



**T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENEN ORGANİZASYONLAR SÜLEYMAN DEMİREL
ÜNİVERSİTESİ İDARİ PERSONEL ÜZERİNE BİR UYGULAMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Muhammed Ali SARIŞAHİN
1030201037**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Orhan ADIGÜZEL**

ISPARTA – 2013

ONAY SAYFASI



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Tez Savunması 1

Tarih: 9/4/2013

Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararıyla oluşturulan jürimiz İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı YÜKSEK LİSANS öğrencisi Muhammed Ali SARIŞAHİN'in "Öğrenen Organizasyonlar Süleyman Demirel Üniversitesi İdari Personel Üzerine Bir Uygulama" başlıklı tezini incelemek ve değerlendirmek üzere 9/4/2013 tarihinde saat 10.0'da toplanmış ve aday tez savunmasına almıştır.

Lisansüstü Yönetmeliği Madde 25 uyarınca adaya dakika süreyle teziyle ilgili Ek'te sunulan sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tezinin aşağıda belirtilen sebeplerle,

☒ **Tezin kabul edilmesine**
(Öğrenci, varsa jüri tarafından gerekli görülen düzeltmeleri yaparak, tezinin onaylı son şeklini bir (1) ay içinde Enstitü'ye teslim etmelidir.)

☐ **Tezde düzeltme verilmesine**
(Öğrenci, tezde gerekli görülen düzeltmeleri yaptıktan sonra üç (3) ay içinde savunmasını yineleyecektir.)

☐ **Tezin reddedilmesine**
(Öğrenci, yeni tez konusu belirlemelidir.)

***Tez adı değişikliği yapılmı/yapılmadı.**
oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.
Gereği için arz olunur.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman :	Yrd. Doç. Dr. Orhan ADIGÜZEL	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. İrfan ATEŞOĞLU	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Belma KEKLİK	

Ek : Herbir jüriye ait tez değerlendirme jüri raporları

Enstitü Yönetim Kurulu Kararı	Tarih:	Karar No:
Bu form danışman tarafından düzenlenerek 3 gün içerisinde ilgili Anabilim Dalı aracılığı ile Enstitüye teslim edilir.		

YEMİN METNİ SAYFASI

T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Öğrenen Organizasyonlar İçin Bir Uygulama Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğumu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Muhammed Ali SARIŞAHİN

09.05.2013

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Süleyman Demirel Üniversitesi'nde görev yapan idari personelin öğrenen örgüt düzeylerini belirlemek ve öğrenen örgüt düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemektir.

Amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu 2012 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi'nde görev yapan 406 idari personele uygulanmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmaya katılanların tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde istatistiklerinden, öğrenen örgüt düzeylerinin belirlenmesinde ise ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerine göre öğrenen örgüt düzeylerinin belirlenmesinde t testi, tek yönlü anova ve tukey testlerinden, öğrenen örgüt düzeylerini belirleyen faktörler arası ilişkilerin incelenmesinde ise korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda Süleyman Demirel Üniversitesi idari personelinin orta düzeyde öğrenen örgüt özellikleri gösterdiği ve öğrenen örgüt düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşmalar gösterdiği belirlenmiştir. Kadın personelin erkek personelden daha fazla, 20-29 yaş aralığındakilerin daha büyük yaşlardakilerden ve 0-5 yıl arası deneyime sahip olanların daha fazla yıl deneyime sahip olanlardan daha fazla öğrenen örgüt özelliklerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Örgüt, Öğrenme, Örgütsel Öğrenme

ABSTRACT

The objective of the study is to determine the levels of learning organizations of the administrative staff in Süleyman Demirel University and to analyze the differentiation of their levels of learning organizations according to their demographic features.

The questionnaire prepared for this purpose was conducted on the 406 administrative staff in Süleyman Demirel University in 2012.

The data obtained from questionnaire was assessed by means of SPSS 17.0. In order to determine their descriptive features, statistics of the frequency and percentage and to determine their level of learning organizations median and standard deviation were used. According to participants' descriptive features, t test and one way anova and tukey were used while correlation analyses were utilized to ascertain the relations among the factors for learning organization.

As a result of the study, the staff in Süleyman Demirel University show medium level of learning organization features and it was found that there is differentiation on their levels of learning organization depending upon their demographic features. It was concluded that the women staff more than those who are men, those who are at the age of 20-29 more than the older ones and those who have the 0-5 years of experience more than those who have are much more experienced have more learning organization features.

Key Words: Learning Organization, Learning, Organizational Learning

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI.....	ii
YEMİN METNİ SAYFASI	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	x
TABLolar	xi
ŞEKİLLER	xii
ÖNSÖZ.....	xiii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
1. KAVRAMSAL ÇATI	3
1.1. ORGANİZASYON KAVRAMI	3
1.1.1. Organizasyonun Tanımı.....	3
1.1.2. Organizasyon İlkeleri.....	4
1.2. ÖĞRENME KAVRAMI	6
1.2.1. Öğrenmenin Tanımı.....	6
1.2.2. Öğrenme Teorileri	8
1.2.2.1. Klasik Koşullanma.....	8
1.2.2.2. Edimsel (Araçsal) Koşullama	9
1.2.2.3. Bilişsel Koşullanma	10
1.2.3. Bireysel Öğrenmeden Örgütsel Öğrenmeye Geçiş.....	10
1.2.3.1. Bireysel Öğrenme	11
1.2.3.2. Takım Halinde Öğrenme.....	12
1.2.3.3. Örgüt Çapında Öğrenme	13
1.3. ÖRGÜT GELİŞTİRME	14
1.4. ÜNİVERSİTELER (YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU OLARAK ÜNİVERSİTEDE ÇALIŞAN İDARİ PERSONEL)	15
İKİNCİ BÖLÜM	17

2. ORGANİZASYONEL (ÖRGÜTSEL) ÖĞRENME	17
2.1. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME KAVRAMI	17
2.2. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMENİN TARİHİ GELİŞİMİ	18
2.3. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ÇEŞİTLERİ	20
2.3.1. Tek Etaplı Öğrenme (Single-loop Learning)	20
2.3.2. Çift Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Double-loop Learning).....	21
2.3.3. Öğrenmeyi Öğrenme	22
2.4. ÖRGÜTLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİ	22
2.4.1. Geçmişten ve Hatalardan Öğrenmek	22
2.4.2. Müşterilerden Öğrenmek	23
2.4.3. Başkalarından Öğrenmek (Kıyaslama-Benchmarking).....	23
2.4.4. Birlikte Öğrenmeyi Öğrenmek	24
2.5. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME SÜRECİ	24
2.5.1. Bilginin Yaratılması.....	26
2.5.2. Bilginin Örgüt Bazında Yayılması	26
2.5.3. Bilginin İçselleştirilmesi	26
2.6. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ GELİŞTİREN FAKTÖRLER	28
2.7. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE ÖĞRENEN ORGANİZASYON AYRIMI	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	32
3. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLAR.....	32
3.1. ÖĞRENEN ORGANİZASYON KAVRAMI	32
3.2. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARIN ANLAYIŞI	33
3.3. ÖĞRENEN ORGANİZASYON TANIMI.....	36
3.4. GELENEKSEL VE ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARIN ARASINDAKİ AYRIM.....	38
3.5. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARIN TEMEL YETENEKLERİ	39
3.6. ORGANİZASYONDA ÖĞRENME YETERSİZLİKLERİ	41
3.7. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARIN DİSİPLİNLERİ	43
3.7.1. Kişisel Yetkinlik Disiplini	44
3.7.2. Zihinsel Modeller Disiplini	44
3.7.3. Paylaşılan Vizyon Disiplini	44
3.7.4. Takım Halinde Öğrenme Disiplini	45

3.7.5. Sistem Düşüncesi Disiplini.....	46
3.8. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARDA LİDERLİK.....	47
3.8.1. Lider Tipleri.....	48
3.8.2. Öğrenen Organizasyonlarda Liderlik Modeli.....	49
3.9. ÖĞRENMEDE KURUMUN SORUMLULUĞU	52
3.9.1. Zamanın Ayrılması	53
3.9.2. Öğrenmenin Kurum Kültürü ve Değerleri İçinde Yer Alması	54
3.9.3. Öğrenme İçin Mekân Ayrılması	54
3.9.4. Öğrenme Sürecinde Hataların Dikkate Alınması	57
3.9.5. İleriye Dönük Öğrenmenin Benimsenmesi	58
3.9.6. Öğrenmenin Planlanması.....	59
3.9.7. Çalışanların Ödüllendirilmesi.....	59
3.9.8. Öğrenmenin Önündeki Engeller	60
3.10. ÖĞRENEN ORGANİZASYON OLMANIN ÖNÜNDEKİ ENGELLER	61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	64
4. UYGULAMA.....	64
4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	64
4.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	64
4.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	65
4.4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	65
4.4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	66
4.4.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi.....	66
4.4.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı	66
4.4.3.1. Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi	67
4.4.4. Araştırmada Kullanılan Verilerin Analizi	69
4.5. ARAŞTIRMADA ELDE EDİLEN BULGULAR	69
4.5.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	70
4.5.2. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Ortalamaları	72
4.5.3. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	73
4.5.4. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin	

Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	88
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
KAYNAKLAR	95
ÖZGEÇMİŞ.....	104

KISALTMALAR

%	: Oran
H₀	: Sıfır Hipotezi
H_A	: Alternatif Hipotez
K²	: Ki-Kare
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
N	: Kişi Sayısı
Ort.	: Ortalama
SDÜ	: Süleyman Demirel Üniversitesi
Std. Sp	: Standart Sapma
vd	: Ve Diğerleri
α	: Anlamlılık Düzeyi

TABLOLAR

	Sayfa No
Tablo 2.1.Örgütsel Öğrenme ve Örgüt Kıyaslaması.....	31
Tablo 3.1. Geleneksel Organizasyonlar İle Öğrenen Organizasyonlar Arasındaki Farklılıklar	39
Tablo 3.2. Uygulamada Bilgi Yönetimi.....	45
Tablo 4.1. Derecelendirmeli Soruların Öğrenen Örgüt Boyutlarına Göre Dağılımı.....	67
Tablo 4.2. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Ortalamaları.....	72
Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	73
Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları.....	75
Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Çalıştığı Birime Göre Ortalamaları	79
Tablo 4.7. Akademik Birimde Görevli İdari İşgören Olarak Çalışanların Çalıştığı Birime Göre Ortalamaları.....	81
Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Görev Süresine Göre Ortalamaları	83
Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	88

ŞEKİLLER

	Sayfa No
Şekil 1.1. Bireysel Öğrenme ve Zihin Modellerinin Etkileşimi.....	12
Şekil 3.1. İşletme Yönetiminin Gelişimi.....	34
Şekil 3.2. Hızlı Öğrenen Organizasyonda Liderlik Modeli	51
Şekil 3.3. Çizgisel Ekipler İçin Ofis Düzeni	55
Şekil 3.4. Paralel Ekipler İçin Ofis Düzeni	56
Şekil 3.5. Dairesel Ekip İçin Ofis Düzeni	56
Şekil 4.2. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Ortalamaları	73

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Yönetim ve Organizasyon Anabilim dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Orhan Adıgüzel yönetiminde hazırlanarak Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Kendisini tanıdığım 5 yıl süresince üstün bilgilerinden faydalandığım ve bir “işletmeci” kimliği kazanabilmemde göstermiş olduğu sabır, vermiş olduğu bilimsel ve manevi destek için sayın hocam Doç. Dr. Orhan ADIGÜZEL’e

Yaşadığım güzel ve sıkıntılı anları benimle paylaşıp desteklerini esirgemeyen önce eşim Arş. Gör. Tuğba SARIŞAHİN’e ve arkadaşlarım Öğr. Gör. Hasan YÜKSEL, Öğr. Gör. İbrahim ÇETİNTÜRK, Ali ŞİMŞEK ve 3383-YL1-12 nolu projemize desteklerinden dolayı SDÜ BAP yönetim birimine teşekkür ederim.

