J. D. (1994). Learning in and about complex systems. *System Dynamics Review*, 10(2–3), 291–330.
- Sterman, J. D. (2000). *Business dynamics: Systems thinking and modeling for a complex world*. McGraw-Hill.
- Storck, J., & Hill, P. (2000). Knowledge diffusion through strategic communities. *Sloan Management Review*, 41(2), 63–74.
- Suharto, S. (2023). Strategic leadership: Effective leadership in strategic management. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Indonesia (JIM-ID)*, 2(01), 38–44.
- Suhindarno, H., Yusuf, A., Rukiah, K., & Irfansyah, N. (2024). Innovation in public policy development: Challenges and opportunities for public administration. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Indonesia*, 1(4), 30–35.
- Swathi, B. (2024). A study on corporate social responsibility and sustainable development. In *Futuristic Trends in Management*, IIP Series, Volume 3, Book 3, Part 1, Chapter 2, 19–27.
- Swiering, J., & Wierdsma, A. (1992). *Becoming a learning organization: Beyond the learning curve*. Addison-Wesley.

- Tan, F. Z. (2014). Öğrenme, örgütlerde öğrenme, öğrenen organizasyonlar terimlerinin tanımı ve kavramsal ayırımı. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 188–217.
- Tan, A. B. C., van Dun, D. H., & Wilderom, C. P. M. (2024). Lean innovation training and transformational leadership for employee creative role identity and innovative work behavior in a public service organization. *International Journal of Lean Six Sigma*, 15(8), 1–31.
- Tang, A. (2024). Learning theories of Chris Argyris and Donald Schön. Retrieved from https://www.kairos2.com/agryris_schon.htm
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Thomassen, A. O. (2023). Developing public managers' reflective thinking through continuing management education. *International Journal of Public Sector Management*, 36(4/5), 350–364.
- Tini, M. (2023). Knowledge management and organizational learning in organizational development. *POPULER: Jurnal Penelitian Mahasiswa*, 2(1), 215–229.
- Wang, C. L., & Ahmed, P. K. (2003). Organisational learning: A critical review. *The Learning Organization*, 10(1), 8–17.
- West, P. (1994). The learning organization: Losing the luggage in transit? *Journal of European Industrial Training*, 18(11), 30–38.
- Mansoor, Z., & Williams, M. J. (2021). Systems approaches to public service delivery: Lessons from health, education, and infrastructure. Retrieved from https://martinjwilliams.com/wp-content/uploads/2021/11/mansoorwilliams_systemsapproachestopublicservice_delivery_211123-1.pdf
- Wodecka-Hyjek, A. (2014). A learning public organization as the condition for innovations adaptation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 110, 148–155.

Wynen, J., Verhoest, K., & Kleizen, B. (2019). Are public organizations suffering from repetitive change injury? A panel study of the damaging effect of intense reform sequences. *Governance*, 32(4), 695–713.

Xiaosong, L. (2023). Shared leadership and employee motivation relationship. *Deleted Journal*, 3(3), 130–132.

Zinner, A. (2014). *Die Lernende Organisation und die Bedeutung des Bildungscontrollings*. (Master's thesis). Retrieved from <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/242496/full.pdf>



EKLER

Ek- I Anket Formu

Bu anket, bilimsel araştırma çerçevesinde, stratejik liderliğin kamu sektörü kurumlarında öğrenen organizasyonlar üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu anket, Konya ili Karatay Belediyesi üzerine yapılan bir çalışmadır. Bu formdan elde edilen bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağını bilerek, lütfen uygun cevabı (✓) işaretleyerek soruları objektif şekilde cevaplayınız. İşbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Birinci Eksen: Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:

- ☐ Erkek
☐ Kadın

Yaş:

- ☐ 25'ten az
☐ 25-34
☐ 35-44
☐ 45-55
☐ 55 ve üzeri

Eğitim Düzeyi:

- ☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Teknik Diploma
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

Medeni Durumu:

- ☐ Bekar
☐ Evli

Hizmet Yılı Sayısı:

- ☐ 10'dan az
☐ 10-19
☐ 20-29
☐ 30 ve üzeri

İkinci eksen: Stratejik Liderlik

Boyutlar	S. No	Paragraf	Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Tarafsız	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
İkinci Eksen: Stratejik liderlik							
Stratejik Yönelim	1	Kurumun yöneticileri stratejik vizyonun hazırlanmasına katılır.					
	2	Lideri yaratıcı olmaya motive etmek için uygun iklim yaratılır.					
	3	Organizasyon yetkilileri hedefleri formüle etme yeteneğine sahiptir.					
	4	Kuruluşun stratejik vizyonu, liderlerin beklentilerine ulaşmada katkıda bulunur.					
	5	Kurumun stratejik hedeflerinin belirlenmesinde liderlerin fikirlerine önem verilir.					
Stratejik Kontrol	1	Tüm çalışanlar performans kontrol standartlarının geliştirilmesine katılır.					
	2	Stratejik kontrol süreci, stratejik operasyonların uygulanmasını değerlendirilmesini izler ve değerlendirir.					
	3	Organizasyon, kuralların ve yasaların sıkı bir şekilde uygulanmasına bağlıdır.					
	4	Kontrol sürecinin çıktıları, sorunların tahmin edilmesine ve çıkmadan önce çözülmesine katkıda bulunur.					
	5	Kuruluşun çeşitli düzeylerindeki tüm çalışanlar üzerinde kontrol uygulanır.					
Etik Uygulamalar	1	Kuruluşun yönetimi, işleri yürütürken etik standartların benimsenmesine önem verir.					
	2	Kuruluşun yönetimi karar alırken etik standartları dikkate alır.					
	3	Kuruluş yönetimi, çalışanlar arasında etik rekabetin benimsenmesini teşvik eder.					
	4	Kuruluşun yönetimi, işyerinde uyulması gereken etik davranış standartlarını yayınlar ve açıklar.					
	5	Kuruluşun yönetimi, tüm çalışanlarıyla ilgilenirken adaleti dikkate alır.					
Değişime Doğru Liderlik	1	Bir değişim stratejisi hazırlanırken dış ve iç çevre hakkında toplanır.					
	2	Kuruluş, değişime öncülük ederek çevresel değişimlere uyum sağlamayı amaçlamaktadır.					
	3	Tüm çalışanlara organizasyondaki olası değişiklikler hakkında gerekli bilgiler verilir.					
	4	Liderler, değişim gereksinimlerini belirleme ve potansiyel sonuçları tahmin etme becerilerine sahiptir.					
	5	Organizasyon, rekabetçi konumunu iyileştirmek için değişim felsefesini benimsemeye çalışır.					