Sonsuz teşekkürler...

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan gelişmeler ve değişimler sosyal ve ekonomik hayatın her yönünü etkilemektedir. Gerek bireyler gerekse örgütler her ne kadar değişen ve gelişen koşullara ayak uydurarak kendini yenilerse o kadar yaşamın içinde olarak söz sahibi olabilmektedirler.

Üniversiteler, yüksek öğretim veren kuruluşlar olarak bireylerin geleceğine yön veren eğitim ve bilgileri vermek, diğer bir ifade ile öğretmekle yükümlüdürler. Üniversitelerde eğitim faaliyetini akademik personel yerine getirirken, birçok öğrencinin ve akademik personelin yer aldığı bu kurumlarda idari işlerde yadsınamayacak derecede fazla ve eğitimin sağlıklı yürütülmesi açısından zorunludur.

Üniversitelerde öğrenme işlevinin sağlıklı ve kaliteli bir şekilde yerine getirilmesinde gerek akademik gerekse idari personelin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Yeni çıkan teknolojiler, bireylerin farklılaşan ihtiyaçları, kurumların işleyişine yansımakta ve bu ihtiyaçları karşılamak için gerek bireylerin gerekse kurumların sürekli öğrenme ihtiyacı doğmaktadır. Yükseköğretim veren kurumlar olarak üniversiteler, faaliyetlerini yürütürlerken, kurum olarak kendileri ne düzeyde öğrenmektedirler. Ne düzeyde günün değişen ve gelişen koşullarına ayak uydurabilmektedirler. Tüm bunlar kurumun öğrenen örgüt özelliklerine sahip olabilmesiyle ilişkilendirilerek incelenebileceği düşünülmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın temel amacı; Süleyman Demirel Üniversitesi'nde görev yapan idari personelin ne düzeyde öğrenen örgüt özelliklerine sahip olduklarının belirlenmesidir.

Bu doğrultuda araştırma dört ana bölümde ele alınmıştır. Kavramsal Çatı başlığında ele alınan birinci bölümde organizasyon, öğrenme, örgüt geliştirme kavramları açıklanarak, yükseköğretim kurumu olarak üniversitelerde çalışan idari personelden bahsedilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümü Organizasyonel (Örgütsel) Öğrenme başlığında ele alınmıştır. Bu bölümde örgütsel öğrenmenin tarihi gelişiminden, örgütsel öğrenme çeşitlerinden bahsedilmiş, örgütlerin öğrenme biçimlerine, örgütsel öğrenme sürecine, örgütsel öğrenmeyi geliştiren faktörlere yer verilmiş, örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyon ayrımı yapılmıştır. Araştırmanın

üçüncü bölümü öğrenen organizasyon başlığında ele alınmıştır. Bu bölümde ise; öğrenen organizasyon kavramından, öğrenen organizasyonların anlayışından açıklanmış, geleneksel ve öğrenen organizasyonların arasındaki ayrımlara hakkında bilgi verilmiş, öğrenen organizasyonların temel yeteneklerinden, organizasyonda öğrenme yetersizliklerinden, öğrenen organizasyonların disiplinlerinden bahsedilmiştir. Ayrıca öğrenen organizasyonlarda liderlik, öğrenmede kurumun sorumluluğundan ve öğrenen organizasyon olmanın önündeki engellere de açıklamalı olarak yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇATI

1.1. ORGANİZASYON KAVRAMI

1.1.1. Organizasyonun Tanımı

Organizasyon; kişilerin bir veya daha fazla ihtiyacını gidermek için, birey madde kaynakları düzeninin ve işleyişinin devamlı olarak yenileştirildiği organik bir sistem olarak ifade edilmektedir. Bu sistemde, organizasyon hedefleriyle, çalışan, yönetenler, organizasyona çalışma hedefleri ve gereksinmelerinin karşılanması, dengelenmesi de söz konusudur (Hasanoğlu, 2004: 44).

Organizasyon “Objektif bir çabayı ve bir amacı gerektiren yine bu amacın gerçekleştirilmesi için birden fazla bireyin güç ve faaliyetlerinin koordine edilmesine” anlamına gelmektedir (MEGEP, 2007: 3).

Koçel (2007: 20), organizasyonu iki farklı anlamda ele almıştır. Birinci anlamıyla organizasyon, bir yapı, iskelet, önceden planlanmış ilişkiler topluluğunu ifade ederken; ikinci anlamıyla da bu yapının oluşturulması sürecini, organize etme işlevlerini ifade etmektedir.

Bir organizasyon belli standartlara sahip olmalıdır. Standartlar, o günün şartlarında dikkate alınması gereken organizasyon teknik ve yöntemlerinin yanında, ekonomik, hukuki sosyal ve kuralları da içerir. Organizasyon kurulurken, dünyanın gerçeklerini dikkate almalıdır. Buna standartlara uygunluk denir. Standartlara uygunluk yeterli değildir. Standartlara uygun olarak kurulan bir örgütün işlerini de standartlara uygun yapması gerekir. Değişim ve değişime ayak uydurabilmek, en önemli standartlardan biridir. Yaşamın bu temel gerçeğine uymayan ve yenilikleri takip edemeyen bir örgütün varlığını devam ettirebilmesi mümkün değildir (Genç, 2008: 25).

1.1.2. Organizasyon İlkeleri

İşletmelerde organizasyon, amaçlara ulaştıracak bir araçtır. Araç amaç ilişkisi bağlamında organizasyon kavramının bazı ilkelere sahip olması gerekir. İşletmenin amaçlara en iyi biçimde ulaştıracak bir şekilde kurulması, etkin ve ekonomik ve verimli olabilmesi için bazı ilkeler oluşturulmuştur (Öztürk, 2003: 218). Organizasyonun başarılı bir şekilde işlerliğinin sağlanması için uyulması gereken ilkeler aşağıda sırayla izah edilmiştir.

Amaç Birliği İlkesi: Organizasyonu oluşturan tüm alt sistemler, belirli bir amaç ya da amaçlar doğrultusunda hareket etmelidir. Bu anlamıyla bir organizasyon, amaçlara hizmet edebildiği oranda değerlidir. Dolayısıyla tüm örgüt, saptanmış ve tanımlanmış amaçlar paralelinde faaliyet göstermelidir (Gürüz ve Güreli, 2006: 134).

İş Bölümü ve Uzmanlaşma İlkesi: İşbölümü, aynı emekle daha iyi ve daha çok üretmenin elde edilmesini mümkün kılmaktadır. Organizasyonda her kişiye mümkün olduğunca tek bir iş verilmelidir. Uzmanlaşma sayesinde, insan tek bir konu veya benzer konular kümesi hakkında harcayacağı çabayı, en ekonomik bir şekilde kullanabilir. Böylece konuya hakim olabilme, işin içine girebilme ve konuyu daha iyi kavrayabilme gücü artar (Ertürk, 2009: 85-86).

Faaliyetlerin Tanımlanması İlkesi: Faaliyetler analiz, tanım ve tasnif edilerek gruplandırılır. Bu suretle işlevler ve bunlar için gerekli nitelikler saptanabilir. Bundan sonra yapı içinde faaliyetler ve işlevleri belirten bölümler, birimler ve alt birimler ortaya konabilir (Budak ve Budak, 2004: 328).

Yönetim Birliği İlkesi: Organizasyonun düzenlenmesiyle ilgili bir ilke olan yönetim birliği ilkesi, aynı amaca hizmet eden faaliyetlerin bir plan ve program dahilinde bir yönetici tarafından yürütülmesini ifade etmektedir. Bu doğrultuda; her grup, bölüm, daire, birim ya da alt birimlerin yönetiminden tek bir kişinin sorumlu olması söz konusudur. Her görevli, tek bir üste bağlı olduğu için yönetim birliği bir sorumluluk zinciri dahilinde hayata geçmektedir. “Bir ipte iki cambaz oynamaz” sözü, yönetim birliği ilkesini tanımlamaktadır (Gürüz ve Gürel, 2006: 135).

Hiyerarşik Yapı İlkesi: Organizasyonda görev, yetki ve sorumluluklar yukarıdan aşağı doğru açık, kesin ve zincirleme bir şekilde derece derece inmektedir.

Ast üstünün kim olduğunu ve kendi yöneticisinin uyguladığı kural ve politikaların ne olduğunu öğrenmelidir. Böylece organizasyonun en alt kademesi ile en üst kademesi arasında tam bir uyumluluk ve dikey koordinasyon da sağlanmış olacaktır. Yetki bir merkezde toplanmakta burada derece derece yönetim felsefesine uygun olarak dağıtılmaktadır. Böylece, organizasyon birbirine bağlı kademelerden oluşan aşağı kademelere inildikçe yetki ve sorumlulukların azaldığı, yukarılara çıkıldıkça arttığı bir hiyerarşik yapı görünümündedir (Eren, 2011: 223).

Emir Kumanda Birliği İlkesi: Bazı organizasyonlarda her ast bir üstten emir almak durumundadır. Bu organizasyonlar genelde üretim yapan kuruluşlardır. Organizasyonlarda ise verilen hizmetlerin özelliği gereği bir ast birden fazla üstten emir alabilir (Öztürk, 2003: 220).

Açıklama İlkesi: Bir organizasyonda görev alan bireylerin, yönetici olsun, çalışan olsun görevleri, yetki ve sorumlulukları, kurumsal ilişkileri açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır. Yazılı bu dokümanlar organizasyon el kitapları adı altında hazırlanarak ilgililere dağıtılmalıdır. Böylece organizasyon içindeki yetki çatışmaları, görev karışıklıkları, işlemin aksamına, büyük ölçüde önlenmiş olacaktır (Eren, 2011: 226).

Süreklilik İlkesi: Değişebilirlik yanında süreklilik özelliği de önemli yer tutar. Organizasyon kademelerinde yönetici adaylarının yetiştirmelerine ve görgü kazanmalarına yol açacak imkanları hazırlamak gibi tedbirlerle ve ortamın çeşitli faktörlerinin değişmelerini takip ederek, amaçlarda gerekli değişiklikleri yaparak organizasyonun sürekliliği sağlanır (Ertürk, 2009: 87).

1.2. ÖĞRENME KAVRAMI

1.2.1. Öğrenmenin Tanımı

Örgütler, öğrenmeyi organizasyonun başarısının yükselmesinde önemli bir etken olarak görmektedirler. Yenilikçi, kişisel motivasyona sahip, kendini geliştirmeye ve öğrenmeye açık, bireysel hedefleri ile organizasyon hedeflerini bütünleştirebilmiş çalışanlara sahip olma isteği, örgütleri öğrenme kavramı üzerinde durmaya yöneltmiştir(Adıgüzel ve Öztürk, 2011: 305).

Öğrenme kavramı iki grupta toplanmaktadır. Birinci grupta; öğrenmenin sonunda öğrenen bireylerde gerçekleşen davranış değişikliklerine dayanan somut kavramlar yer almaktadır. Birinci grupta yer alan öğrenme tanımları; öğrenilen tepkilerin yeri geldiğinde gerçekleşmesi, öğrenilenlerin hafızada tutulması, öğrenen bireyin öğrendiği davranışı alışkanlık haline getirmesi ve öğrenen bireyin öğrendiği bilgileri algılamasıdır. İkinci grupta ise, öğrenen bireyin öğrenme sürecine dayanan soyut kavramlar yer almaktadır. Bu soyut kavramlar; öğrenmenin bir etkiye karşılık öğrenen bireyin gösterdiği tepki, öğrenenin hafızasına bilginin yerleşmesi, öğrenen bireyin öğreneceği bilgileri iç görü ile kavraması ve öğrenen bireyin güdülerinin doyuma ulaşmasıdır (Tutar vd., 2005: 186).

Öğrenme kuramsal düşüncelerle, uygulamalarla ve tecrübelerle toplanan bilgilerin öğrenen bireylerin inançlarını, değer yargılarını, tutumlarını ve davranışlarını değiştirme aşamasıdır (Güney, 2000: 199). Öğrenen bireyin, çevreyi anlayabilmesi ve görevlerini yapabilmesi için kendine özgü yeteneklerinde oluşan ve sürekli artan değişikliklerdir (Hardagon, 2002:41-86).

Braham'a göre, veri ile bilginin tanımsal ifadesi nasıl aynı değilse, öğrenme ile bilgi edinmenin tanımsal ifadesi de aynı değildir. Öğrenme, öğrenen bireyin davranışları değiştiğinde gerçekleşmektedir. Öğrenen bireyin bilgi edinme ile elde ettiği bilgiler iletişim aşamasında öğrenmeden daha başarılıdır. Öğrenen birey için öğrenme günlük hayatta alışkanlık haline dönüşmesinden sonra öğrenme ve bilgi arasındaki fark gerçekleşmektedir (Braham, 1998: 14). Öğrenen bireyin zihninde bir değişim gerçekleşmeyerek sadece öğrenen bireyin davranışında model alma yoluyla oluşan

değişiklikler öğrenme olarak tanımlanmamaktadır. Yani öğrenen bireyin zihninde değil de davranışsal olarak eylem halini almış değişimler öğrenme kavramının içinde yer almamaktadır (Inkpen ve Crossan, 1995: 599).

Öğrenme kavramı öğrenen bireyin davranışlarıyla birlikte tutum ve düşüncelerinde meydana gelen problemlerin çözülmesidir. Öğrenen bireyin kendi davranışlarının sonuçlarındaki uygulamayı bilmesi ve bunun farkında olması durumunda öğrenme kavramı önemli bir geri besleme (feedback) gerçekleştirmektedir (Peker, 1995: 215).

Öğrenme kavramında tek döngülü (adaptif) ve çift döngülü (yaratıcı) öğrenme çeşitlerinden herhangi birisinin seçilmesi gerekmektedir. Tek döngülü öğrenmede öğrenen bireyin gerçekleştirdiği eylemdeki teori ile fikirlerin aynı olduğu öğrenme çeşididir. Çift döngülü öğrenmede ise öğrenen bireyin sadece nesnel gerçeklerin değil, eş zamanlı olarak nesnel gerçeklerin arkasındaki güdüler ve mantığı çözmeye yönelik sorulara cevap aranmaktadır (Genç, 2005: 204).

Öğrenme kavramı bilişsel bir aşamadır. Öğrenme kavramındaki öğrenme sistemi bilişsel sistemle aynı özellikleri taşımaktadır. Bilişsel sistemdeki birey öğreneceği davranış anlar, yorumlar ve sonrada sınır sonucunda öğrendiği davranış kendi gücüne dönüştürdüğü güçle düşüncesini geliştirmektedir. Öğrenme kavramı ise öğrenen bireyin düşüncelerden, uygulamalardan ve tecrübelerden elde ettiği bilgilerle bireyin inançlarını, değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını değiştirme aşamasıdır. Öğrenen bireyin öğrenme sonucunda bilgi birikimi ve tecrübe birikimi oluşmakta ve bunun sonucunda öğrenen bireyin değer ve davranışları sürekli bir değişim içine girmektedir (Tutar vd., 2005: 185-186).

Büyük şirketler, faaliyetlerinin temelini oluştururken öğrenmenin ruhunu kullanmaktadırlar. Misyon ve değerlerine ait açık bir vizyonla beraber, bilgi tabanı ile çalışan beyin gücünü destekleyerek işlerin yapılmasına yönelik ekipler oluşturarak güç dağıtılmaktadır. Bu şirketlerin bazıları tatmin duygularında olduğu kadar verimlilik konusunda da kazanç sağlamaktadırlar. Yani şirketler bu kaynakları nasıl verimli yöneteceklerini, çalışanlarının derinlerindeki umutları ile uyumlu etkili bir liderlik tarzını nasıl birleştireceklerini ve toplumun iyiliği için neler yapabileceklerini bulmaktadırlar (Quigley, 2003: 4).

Bilgi, öğrenmeye göre daha çabuk unutulmaktadır. Yani, ansiklopedik bilgilerden çok öğrenen bireye olayların derinliğini kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmenin vurgulanması gerekmektedir (Özden, 2003: 7).

Öğrenme kültürüne sahip bir organizasyonun yöneticileri ve çalışanları öğrenmeye ve gelişmeye açıktır. Bilgiye giden yolda ise organizasyona ait bireyle başta birinci dereceden etkileşim içerisinde oldukları bireylerle ve bunun dışındaki bireylerle aktif bir diyalog ve paylaşım süreci içerisinde (İbicioğlu ve Doğan, 2006: 94).

Yeniliklerin organizasyon içerisinde yayılmasında informal iletişim kanalları da yaygın tercih edilmektedir. Genellikle öğrenen bireyler, gerçek iş yaşamında edinmiş oldukları tecrübeleri kendi çevresindeki bireylerle paylaşarak bilginin yayılmasını sağlamaktadır. Bu paylaşım organizasyon içerisinde ne kadar etkinse, bilginin yayılma süresi de o oranda azalacaktır (Brown ve Duguid, 1991).

1.2.2. Öğrenme Teorileri

Öğrenme teorileri öğrenen bireyi, tarafsız ve ölçülebilen kriterler çerçevesinde değerlendirmektedir. Öğrenme öğrenen bireyin davranışında kalıcı bir değişikliğe yol açmaktadır. Yöneticiler, çalışanlarının etkin ve verimli bir şekilde çalışma yollarını öğrenmelerini ve uygulamalarını amaçlamaktadırlar. Ancak çalışanların yeni davranış biçimlerini öğrenmeleri büyük oranda çevresel faktörlerle ilintilidir. Bu şartlar altında yöneticinin yapması gereken davranış, çalışanlarının öğrenme becerisini geliştirebilecek bir çalışma sistemi oluşturması gerekmektedir. Öğrenme konusunda daha önce yapılan çalışmalara göre, öğrenme teorileri üçe ayrılmaktadır. Öğrenme teorileri bunları temel olarak oluşturulmuş ve geliştirilmiştir (Yazıcı, 2001: 67):

- Klasik Koşullanma,
- Edimsel-Araçsal Koşullanma ve
- Bilişsel Koşullanmalar.

1.2.2.1. Klasik Koşullanma

Klasik koşullanma, ilk olarak teorileri 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında Petesburg Üniversitesi'nden Nobel Ödüllü Rus fizyolog Ivan Pavlov

tarafından deneysel öğrenme teorileri ile ortaya çıkmıştır (Eker, 2008: 20). Klasik koşullanmanın amacı, tüketici yönlendirmesinde tercih edilen reklamlarda kullanılan koşullanmamış uyarıcıların, farklı koşullanmış uyarıcılarla eşleştirerek, tüketicilerde koşullanmış bir reaksiyon oluşturulmasıdır (Yazıcı, 2001: 69).

Klasik koşullanma “Bir davranışın, geçirilen yaşantılar sonucunda, normal şartlarda bu davranışa sebep olmayacak başka bir uyarıcıya bağlı olarak da gösterilmesi”dir (Ekşi, 2013).

Öğrenme kavramında klasik koşullanmayı kullanmak oldukça zordur. Çünkü yöneticilerin arzu ettiği çalışan davranışı sadece klasik koşullanma ile sınırlı kalması değil, çalışanlarda gönüllü bilinçli ve kalıcı davranış değişikliklerinin oluşturulması amaçlanmaktadır (Yazıcı, 2001: 69).

1.2.2.2. Edimsel (Araçsal) Koşullama

Öğrenen birey bazı davranışlarını klasik koşullanma yoluyla elde etse de bütün öğrenilmiş davranışları bu öğrenme teorisine mal etmek doru değildir. Öğrenme sürecinin sadece tecrübelerle kazanılabileceği görüşüne katılmayan, Harvard Üniversitesi’nden Burrhus Fredic Skinner, edimsel koşullanma üzerine literatürde birçok çalışma kazandırmıştır (Eker, 2008: 20; Aksoy, 2005). Edimsel davranışın özellikleri aşağıda belirtilmektedir (Yarataş, Erişim Tarihi: 10.11.2012):

- Bilinen bir uyarıcı tarafından oluşturulmaz, organizma tarafından ortaya konulmaktadır.
- Kendiliğinden ortaya çıkarak sonuçları tarafından kontrol edilmektedir.
- Skinner, edimsel davranış uyarıcıdan bağımsız görmemektedir.
- Önce tepki yapılarak sonra da tepkinin doğurduğu uyarıcı gelmektedir.
- Davranıştan sonra gelen uyarıcı organizmada haz yaratırsa davranış tekrarlanmaktadır.
- Davranıştan sonra gelen uyarıcı organizmada acı yaratırsa davranış tekrarlanmamaktadır.
- Davranışa neden olan uyarıcının nereden geldiği bilinmemektedir.

1.2.2.3. Bilişsel Koşullanma

Öğrenme, öğrenen bireyin önceden kazandığı bilgiler ile yeni kazandığı bilgiler arasında bağ kurarak anlam oluşturma üzerine odaklanan, öğrenen temelli bir öğrenme teorisidir. Bu koşullanma türü, literatürde çeşitli şekillerde isimlendirilmektedir. Bunların bazıları sosyal-bilişsel koşullanma, radikal koşullanma ve sosyal yapılandırmadır (Akyol ve Fer, 2010: 882).

Bilişsel öğrenme teorileri, öğrenme sürecinin bir etki-tepki (uyarı-yanıt) ile oluştuğunu kabul etmemektedir. Bu teoriye göre öğrenme süreci bilişsel süreçler çerçevesinde oluşturulmaktadır. Bu teoride öğrenen birey için etki- tepkinin yerine beklentiler yerini almaktadır. Bu beklentiler öğrenen bireyin içinde bulunduğu durumu ve davranışı arasında belirli anlamları taşıyan bağlar bulunmaktadır. Bu durumda pekiştirici olarak öğrenen bireyler için öğrenen bireyin içinde bulunduğu durum ile davranış amacı arasındaki anlam taşıyan bağlar benimsenmekte ve organizmanın amaca yönelik davranışı başlamaktadır. Bu olay, öğrenen bireylerin çevresel durumu algılamasını ve amaca yönelmesini sağlayan bilişsel bir aşamadır (Güney, 2000: 148).

Bilişsel öğrenme teorisine göre öğrenme kavramı, bir insanın ya da hayvanın tecrübe veya geçirdiği yaşantıya bağlı olarak bilgiyi işlemede ortaya çıkan değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Kısaca bilişsel öğrenme, öğrenen bireyin daha önce yaşadıklarından dolayı daha sonra yaşayacağı olaylara farklı anlam yüklemesidir. Bilişsel öğrenme teorisine göre, başlıca öğrenme türleri aşağıdaki gibidir(Güney, 2000: 148):

- Gözleyerek öğrenme,
- Deneme yanılma yoluyla öğrenme,
- Kavrayarak öğrenme,
- Problem çözme yoluyla öğrenme ve
- Gizli öğrenmedir.