Boyutlar	S. No	Paragraf	Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Tarafsız	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
Üçüncü Eksen: Öğrenen Örgütler							
Kişisel Yaratıcılık	1	Kuruluşun çalışanları, kendilerinden istenen işi yapmak için gerekli becerilere sahiptir					
	2	Çalışanlar gerekli çalışmaları yaparken modern teknolojiyi kullanırlar.					
	3	Kuruluşun çalışanları, yeteneklerini geliştirmek için gerekli atölye çalışmalarına ve eğitimlere katılırlar.					
	4	Kuruluşun çalışanları yönetim alanındaki yeni gelişmelere ayak uydurmaktadır.					
	5	Kuruluşun yönetimi çalışanlarının yeteneklerinin geliştirilmesine büyük önem vermektedir.					
	6	Kuruluşun çalışanları öğrenme fırsatlarını aramaya ve yeteneklerini geliştirmeye motive edilir.					
	7	Kuruluşun çalışanları karmaşık ve çoklu görevleri yerine getirme yükünü taşırlar.					
	8	Kuruluş, çalışanların sürekli öğrenmelerine ve mesleki yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için gerekli desteği sağlar.					
Zihinsel Modeller	1	Organizasyon personeli, deneyimlerini oluşturmaya yönelik tartışmaları memnuniyetle karşılar.					
	2	Çalışanlar işle ilgili konuları ve uygulamaları tartışmaya çalışırlar.					
	3	Çalışanlar ve organizasyonun yönetimi arasındaki tartışmalar dürüstlük ve açık sözlülük ile karakterize edilir.					
	4	Kuruluşun yönetimi, kuruluş ve çalışanları ilgilendiren konularda ortak görüşlere ulaşmak için uygun ortamı sağlar.					
	5	Kuruluşun yönetimi çalışma yöntemlerini modernleştirmeyi amaçlamaktadır.					
	6	Kuruluşun çalışanları, ilgili kişiler arasında kuruluşun imajını iyileştirmeye çalışır.					
	7	Örgüt çalışanları, örgütte bir sorunla karşılaşıldığında tüm farklılıklarını bir kenara bırakırlar.					
	8	Çalışanların çoklu ve amaçlı bakış açıları teşvik edilir.					
	9	Çalışanlar kendilerine verilen görevleri çok verimli bir şekilde yerine getirirler.					
Ortak Vizyon	1	Kuruluşun çalışanları, kuruluşun stratejik planının geliştirilmesine katılır.					
	2	Kuruluş, yaratıcılığı aramak için ortak bir vizyon arar.					
	3	Organizasyon çalışanları, ortak bir vizyona ulaşmak için diyalog ve iletişim kurma becerisine sahiptir.					
	4	Kuruluşun çalışanları, vizyona ulaşmaya katkıda bulunacak eylemleri gerçekleştirmeye kararlıdır.					
	5	Örgütteki tüm çalışanlar yetki ve sorumluluğu paylaşmaktadır.					
	6	Kuruluşun stratejik planı kalıcı ve devamlı olarak gözden geçirilmektedir.					
	7	Kuruluşun çalışanları, kuruluşun misyonundaki başarısının için başarı olduğuna inanmaktadır.					

Boyutlar	S. No	Paragraf	Kesinlikle katılıyor	Katıyorum	Tarafsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Takım Halinde Öğrenme	1	Örgütte çalışmak takım ruhuna bağlıdır.					
	2	Rol değişimi ve destekleyici duygusu örgüt çalışanları arasında yayılmaktadır.					
	3	Kuruluşun yönetimi yaratıcı ve geliştirici girişimleri desteklemektedir.					
	4	Kuruluşun yönetimi, çalışanlarla iletişim kurmak için çeşitli teşvik edici yöntemler kullanır.					
	5	Çalışma ekipleri, işin doğasıyla uyumlu becerilerine göre seçilir.					
	6	Çalışanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkiler ve yapıcı takım çalışması vardır.					
	7	Organizasyon yönetimi, oluşturulan çalışma ekiplerinin tavsiyelerini dikkate alır.					
	8	Çalışanların yaptığı hatalar yapıcı ve birikimli deneyimlere dönüştürülür.					
	9	Kuruluşun çalışanları, yeni çalışana destek, yardım ve yararlar mesleki rehberlik sağlarlar.					
Sistem Düşüncesi	1	Kuruluşun çalışanları sürekli olarak değişime ve zorluklara hazırlanmaktadır.					
	2	Farklı durumlarla grup düşüncesi temeline dayalı ilgilenilir.					
	3	Acil sorunları mümkün olan en kısa sürede çözmek için çalışıyoruz ve bazen bunları çözmek için dışarıdan destek talep ediliyor.					
	4	Kuruluşun çalışanları, verileri toplama, sınıflandırma ve analiz etme becerilerine sahiptir.					
	5	Kuruluşun çalışanları, değişen koşullarla başarılı bir şekilde çıkma yeteneklerini geliştirir.					
	6	Organizasyona yeni şeyler getirmek için dış çevreye ilişkin gerektirir.					
	7	Organizasyondaki her çalışan kendi pozisyonunda kendini l gibi hisseder.					
	8	Çalışanlar, kuruluşun karşı karşıya olduğu bir soruna yaratıcı fikir veya yenilikçi bir çözüm sunduklarında güçlenirler.					