1.2.3. Bireysel Öğrenmeden Örgütsel Öğrenmeye Geçiş

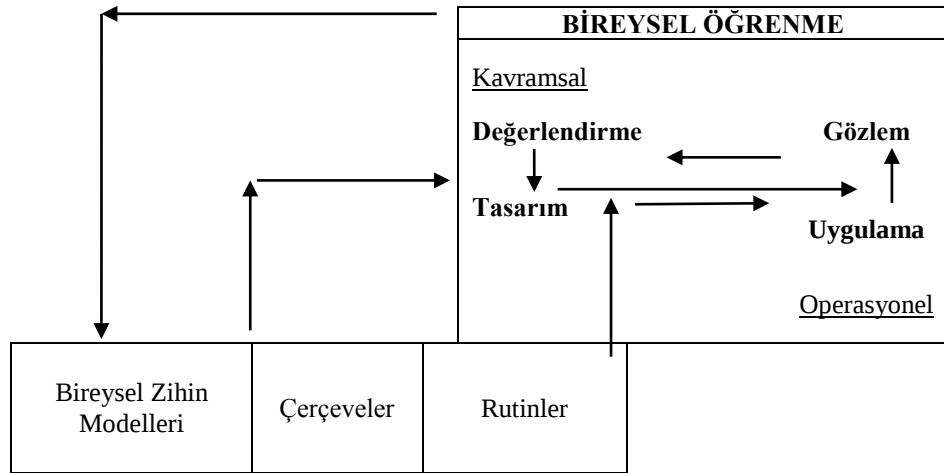
Örgütsel anlamda bir öğrenme, ancak örgüt içinde çalışanların katkıları ile

sağlanmaktadır. Gerçek anlamda öğrenme, öğrenen bireyler sayesinde gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla örgütsel öğrenme aşamasında öncelikle bireysel öğrenme, daha sonra ise öğrenen bireylerin toplanarak oluşturdukları ve grup dinamiği özelliklerini yansıtarak gerçekleştirdikleri öğrenmeyi, grupları birleştirerek meydana gelen örgüt bazında öğrenme incelenmelidir (Yazıcı, 2001: 76). Öğrenme seviyeleri; bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme ve örgüt çapında öğrenmedir.

1.2.3.1. Bireysel Öğrenme

Tüm örgütler, kendi bilinçli seçimleriyle olsun ya da olmasın devamlılığı sağlamak için öğrenmek zorundadırlar (Kim, 1993: 37). Öğrenen bireyin öğrenmeyi sağlayabilmesi ve anlayabilmesi için bireyin eylemsel ve kavramsal öğrenme seviyelerinin, bireyin tecrübelerinin, bireyin hafızasının rolünün, bireyin zihni modellerinin, bireyin çevreyi algılama şekillerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenme kavramı öğrenen bireyin tecrübelerini bilgi, beceri ve tutuma dönüştürmesi, tecrübelerinin ışığında sürekli bir davranış değişimi ve dış dünyaya uyum sağlamasıdır (Tolan, 1996: 352). Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenme yaklaşımından esinlenerek ortaya çıkmıştır. Örgütler sahip oldukları üyeleri aracılığıyla öğrenmeyi gerçekleştirirler. Örgütsel öğrenmeyi anlayabilmek için ilk önce bireysel öğrenme kavranmalıdır. Eğer örgütsel öğrenme konusu anlaşılacak isteniyorsa ilk olarak öğrenen bireyin bireysel öğrenme konusuna ait teorileri öğrenmesi gerekmektedir. Psikologlar, bireysel öğrenme teorisini çalışmışlar ancak tam olarak insan beyninin çalışma sistemini anlayamamışlardır. Örgütler, çalıştırdıkları bazı bireylerden bağımsız olarak öğrenme işlevini yerine getirebilir ama bütün bireylerden bağımsız olarak öğrenme işlevini yerine getiremezler (Levitt ve March, 1988).

Bireysel öğrenme modelleri ile zihin modelleri arasında ki etkileşim sürekli devam etmektedir. Bireyin zihin modelleri, çerçeveleri ve rutinleri, öğrenen bireyin bireysel öğrenmesini etkilemektedir. Öğrenen bireyin etkilenen bireysel öğrenme seviyesi de bireyin zihin modellerine etki etmektedir. Bu karşılıklı etkileşim bir süreç halinde şekil 1.1’de gösterilmektedir (Kim,1993: 40).



Şekil 1.1. Bireysel Öğrenme ve Zihin Modellerinin Etkileşimi

Kaynak: (Kim,1993: 40)

1.2.3.2. Takım Halinde Öğrenme

Örgütler, teknolojik gelişmeler sonucunda oluşan rekabet koşulları içinde yaşamlarını sürdürebilmek ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için bilgiyi sürekli kullanmak zorundadırlar. Bunun için örgütlerin geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapılarına adapte etmeleri gerekmektedir (Elma ve Demir, 2000: 43).

Gelecekte başarıyı yakalayacak kurumların, kolay ve hızlı öğrenen kurumlar olacağı ifade edilmektedir. Bugün, insan hâlihazırda var olan bilgi ve deneyimini ileriki yıllarda da işine yarayacağını beklememelidir. Bilgi ve teknoloji böylesine hızlı ilerlerken, hız kazanmak için tek çözüm yolu, öğrenme ihtiyacını belirleyebilmek ve sonra da hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmeyi sağlamaktır. Öğrenme yapı ve kapasitesini geliştirip, hızlı gelişmelere ve yeniliklere ayak uydurabilmek, başarılı örgütlerin temel özellikleri arasında sayılacaktır. Sıradan örgütler ile başarılı örgütleri birbirinden ayıran

fark, başarılı örgütlerin sahip oldukları öğrenme hız ve kapasitesi olacaktır (Braham, 1998: 13-14). 19 Bu nedenle Senge, öğrenen örgütleri, “kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini durmadan genişlettikleri, yeni ve coşkulu düşünme tarzlarının beslendiği, insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri organizasyonlar” şeklinde tanımlamıştır (Senge, 2002: 11).

Öğrenen örgüt; örgüt çalışanlarının yeni bilgi yaratmalarını, bunu paylaşımlarını, bu bilgiyi örgütün bilgisi haline getirmelerini ve sorunların çözümünde kullanmalarını esas almaktadır (Koçel, 2003: 434).

Öğrenen örgüt oluşturma süreci üç adımdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki öğrenen birey yaratmadır. İkinci adım öğrenen takım yaratma ve son adım da öğrenen örgüt yaratmadır. Bu sürecin gerçekleşmediği yani, bireysel öğrenmenin yerleştirilmediği, çalışanların takımlar halinde çalışarak ve paylaşarak öğrenmediği, örgütsel kazanımların olmadığı ve yeni bilginin üretilmediği örgütün öğrenen bir örgüt olmasından bahsetmek mümkün değildir. Üç adımlı bu sürecin tüm adımlarının yerine getirilmesi ve adımların içselleştirilmesi ile öğrenen bir örgüt oluşturmak mümkün olabilecektir. Burada önemli olan, örgütsel öğrenmenin bireylerin öğrendiklerinin toplamı olmadığıdır. Örgütsel öğrenme, paylaşılan bilgi, anlayış ve davranış kalıpları doğrultusunda ortaya çıkar ve örgütsel kazanım ile sonuçlanır (Koçel, 2003: 434).

1.2.3.3. Örgüt Çapında Öğrenme

Örgütsel öğrenmeyle ilgili farklı farklı kavramlar bulunmaktadır. Bireyin öğrenmesinde geleneksel ve psikolojik yaklaşımlar baskın gelir. Klasik şartlanmacı ve davranışçı psikologlar, öğrenme sistemini zaman içinde pekiştirilen tepki eylemlerinin bütünü olarak adlandırmışlardır. Belirli bir durumdaki davranış değişimlerini, o durumdaki eylemlerin tekrarıyla nitelendirmişlerdir. (Fiol ve Lyle, 1985).

Bireyin öğrenme seviyesi ile sosyal bir sistemin öğrenme seviyesi arasında farklılıkların olması sonuçlardan kaynaklanır. Örgüt olarak öğrenme, birey olarak öğrenmeden daha karmaşık ve dinamiktir. Öğrenmenin tanımı, birey olarak öğrenmedeki anlamıyla kabul edilse de, öğrenme süreci, örgüt seviyesinde farklılıklar göstermektedir. Öğrenme, çalışanların işgücü becerilerinin kullanımının artırılması,

örgütsel uyum ve etkinliğin geliştirilmesi, örgütsel bilginin ve rutinlerin örgüt iklimi içerisinde çalışanların eylemleri etrafında oluşturulması ve organize edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Dodgson, 1993: 377).

1.3. ÖRGÜT GELİŞTİRME

Örgüt geliştirme, herhangi bir örgütte bazı değişiklikleri öngören modern bir yönetim tekniğidir. İlk önce örgütün büyük bir kesimi üzerinde değişimi öngören bir teknik olarak görünse de, aslında hitap ettiği en önemli olgu, örgütlerin başarı veya başarısız olmalarında önemli bir rol oynayan örgütsel kültürdür (Nişancı, 1994: 217).

Örgüt geliştirme ile ilgili en çok kabul gören tanımı yapan R. Beckhard'a göre örgüt geliştirme, "planlı örgüt çapında, üst yönetim tarafından yönetilen, örgütün etkinlik ve sağlığını arttırmak amacıyla, davranış bilimlerinin bilgi birikiminden yararlanılarak örgüt sürecine yapılan müdahaleler" olarak ifade edilmektedir (Budak ve Budak, 2004: 554).

Bennis (1969) göre örgüt geliştirme "örgütlerde değişime bir tepki olarak, örgütün inanç, değer ve yapısını değiştirerek yeni teknolojilere, pazarlara, uğraşlara ve değişimsel hıza ayak uydurabilmek için kullanılan bir eğitim stratejisi"dir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011: 429).

Helvacı (2008: 174) göre örgüt geliştirme "örgütlerin daha etkin hale gelmesine yardım etmek için özel bir dizi değişim araçların, becerilerin, faaliyetlerin, araçların veya tekniklerin kullanılmasıdır" şeklindedir.

Huse (1975)' e göre; örgüt geliştirme, "kendi sorunlarını çözebilecek, üstün kaliteli iş hayatı ve yüksek verimlilik sağlayabilecek bir örgütsel etkinliğe ulaşmak" olarak tanımlanmaktadır (Akt: Uçar, 2007: 5).

Örgüt geliştirme, planlı bir değişmeyi başlatma ve gerçekleştirme çabasını, örgüt kültürünü yönelik, uzun süreli ve örgütün başarısını arttırmayı amaç edinen ve davranış bilimlerini ait bilgi ve tekniklerini kullanan bir değişme uzmanından yararlanır ve örgütü bir bütün olarak ele alan gibi özellikleri barındırmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2009: 177).

Eren (2004: 571-572) Örgüt geliştirmenin başlıca amaçlarını aşağıdaki gibi

sıralamaktadır;

- Kişilerin örgüt içinde hem kendilerini ve hem de ilişkilerde bulundukları başka örgüt çalışanlarını tanıyarak karşılıklı dayanışma ve güven duygularını geliştirmek, yersiz endişe ve korkulan ve bundan doğan çekingenliği ortadan kaldırmak,
- Örgütlerde hiyerarşik yetkiden kaynaklanan yetke (otorite) ilişkilerinden çok bilgisel, kişisel ve manevi özelliklerden oluşan doğal yetke (otorite) ilişkilerini geliştirmek,
- Örgütlerde haberleşme engellerini ortadan kaldırmak ve dikey, yatay ve çapraz haberleşme ve ilişkileri artıracak bir örgütsel ortamı gerçekleştirmek,
- Örgüt içinde otokratik temellere dayanan ve bireysel nitelikte süregelen sorun çözme ve karar verme süreçlerini karşılıklı fikir alışverişi ve görüşmelere dayanan demokratik ve katılmalı süreçlere çevirerek takım esasına dayanan karar verme süreçlerini geliştirmek,
- Örgütsel birimlerin ve örgüt çalışanlarının birbirlerini yanlış anlama ve değerlendirmelerinden doğan işbirliği eksikliklerini gidererek örgütsel amaçlara daha iyi hizmet edecek bir güç birliği sistemi geliştirmek.
- Örgütlerde planlama ve karar verme yetkisinin tüm örgütsel birimlere alt kademelere iş zenginleştirmeye yardımcı olmak,
- Örgütlerde bireyin önemini yükseltmek suretiyle onun daha çok güdülenmesine ve daha üstün bir doyum seviyesine erişmesine yardımcı olmak.

Örgüt geliştirme, örgütün verimlilik, etkinlik ve örgüt personellerinin motivasyonunu artırmayı hedefleyen çalışmaların bütünüdür. Diğer taraftan örgüt geliştirme faaliyetlerinin geliştirme, yenileme, değişim ve büyüme gibi faktörleri barındırması örgüt geliştirme kavramının başka yönetim kavramlarıyla benzerlik göstermesine sebep olmaktadır (Uçar, 2007: 5).

1.4. ÜNİVERSİTELER (YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU OLARAK ÜNİVERSİTEDE ÇALIŞAN İDARİ PERSONEL)

Üniversitelerin en önemli görevi yükseköğretim vermektir. Ancak üniversitelerin bu görevlerini yerine getirebilmeleri için sistemli bir şekilde kurulmuş

idari birimlere ihtiyaçları vardır. Öğrenci işleri, genel sekreterlik, bilgi işlem vb. üniversitelerin sağlıklı bir şekilde işlevlerini yerine getirebilmeleri için idari personelin yeterli sayıda olması ve işin gerektirdiğı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

ORGANİZASYONEL (ÖRGÜTSEL) ÖĞRENME

2.1. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME KAVRAMI

Canlı bir sistem olan örgütlerin hayatlarını devam ettirebilmeleri için etrafında olup bitenlerden haberdar olmaları ve oluşabilecek değişikliklere uyum sağlama esnekliğine sahip olmaları gerekmektedir. Örneğin insan beyni, etrafındaki değişimlere göre bedenini ayarlayabilmektedir, organizasyonların da değişen şartlara göre kendilerini adapte etmeleri aranmaktadır. Kendilerini etrafında olup bitenden soyutlayan organizasyonların hayatlarını devam ettirebilme ihtimalleri giderek azalmaktadır. Sonuç olarak işletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri, durmaksızın gelişip büyüebilmeleri ve rekabet avantajı sağlayabilmeleri için, öğrenme seviyelerini en üste çıkarmaları ve sürekliliği sağlayabilmeleri için çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Koç, 2006: 46).

Örgütsel öğrenme bireylerin ve grupların karşılıklı olarak etkileşim içinde olmaları, anlama ve harekete geçme uygulamalarını kurallar doğrultusunda kendi kendini örgütleyen bir sistem içinde gerçekleşir. Bunun öğrenen örgüt tanımının oluşmasında katkısı büyüktür (Gherardi, 1998: 374).

Organizasyonel olarak öğrenme ise; organizasyonun ve çalışan bireylerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan yeni ve yararlı bilginin sırasıyla tanımlanması, elde edilmesi ve uygulanmasıdır. Organizasyonel olarak öğrenmenin oluşabilmesi için (Barutçugil, 2004: 151):

- Bilinmesi gereken keşfedilmeli, bilinmeyen alanlar ortaya çıkarılmalı,
- Gerekli olan bilginin nerede ve kimde olduğu belirlenmeli ve
- Gerekli olan bilgiyi meydana getirecek enformasyon (işlenmemiş bilgi) sırasıyla elde edilmeli, paylaşılmalı, işlenmeli ve uygulamaya geçilmelidir.

Öğrenme süreci bireylerin bilgi, tecrübe, duygu ve düşüncelerinde değişiklikler meydana getirir. Bireyler, üyesi oldukları örgütün çalışma sisteminden ve uygulamakta oldukları çalışmalardan bazı sonuçlar çıkarabilirler. Örgütsel öğrenme faaliyetlerinin hatalı yönlerini bularak öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Eren, 2004: 599).

Örgütsel olarak öğrenme süreci, çevresinin durmaksızın değişimini sağlayan işletmeyi, daima daha iyi sonuçlara taşıyan ve devamlılığı olan bir süreçtir. Örgütsel olarak öğrenme de temel alınan düşünce değişiminin sağlanması ve bu değişimin sürekli kılınmasıdır (Alagöz, Erişim Tarihi: 06.11.2012).

Örgütsel öğrenme, davranışı etkileyecek potansiyele sahip olan yeni bilgi ve görüşlerin gelişme dönemidir. Bir işletme potansiyel olarak kendisi için yararlı bilgiye ancak tüm birimleriyle sahip olduğu takdirde ulaşabilir (Jimenez, 2006: 694–708).

Örgüt içi faaliyetlerde öğrenme düşüncesi organizasyon ve yönetimin vazgeçilemez ve önemli bir parçasıdır, çünkü organizasyonlarda öğrenme düşüncesinin yerleşmesi performansın artırılmasını sağlar (Çelik, 2009: 137).

Peter M. Senge'in "Beşinci Disiplin" adlı eserinde öğrenen örgüt kavramının tanımı yapılmıştır. Eserde öğrenen örgüt, üyelerin amaçlarına ulaşabilmeleri için kapasitelerini sürekli artırdıkları, yeni ve dinamik düşünme tarzlarının teşvik edildiği, ortak özlemlerinin sınırsız olduğu ve birlikte öğrenmenin sürekli olarak öğrenildiği örgüt olarak tanımlanmıştır (Ataman, 2009: 383).

2.2. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMENİN TARİHİ GELİŞİMİ

İşletmelerin hedefi yenilik yaratarak karını ve ekonomik değerini artırmak için, daha iyi ürünler sunmak, operasyonel etkinliğini artırmak, müşteriler için daha fazla değer yaratmak, yeni pazarlara girerek sürdürülebilir bir pazar liderliği elde etmek, öğrenmeyi ve öğrenilen şeylerin hızla uygulamaya geçirilmesini sağlamaktır (Drucker, 1998: 15). Oksijenin olmadığı yerde hayat yoktur. Yani yaşamak için oksijen ne kadar değerliyse, işletme içinde bilgi o kadar önem taşımaktadır (Edward, 2000: 63).

Örgüt yapıları çevresinden etkilenen ve çevresini etkileyen özelliklere sahiptir. Böylelikle bilgi ve enerji alışverişinin ortaya çıkmasını sağlar. Bu bilgi ve enerji alışverişi, örgütlerin davranış kalıplarını etkiler ve örgüt fonksiyonlarının, alt sistemlerinin veya örgütsel rollerin farklılaşmasına yol açmaktadır. Örgütsel roller sırasıyla görev, yetki, sorumluluk ve otoriteyi belirlemektedir. Roller, örgüt üyeleri tarafından zamanla öğrenilir ve rol ile bağlantılı davranış kalıpları ortaya çıkar. Fakat davranış kalıpları zamanla değiştirilemez hale gelir ve bu da beraberinde problemleri

getirir.1960'larda sosyal bilimciler tarafından, Taylor'un Bilimsel Yönetim prensiplerinin etkisinde kalan üretim sistemlerinin katı davranış kalıplarına sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır (Yazıcı, 2001: 94).

Özellikle 1960'lı yıllarda, bilginin davranışları nasıl etkilediği ve yönlendirdiği üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar Nobert Wiener'in önderliğinde başlatılmıştır ve örgütlerin birer “bilgi işleme sistemi” olarak görülmesi fikri ortaya atılmıştır. March ve Simon ise çalışmalarında insanları harekete geçiren temel güdünün, var olan ve arzulanan sonuçlar arasında ortaya çıkan performans farklılığı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Farklılıktaki amaç insanları yeni bilgi arayışına sürüklemek ve farkı kaldırmak için gerekli düzeltici hareketlerin oluşmasını sağlamaktır. Ancak bilgiyi aramak, çözümlemek ve çözüm geliştirmek için harcamalar artacaktır. Bu nedenle, örgütlerin bilgileri işleyen ve bu bilgilerden anlamlı sonuçlar çıkararak kullanan bir sistem oluşturmaları daha gerçekçi bir çözüm olacaktır.

Sonraki çalışmalarda örgütler, “bilgi yaratan sistemler” olarak inceleme altına alınmıştır. Bunlarla birlikte, örgüt kültürü üzerinde yapılan çalışmalar, örgütün değişim sürecinde kültürün önemini de ortaya koymuştur. Peters ve Waterman “mükemmel şirketler” hakkında 1982 yılında araştırma yapmışlar ve aynı zamanda yayınlamışlardır. Yapılan araştırmada, örgütlerin başarılı olmak için bilişsel kapasitelerinin yanı sıra, kültür ve sembolik değerlere de ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bu dönemde yapılan çalışmalarda amaç ise; öğrenen organizasyonların bir diğer temel özelliğini oluşturan “paylaşılan vizyon”u yaratmaya yöneliktir (Thomas ve Waterman, 1995: 18).

Organizasyonlar, 1970'li yılların sonlarından itibaren büyük bir değişim ve belirsizlik ortamında varlıklarını devam ettirebilmek için çevrelerini durmaksızın araştıran sistemler haline gelmeye başlamışlardır. Sonuç olarak örgütler çevrelerindeki belirsizlikleri azaltıp, başarıya ulaşabilmek için yeni yollar açabilecekler, bir beyin gibi düşünebilecek, öğrenebilecek, araştırabilecek, çevrelerinde değişimlere daha kolay uyum sağlayabileceklerdir. Örgütlerin araştıran bir sistem olmalarına en iyi örnek, Royal Dutch/Shell şirkettir. Bu şirket “Senaryo planlama” tekniğini kullanarak, ilerde karşılaşılabilecekleri dalgalanmalara karşı kendini korumayı başarmıştır. Bu dönemden sonra yapılan çalışmalarda artık örgütlerin öğrenebilen sistemler olduğu fikri kabul görmüştür.

Argyris ve Schön, yaptıkları kapsamlı çalışmalarında, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için, daha çok birey sistemlerini incelemişler, bireysel öğrenmeden yola çıkarak, bunun örgütsel öğrenmeyle ilişkisini belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmaların sonucu olarak, bireylerin öğrenmelerini engelleyen bazı etkenlerin bulunduğunu ve bunların örgütsel öğrenmeye olan etkilerini ortaya çıkarmışlardır.

Bateson'dan esinlenerek, model olarak geliştirdikleri öğrenme sürecinde, örgütün yenilikler yaratırken, geçmişten ders almadıklarını ve gelecekte de öğrenmeye hazırlıklı olmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Gregory Bateson ise, insan zihninin kendi kendini düzeltme yeteneğine sahip olduğunu ve bunu kullanarak "öğrenmeyi öğrenebileceği" fikrini ortaya koymuştur. Argyris ve Schön ise, bu fikirden yola çıkarak, "çift döngülü öğrenme" fikrini geliştirmişlerdir.

Çift döngülü öğrenmede, gruplar davranışlarını yönlendiren varsayımlarını test ederek, sistemin davranışlarını değiştirmeye çalışmaktadırlar. Böylece sistem kendi kendini değerlendirerek, nasıl öğrendiğini öğrenmeye başlamaktadır (Yazıcı, 2001: 95)

2.3. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ÇEŞİTLERİ

Örgütlerde genel olarak üç farklı öğrenmeden söz edilebilir. Bunlar (Yazıcı, 2001:106):

- Tek Etaplı Öğrenme (Single-loop Learning),
- Çift Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Double-loop Learning) ve
- Öğrenmeyi Öğrenmedir.

2.3.1. Tek Etaplı Öğrenme (Single-loop Learning)

Tek etaplı öğrenmede, örgüt üyeleri etrafında oluşan problemleri saptamak ve çözmek için gerekli stratejileri geliştirir ve uygularlar. Yani örgüt amacına ulaşabilmek için çevresi ile uyum halinde sadece bir davranış değişikliği gerçekleştirir (Yazıcı, 2001: 107).

Hataların belirlenip gerekli önlemlerin alınması ve düzeltilmesi daha önceden işletmede var olan sorun çözme tekniklerinin uygulanması ile mümkündür. Fakat beklenmeyen durumlar meydana geldiğinde ve ortaya daha önce var olmayan bir problem çıktığında eldeki çözümler yeterli olmayacağı için tek döngülü öğrenme, sorunun çözümü için işe yaramayacaktır (Smith, Erişim Tarihi: 12.03.2012).

2.3.2. Çift Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Double-loop Learning)

Çift etaplı öğrenme, örgütün normlarını, politikalarını ve amaçlarını incelemek ve sorgulamak suretiyle hataların düzeltilmesidir. Çift etaplı öğrenme var olan uygulamaların tekrardan incelenmesini ve değiştirilmesini gerektirir (Yazıcı, 2001: 113). Çift yönlü öğrenme, örgütün amaçlarının, değerlerinin ve stratejilerinin yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu çeşit bir öğrenme, örgütün kültürünün değişmesini kapsamakta ve örgütün nasıl öğreneceğini öğrenmesini sağlamaktadır (Çalık, 2003: 119).

Çift döngülü öğrenme aynı zamanda davranışsal uyumlarla sınırlı kalmaz ve daha derin bir şekilde bilişsel yapılarda da değişim gerçekleştiren bir süreçtir. Bazen örgütle çevresi arasında basit uyumlardan daha fazlasını gerektiren ilişkiler olabilmektedir. Bu gibi durumlarda değişmez gibi görünen örgüt normları ve değerleri sorgulanmalı, yeni öncelikler belirlenmeli ve yeni değerlendirmeler yapılmalıdır. Örgütün değer sistemleri var olan bilgi yapısı ve davranış biçimleri yeniden düzenlenmelidir. Buradaki amaç yeni düşünce ve davranış biçimlerinin ortaya çıkması ve mevcut değerler ve normların daha eleştirel bir gözle tartışılmasını sağlamaktır (Yazıcı, 2001: 112).

Tek döngülü öğrenme de amaçlar, değerler, politikalar ve stratejilerin varlıkları kanıksanmıştır, bunların üzerinde değerlendirme yapmazlar. Stratejileri daha verimli yapmak konusunda bir çalışma yapmazlar. Çift döngülü öğrenme de ise bunun tersi olarak, gerçek amaç ve stratejilerin altında yatan politikaların ve öğrenme sistemlerinin etkisi sorgulanır (Smith, Erişim Tarihi: 12.03.2012).

2.3.3. Öğrenmeyi Öğrenme

Öğrenmeyi öğrenme ise, örgüt üyeleri, öğrenmenin veya öğrenme başarısızlıklarının önceki örnekleri üzerinde düşünür ve onları sorgular. Öğrenme süreci üzerinde odaklanarak öğrenmeyi neyin kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını bulurlar. Yani öğrenme stratejileri üretirler (Yazıcı, 2001: 115).

Sonuç olarak, örgütler karşılaştıkları durumlara ve örgütün içinde bulunduğu şartlara göre bu üç öğrenme türünden uygun olanı kullanabilirler. Ayrıca yaptıkları bir eylemin sonucunda, organizasyonun öğrenme gereksinimini gidermek amacıyla bir basamak halinde bu üç öğrenme çeşidini bir arada da kullanabilirler. Ancak bir örgütün öğrenen örgüt haline gelmesi için, gerçekleştiren eylemin sonucunda bir sistem değişikliğine gitmeleri yani öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Eğmir, 2012: 71).

2.4. ÖRGÜTLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİ

Örgütler birbirinden farklı biçimlerde öğrenirler. Örgütsel öğrenme gerçekleşirken, aslında örgütün tüm paydaşlarının katkısı olmaktadır. Örgütsel öğrenme sürecine katkıda bulunan faktörleri dört grupta inceleyebiliriz (Yazıcı, 2001: 118).

- Geçmişten ve hatalardan öğrenmek,
- Müşterilerden öğrenmek,
- Başkalarından öğrenmek (Kıyaslama-Benchmarking) ve
- Birlikte öğrenmeyi öğrenmektir.

2.4.1. Geçmişten ve Hatalardan Öğrenmek

Öğrenme stratejilerini kullanabilmenin ilk yolu çalışanların ve işletmelerin geçmiş deneyimlerinden faydalanmaktır. Çalışan bireylerin yaşadıkları farklı deneyimler veya hatalar paylaşılmalı, diğer çalışanlar da durumdan ders almalı ve çıkan yeni sonuçlar değerlendirilmelidir. Başkalarından öğrenmek, farklı tecrübelere sahip olmak demektir. Çalışanların çalışma ortamları, onları yeni bilgileri sistematik bir şekilde aramaya ve test etmeye yönlendirecek, farklı tecrübeleri yaşamalarını kolaylaştıracaktır (Slocum, 1994: 40, Erişim Tarihi: 06.06.2012).

Örgütler ve bireyler genel olarak benzer görevleri tekrarlayarak kendi performanslarını artırır. Deneme yanılmalarla başarı ve başarısızlıkları değerlendirerek örgütsel seçimler gerçekleştirirler. Örgütsel değişim tecrübelerin yorumlanması ve rutinlerin güncellenmesi sonucu oluşan temel bir öğrenme sürecidir.

Rutinler ve inançlar, deneme yanılmalar ve araştırmalar sonucu elde edilen deneyimlerle güncellenir. Alışkanlıkların gelecekte kullanımı, onun geçmişte bir görevi yerine getirmedeki başarısına göre artacak ve başarısızlığı oranında da azaltacaktır (Lomi vd., 1997: 562).

2.4.2. Müşterilerden Öğrenmek

Müşterilerden öğrenmek, işletmelerin değer vermeleri gereken en önemli öğrenme stratejilerinden biridir. Ürün veya hizmetin son kullanıcısı durumunda bulunan müşteri, üründen beklentilerini en somut biçimde ortaya koyabilecek kişidir. Benzer şekilde, ürün veya hizmeti kullanan müşteriler, onları tarafsız biçimde değerlendirecek ve eleştiri yapabilecek kişilerdir. Dolayısıyla müşterileri işletmenin entelektüel bir kaynağı olarak değerlendirmek bilgi ve tecrübelerinden yararlanmak, işletmelerin öğrenme stratejilerinin temelinde yer almalıdır (Koç, 2006: 60). İşletmenin mevcut ürünleri hakkında fikirlerinin alınması, İşletmenin rakipleriyle ilgili görüşlerinin araştırılması, müşteri tercihlerindeki değişmelerin izlenmesi, ürün ile ilgili hizmet beklentilerinin ve kullanım biçimine yönelik geri-beslemelerin gerçekleştirilmesi ve anlaşılmasıdır (Alp, 2007: 29).

İşletmeler, müşteri istek ve ihtiyaçları doğrultusunda ürün geliştirip üretirlerse satışları artar. Satın alacağı ürünü kendisi yaratan müşteriler ise üründen daha fazla memnun olur. Eğer müşterileri işletme için bir entelektüel sermaye olarak değerlendirip onların yaratıcılıklarından ve fikirlerinden yola çıkılırsa daha mükemmel ürünler tasarlanıp üretilebilir (Koç, 2006: 60).

2.4.3. Başkalarından Öğrenmek (Kıyaslama-Benchmarking)

Kıyaslama (Benchmarking); bir işletmenin, iyileşme amacıyla, alanlarında en iyi uygulamalara sahip olmalarıyla tanınmış diğer işletmelerin; ürünlerini, hizmetlerini

veya iş süreçlerini değerlendirmek ve onlardan öğrenebilmek için kullandığı sürekli, sistematik ve planlı bir süreçtir (Zairi, 1994: 11).

Koçel (2007: 405) kıyaslamayı (benchmarking), “bir örgütün kendi performansını arttırabilmek için, faaliyette bulunduğu sektörde veya başka sektörlerde üstün performansı olan farklı örgütleri incelemesi, bu örgütlerin iş yapma stratejileri ile kendi stratejilerini kıyaslaması, bu kıyaslamadan çıkardığı sonuçları uygulaması” olarak tanımlanabilmektedir.

Örgütler kendi tecrübelerinden öğrenmenin yanı sıra diğer işletmelerin başarı ve başarısızlıklarından da çok fazla faydalanırlar. Kıyaslama işletmelerde öğrenmenin en yaygın yollarından birisidir, değişimi gerçekleştirmek daha üstün performans standartları oluşturmak için en iyinin sürekli bir şekilde taklit edilmesidir (Zairi, 1994: 11).

2.4.4. Birlikte Öğrenmeyi Öğrenmek

İnsanlar birlikte, karşılıklı etkileşim sonucu meydana gelen paylaşım yoluyla daha kolay öğrenirler. Bu birliktelik insanlar üzerinde olumlu bir etki yaratarak daha kolay ve daha fazla miktarda bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Birlikte öğrenme, işletmenin bir bölümünde çalışanlar arasında gerçekleşebileceği gibi, farklı işletme fonksiyonlarını yerine getiren bölümler ve hatta işletmeler arasında da oluşabilir.

Birlikte öğrenme aynı zamanda tepe yöneticilerin ve her kademedeki çalışan insanların birlikte, etkin bir şekilde çalışmasını ve bilginin işletme içinde hızlıca yayılmasını kolaylaştırarak, hataların tekrarlanmasını önler (Koç, 2006: 61).

2.5. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME SÜRECİ

Günümüzde bilgi, önemli bir örgütsel ve bireysel değer olarak görülmektedir. Bu nedenle bilgiyi elde etme için izlenen yollardan olan bireysel ve örgütsel öğrenme önem kazanmaktadır. İş ve örgüt yaşamında özellikle küreselleşmenin ve rekabetin etkisiyle bilgi, ürün ve hizmet üretiminde etkin olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda örgütün sürekliliği için bilgiye erişim yollarının bilinmesi ve bilginin faaliyetlerle

bütünleştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. “Bilgi güçtür” sözü günümüzde bireyi ön plana çıkaran bir anlayışı ifade ettiği gibi örgütler açısından bilginin ede edilmesini, paylaşımını, tüm birimlerine uygun kanallarla aktarımını ve etkin kullanımını gerçekleştiren bir anlayışı benimsemektedir. Bir örgütte iç ve dış çevreden elde edilen bilgi örgütün ortak değeridir ve paylaşılması istenir. Paylaşılan bilgi, örgütü ileriye taşıyacak bireysel ve örgütsel sinerjiyi ortaya çıkarmakta bilginin örgütün ortak malı ve değeri olduğu düşüncesini çalışanların zihnine yerleştirmektedir (Yılmaz, 2011: 314).

İnsan yaşamında öğrenme nasıl bir süreç şeklinde gerçekleşiyorsa, yaşayan bir sistem olarak örgütlerde öğrenme bir süreç olarak gerçekleşmektedir. Örgütsel öğrenme süreci farklı yazarlar tarafından farklı biçimlerde ele alınmıştır. Ancak hepsinin kabul ettikleri ve üzerinde hemfikir oldukları temel noktalar vardır (Koç, 2006: 51).

Şirketin performansı, birey ve gruplarda gizli olan bilgilerin yöneticiler tarafından etkinleştirilmesi ve bu kaynakların değer yaratan aktivitelere dönüştürülmesine bağlıdır. Değer yaratımının gerçekleşmesi için yeni bilginin yaratılması gerekmektedir. Krojh’e göre değer yaratımı beş aşamada gerçekleşir (Krojh, 1998: 133):

- Takım üyelerince bilgi, deneyim ve pratiklerin içsel paylaşımı,
- Paylaşılan bilgiye dayanarak yeni hizmet ve ürün kavramlarının etkin olarak yaratımı,
- Pazar çalışmaları, trend çalışmaları, kıyaslama veya şirket stratejisi ile bu kavramların doğrulanması,
- Prototip ürün veya hizmet sunumunun inşası ve
- Bilgi, kavramlar, prototipler ve sunumların işletme genelinde etkinleştirilmesidir.

Bireylerin açık ve kapalı bilgilerinin örgüt içinde etkileşim sonucunda yayılması yeni örgütsel bilgi üretilmesini sağlar (Nonako, vd. 2000: 5-34). Bu etkileşim süreci içinde örgüt kültürü, teknoloji, yapısal nitelikler ve strateji gibi unsurların da etkili olduğu örgütsel öğrenme sürecini oluşturmaktadır (Koç, 2006: 52).

2.5.1. Bilginin Yaratılması

Sürecin bu aşaması, örgütün bilgiyi çeşitli dış kaynaklardan alması veya örgüt içinde yeni fikirlerin yaratılması ile başlar. Dış kaynak olarak nitelendirilenler; müşteriler, tedarikçiler, teknolojik gelişmeler ve ekonomik faktörler gibi çevresel faktörler hakkında elde edilen bilgilerden oluşur. Örgüt içi bilgi ise örgütün temel fonksiyonları ile ilgili konularda, örgüt içinde oluşturulmaktadır. Başarı ve başarısızlıkların çözümlemesi, yeni bilgi elde edebilmek için gerekli deney ortamlarının yaratılması ve faaliyetler boyunca çeşitli kontrol değişkenlerinin belirlenerek, bu faaliyetlerin kendi kendilerini düzeltmelerinin sağlanması, örgüt içinde bilginin oluşturulması sırasında kullanılan yöntemlerden bazılarıdır (Yazıcı, 2001: 124). Bilginin yaratılması konusu, örgüt içinde çalışan herkesin görev ve sorumluluğundadır. Her ne kadar bilgi bireye ait görülse de bilginin büyük bölümü grup olarak üretilir ve saklanır. Bu tip bilgiye düşünürler “uygulama toplulukları” adını vermişlerdir. Bir birine sıkıca bağlı bireylerin birlikte grup halinde çalışmaları sonucu oluşmaktadır (Brown ve Duguid, 1998: 91).

2.5.2. Bilginin Örgüt Bazında Yayılması

Örgütün üyeleri ve üniteleri arasında bilgiyi yayma sürecidir. Bilgi sırasıyla mektuplar, informal görüşmeler ve raporlar yoluyla toplanır ve aynı şekilde dağıtılır. Bilginin yayılması ve dağıtılması oranı ne kadar büyük olursa örgütün öğrenmesi de o kadar büyük olur. Teknolojik sistemleri kullanarak hâkimiyet anlayışı ile değil uzlaşma yoluyla kalitenin artışı sağlanır. Bu sistemler aynı zamanda bir ekibin üyeleri arasında geri bildirim ve mekanik bakış açısını da destekler (Töremen, 2001: 39).

2.5.3. Bilginin İçselleştirilmesi

Sadece bilgi tek başına bir anlam ifade etmez. Bilginin anlamlı bir hale gelebilmesi için, bilgiyi alan tarafından anlaşılması, yorumlanması ve bir anlam çıkartılarak içselleştirilmesi gerekmektedir. Böylece öğrenme meydana gelir aksi durumda ise öğrenme meydana gelemez.

Örgütsel öğrenme sürecinin en önemli aşaması, bilginin örgüt üyeleri tarafından içselleştirilip, özümseyerek kullanılması aşamasıdır. Çünkü bilginin paylaşılması, onun başkaları tarafından algılanması veya kullanılacağı anlamını taşımamaktadır. Bilgiye ulaşılması veya bilginin bir kişiye ulaşması ile kişinin ondan kendine göre bir anlam çıkarması ve onu benimsemesi çok farklı süreçlerdir. Bilgiyi alan kişi, ona belirli düşünsel modellerle ve varsayımlarla yaklaşır, yani seçici bir algılama sürecine girer. Seçtiği parçaları, kendi düşünce kalıpları ile kıyaslar. Bu süreç sonunda eğer birey, kendi düşünce kalıpları ile yeni elde ettikleri arasında bir bağ kurarsa, bunu özümseyerek içselleştirir ve uzun dönemli hafızasına yerleştirir. Bu durumda birey için "öğrenme" gerçekleşmiş olur. Konu örgütsel öğrenme olunca, süreç daha da karmaşık bir hal almaktadır. Burada bireyin kendi düşüncesinden çok, örgüt üyelerinin birbirleri ile olan etkileşimleri ve çıkartacakları ortak anlamlar daha önemlidir. Yani kolektif bir algılamanın ve anlam çıkartmanın gerçekleşmesi gerekmektedir.

Kolektif anlayışın örgüt içinde gelişebilmesi için her şeyden önce çalışanların cezalandırılma korkusu duymadan, eşit bir ortamda, açık bir şekilde konuşabilmeleri ve birbirlerine karşı saygılı olmaları gerekmektedir. Böylece iletişim kolaylaşacak ve karşılıklı öğrenme süreci hızlanacaktır (Koç, 2006: 53-54).

Bireyler bilgiyi alıp, bundan bir anlam çıkartarak, özümseyip içselleştirdikten sonra bunu yeni bilgi üretmek için kullanmalıdırlar. Dolayısıyla, sürecin bu aşaması, birinci aşamasına girdi sağlamakta ve döngünün devamlılığını meydana getirmektedir. Örgüt üyelerinin, çalışmaları sonucunda meydana gelen yeni bilginin kullanma yetkisi ve bilgiyi kullanma fırsatı üyeler arasında gerçekleşmediği sürece, gerçek anlamda bir öğrenme gerçekleşmez. Bu durum, çalışanlar arasında hayal kırıklığına yol açar. Dolayısıyla çalışanlar, hem yeni bilgilerin üretilmesi, hem de bu bilginin kullanılması konusunda tam bir yetki ile donatılmalıdırlar.

Böylece çalışanların motivasyonu artar ve daha büyük bir hevesle yeni arayışlara başlarlar. Dixon'a göre örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için sürecin yukarıda belirtilen dört aşamasına da ayrı ayrı önem verilmelidir. Bu aşamalar ancak bir bütün halinde ele alındıklarında örgütsel öğrenme gerçekleşebilecek ve örgütsel öğrenme sürecinin hedefi olan, örgütün sürekli değişimi sağlanabilecektir (Yazıcı, 2001: 127).

2.6. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ GELİŞTİREN FAKTÖRLER

Peter Sene'ye göre öğrenme, bireyin özünde var olan bir şeydir ve öğrenme ile daha önce yapamadığımız şeyleri yapabilme yeteneğine sahip oluruz. Öğrenmenin oluşabilmesi için öncelikle bilginin olması gerekir. Daha sonra sırasıyla katılımın, tekrarın, konunun anlamı ve iş ortamı ile bağdaşık olmasıyla birlikte kolay uygulanabilirliği ve son olarak geri bildirim önem taşır (Peter, 2011: 11).

Örgütsel öğrenmenin en önemli özelliklerinden bir tanesi; örgütsel anlamda sürekli ve ortaklaşa öğrenme fırsatının oluşturulması ve bu hedefi izleyen yolların hazırlanmasıdır. Öğrenme konusunun dikkate alınmaması veya ikinci plana atılması örgütler için tehdit oluşturmaktadır. Konuyla ilişkili bir Çin atasözünde de “Öğrenmek akıntıya karşı yüzmek gibidir ilerleyemediğiniz takdirde gerilersiniz” demektedir.(Adıgüzel ve Öztürk, 2011: 293)

Çevreye duyarlılık, standartlar ile başarı arasındaki farkın izlenmesi, yeni tecrübeler edinmek, bilinçsiz hata yapanların cezalandırılmaması, iletişimde şeffaflık, yalınlık, sürekli eğitim, kolektif liderlik ve sistemler yaklaşımının benimsenmesi, örgütsel öğrenmeyi olumlu olarak etkiler. Aşağıda öğrenmede etkili bazı faktörler üzerinde durulacaktır (Karahana ve Yılmaz, 2010: 152).

Paylaşılan Vizyon: Vizyon, genellikle bir öngörü, bir kavram ya da fikir, geleceğin modellenmiş bir görüntüsü ya da bir ideoloji olarak anlaşılır (Clayton, 2000: 42). Dilbilimsel açıdan vizyon kavramının kökeni oldukça eskidir. Latince birden fazla anlamı olan videre fiilinden türemiş olan visio sözcüğünün uyanık olmak, anlamak, kavramak gibi anlamları vardır (Sollmann ve Heinze, 1995: 13). Vizyon, sahip olunan değerlerin anlam ve yansıması ile zihinde çizilen bir tablo olarak tanımlanabilir (Özden, 2002: 39). Vizyon, gelecekte olabilecek ya da meydana getirilebilecek bir durumun, bugün için fikir düzeyinde ele alınmasıdır (Çelik, 2011: 166).

Vizyon, çalışanların o örgütü görmek istedikleri yerdir, amaç örgütü arzu edilen geleceğe taşımaktır (Cummings ve Worley, 1997:157). Denilebilir ki vizyon örgütlerin geleceği için rehber olur ve çalışanlara hedeflere ulaşmak için nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda yol çizer (Quiley, 1993: 25). Bu açıdan vizyonlar, örgütlerin bir amaca odaklanmasını ve oraya doğru yönelmesini sağlayan araçlardır ve aynı zamanda

çalışanların önemli konulara odaklanmalarını sağlayarak zamanlarını verimsiz olarak kullanmalarını önler. Böylece çalışanlar, örgütlerin ürün ve hizmetlerinde somutlaşan daha büyük bir amacın çıkartılacak parçası haline gelirler. Vizyon insanların örgütle ilişkisini değiştirir. Artık örgüt, çalışanlar için "bizim örgütümüze" dönüşür (Peter, 2011: 229). Kısaca olumlu bir gelecek vizyonuna sahip olmak, örgütler açısından son derece önemlidir. Çünkü vizyon değişimin en güdeleyici etkenidir. Bu yönü ile vizyon geliştirme oldukça güç bir görevdir. Kotter'e göre vizyonlar üç önemli amaca hizmet ederler (Kotler, 1996: 69):

- Değişimin yönünü açıklığa kavuşturması,
- Bireyleri bu yönde harekete geçirmeye güdülemeleri ve
- Farklı insanların eylemlerini eşgüdümlemeye yardımcı olmaktadır.

Örgüt Kültürü: Örgüt kültürü, değerler, inançlar, fikirler, varsayımlar, anlayışlar ve anlamlar gibi unsurlardan oluşur. Örgüt kültürünün güçlü ve baskın olması, paylaşılan değerlerle, inançlarla ve fikirlerle ilişkilidir (Corinne vd., 2001: 105). Örgüt kültürü, o örgütün çevrede tanınmasını, değerlerini, toplumsal standartlarını, çevredeki diğer örgüt ve bireylerle ilişki biçimlerini ve düzeylerini de yansıtır. Bu fonksiyonu ile kültür, örgütü topluma bağlayan, onun toplum içinde yerini, önemini ve hatta başarısını belirleyen en önemli araçlardan biridir. Ancak, her örgüt kültürü, içinde yaşadığı toplumsal kültür ve ilişkide bulunduğu diğer örgütsel kültürlerin etkilerini taşır ve oluşumlarında da etkileri vardır.

Kültür çevreyle uyum içinde olmalıdır; aksi halde örgüt yaşamı tehlikeye girebilir (Eren, 2004: 136). Bir işletmede örgüt kültürünün güçlü olması, çalışanların belirli standartları, normları, değerleri anlamalarına ve böylece kendilerinden beklenen başarıya ulaşmaları konusunda daha kararlı ve tutarlı olmalarına, yöneticiler ile daha uyumlu çalışmalarına yardımcı olur. Örgüt kültürü, iş yapma yöntem ve süreçlerine standart uygulamalar getirerek örgütsel verimliliğin artmasını sağlar (Eren, 2010: 137).

Esneklik Sağlayacak Strateji: Sevk etme, yöneltme, gönderme, götürme ve gütmeye gibi kavramlara karşılık gelen strateji, örgüt ile çevresi arasındaki ilişkileri inceleyerek örgütün istikametinin, amaçlarının ve bunları gerçekleştirecek faaliyetlerin belirlenmesi, örgütün yeniden düzenlenerek gerekli kaynakların tahsis edilmesidir.

Strateji, sürekli değişen, belirsiz riskli bir çevrede örgüte bir yön ve istikrar

kazandırır. Stratejisi belli olmayan örgütlerin başarıyı yakalayabilmesi zordur. Bu bakımdan, örgütlerin başarısızlığının temelinde strateji yokluğunun, yanlışlığının veya yanlış uygulanmasının olduğunu söylenebilir (Dinçer, 1992:7).

Çevresel Faktörler: Çevrenin öğrenme üzerinde çok önemli etkisi vardır. Çevredeki gelişmelerin ve değişimlerin algılanması, algılayan açısından yeni bir şeylerin hafızaya yerleştirilmesi, diğer söyleyişle bir öğrenme eyleminin gerçekleşmesi demektir. İç ve dış çevrenin statik, yalın, karmaşık ya da dinamik olması da örgütsel öğrenmeyi etkiler. Statik çevre, öğrenme etkinliğini azaltırken, dinamik çevre ise öğrenme etkinliğini artırır (Karahan ve Yılmaz, 2010: 154).

Teknolojinin Önemi: Teknoloji, örgüt yapısını belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Geleneksel örgütlerin yapısını teknoloji belirler ve bunun yanında çağdaş örgütlerin yapısını da etkilemektedir (Taşkın vd., 1997: 73). Bilginin yönetiminin sağlanması ve öğrenen örgüt olması işletmenin önemli başarılarına ulaşmasına fayda sağlayacağı bilinmektedir (Karahan ve Yılmaz, 2010: 155).

2.7. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE ÖĞRENEN ORGANİZASYON AYRIMI

Öğrenen örgüt, etkin öğrenme kapasitesine sahip ve bu yüzden de başarılı olan bir ‘varlık’, istenilen bir örgüt tipi olarak görülmektedir. Öğrenen örgütler alanında çalışma yapanlar, genel olarak bu öğrenme kapasitesini yaratmayı ve geliştirmeyi anlamaya çalışmaktadırlar (Tsang, 1997: 84). Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt arasındaki ayrım aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2.1.Örgütsel Öğrenme ve Örgüt Kıyaslaması

	Örgütsel Öğrenme	Örgütsel Örgüt
Yaklaşım	Betimleyici	Öngörücü
Var Olmak	Doğal ve Mevcut	Eylem Var ve Ulaşılmaz
Ana Problem	Bir Öğüt Nasıl Öğrenilir?	Bir Öğüt Nasıl Öğrenmelidir?
Hedef Kitle	Akademisyen	Uygulamacı ve Danışman
Amaç	Kuram İnşası	Örgütsel Performansı Artırma
Odak Noktası	Süreç	Örgütsel Biçim
Öğrenme-Performans İlişkisi	Olumlu-Olumsuz	Olumlu
Öğrenmenin Sonucu	Potansiyel Davranış Değişimi	Var Olan Davranış Biçimi

Kaynak: Tsang, 1997: 84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRENEN ORGANİZASYONLAR

3.1. ÖĞRENEN ORGANİZASYON KAVRAMI

Uluslararası ilişkilerin, sınır ötesi ticaretin ve işbirliğinin artması, standartlar ve çeşitli pazarlarda meydana gelen gelişmelerin takip edilmesi, teknolojik gelişmelerin geleneksel örgüt yapılarını değişime zorlaması gibi etkenler, örgütlerde hızlı bir değişim ihtiyacını doğurmakta ve örgütlerin yeniden yapılanma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. İşte örgütlerin dikkate almak zorunda oldukları yeniden yapılanma akımlarından biri de "öğrenen örgüt" düşüncesidir (Özgen ve Türk, 1996: 71). Bu bağlamda, örgütlerde sürekli bir gelişim, yarını görme ve geleceği planlama bir davranış modeli olarak algılanmaktadır (Ahmed vd., 1999: 426). Senge, 1950'lerde ortaya atılan sistem teorisini öğrenme sürecine uygulayarak, buradan elde ettiği bilgilerini iş dünyasına uygulayarak ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz sonuçlarla öğrenen örgüt disipliniyi yönetim dünyasına kazandırmıştır (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002: 52).

Sistem yaklaşımı, tüm doğal ve beşeri ilişkilerin birbiriyle olan etkileşimini görmeyi bu etkileşimin ne kadar önemli olduğunun fark edilmesini amaçlamaktadır. Bu ilişkiler içinde öğrenen birey hem etkilenen hem de etkileyen pozisyonundadır. Öğrenen organizasyonlar, özellikle öğrenen bireye etkileme gücünü hatırlatmasıyla önemlidir. Kişisel gelişim için uygun ortamlar oluşturarak, teşvik edici bir ortam yaratılır. Kendini geliştiren öğrenen bireylere değer verilen bir organizasyonda, yenilikler için daima açık bir kapı tutulmaktadır (Güçlü ve Türkoğlu, Erişim Tarihi: 10.10.2012).

Bireysel anlamda iş yapabilme ve bunun zorunlu kıldığı verimlilik ile örgütsel etkinlik anlayışının karşılıklı çatışmaya başlaması ile birlikte son otuz ya da kırk yıllık süreçte örgüt araştırma ve pratikleri, "çalışma alanında öğrenen örgüt dönemi" adı ile ele alınmaya başlanmıştır. Öğrenen örgüt anlayışı ilk defa eski yönetim anlayışının doğal evrimiyle, 1965 yılında Cangalosi ve Dill tarafından ortaya atılmıştır (Crossan vd., 1999: 522).

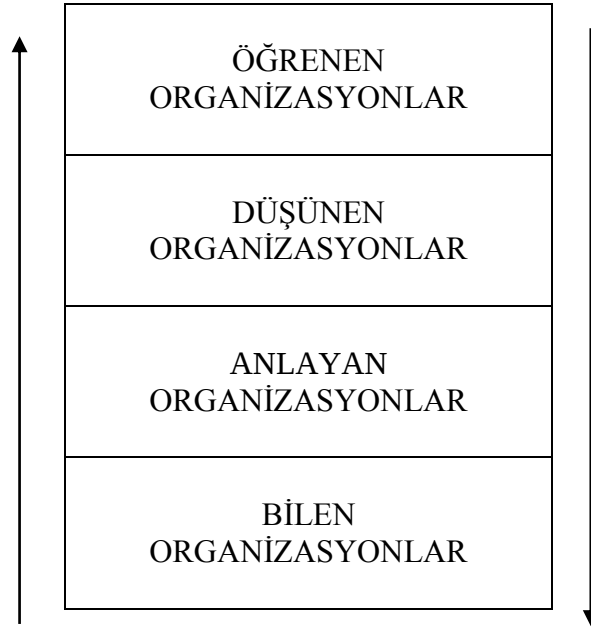
3.2. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARIN ANLAYIŞI

Öğrenen organizasyon yeni bir terim olmakla beraber düşünce kaynağı çok eskilere dayanmaktadır. 1950'lerden başlayarak sistem düşüncesinin ortaya çıkması organizasyonların yaşayan organizmalar olarak düşünülmesini gerektirmiştir. Öğrenen organizasyon kavramının çıkış noktası Peter M. Senge'nin sistem teorisini öğrenme sürecidir. Sistem teorisinin öğrenme sürecine uyarlanmasıyla iş dünyası üzerindeki olumlu etkileri, öğrenen organizasyon disiplininin iş dünyasında devamlı olarak uygulanmasını sağlamıştır (Mocan, 1998: 10-11).

Öğrenen organizasyon kavramı, iş dünyasına 1970'lerin ortasında girmiş ve ilk olarak hataların yakalanması ve düzeltilmesi olarak ifade edilmiştir. Organizasyonların öğrenme yetisini kendileri için çalışan kişiler aracılığıyla kazanması kabul ediliyordu. (Koçel, 2010: 73-74).

1990'ların başında Huber örgütsel öğrenmeyi bilgi edinimi, enformasyon dağıtımı, enformasyon yorumu ve örgütsel bellek olarak dört alt yapıya ayırmıştır. Huber, öğrenme işlevinin bilinçli olması gerekmediğini öğrenme eyleminin öğrenen kişinin performansına bağlı olmadığını savunur. Öğrenme eylemi kişilerde davranışsal değişimlere yol açmaktadır. Huber, birey öğrendiği bilgileri eledikten sonra potansiyel davranışında farklılık oluyorsa öğrenme aktivitesi gerçekleştiğini ifade eder (Koçel, 2010: 73-74).

Weick öğrenme kavramını, gerçekleştirilen eylemin tanımlayıcı özelliğinin aynı uyarıcıya giden değişik tepkiler şeklinde tanımlamaktadır. Weick organizasyonlar öğrenme eyleminin az gerçekleştiğini yani organizasyonların öğrenmediğini veya öğrenme aktivitelerini geleneksel olmayan şekilde gerçekleştirdiklerini savunur (Uysal, 2005: 20-21). İşletme yönetiminin gelişimi şekil 2.1'de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. İşletme Yönetiminin Gelişimi

Kaynak: Uysal, 2005: 20-21

Bilen Organizasyonlar: Organizasyonlar çevrelerindeki değişimlere verdiği tepkilere göre farklılaşırlar. Organizasyonlar bünyesinde sahip olduğu ürün veya hizmete ilaveler yapmaktadırlar. Yaptıkları yenilikler organizasyon kanıtlanmış çizgisiyle kısıtlanmış ve öğrenmenin bir sonucu değildir. Bilen organizasyonlardaki öğrenmeyi engelleyen faktörler yüksek kontrol seviyeleri, uyum gösterme konusunda ki baskı, rutin davranışlar ve riskten kaçma eğilimidir. Ancak bu organizasyon, pazarın yapısını değiştirmezse başarılı sonuçlar alabilir.

Bilen organizasyonlar öğrenme ihtiyacı hissetmedikleri sürece başarılı kabul edilmektedir. Bilen organizasyonlarda ki gerçek öğrenmede yöneticilerin aşağıdaki unsurlara sahip olmaları gerekmektedir (Luthans, 1995: 42):

- Kontrol edebilir ve tahmin edebilir olmalı,
- İşletmeyi hiçbir zaman yeterli bulmamalı ve
- Organizasyonun tecrübesinin incelemesini yapacak açıklığa ve esnekliğe sahip olmasıdır.

Anlayan Organizasyonlar: Anlayan organizasyon bilen organizasyonlara ek olarak insan faktörünü önemsemektedir. Anlayan organizasyonlarda insanları bir araya getirerek, organizasyona bağlayarak ve ait olma duygusunu sağlayarak bir değerler

bütünü (kurum kültürü) oluşturulmasını amaçlamaktadır. Yani organizasyondaki sıkı kontrol ve kurallar yerine kurum kültürü benimsenmiştir. Kurum kültürüyle gelen değerler, yazılı kurallar ve kontrol mekanizması, organizasyonda oldukça etkili olmuştur. Ancak kurum kültürü çalışanlar için öğrenmeyi, bilen organizasyonlardaki gibi engellemektedir.

Düşünen Organizasyonlar: İş problemlerinin çabuk teşhis edilmesi, analizinin yapılması ve eyleme geçilmesi amaçlanmaktadır. Yöneticiler düşünen organizasyonlarda bu amaçlara uygun olarak yetiştirilmektedir. Düşünen organizasyonların negatif yönü ise çabuk çözümler üzerine durarak ana problemlerle ilgilenilmemesidir. Organizasyonda oluşmayan olasılıklar veya problemler üzerinde düşünmeye duyulan ilgiyi benimsememektedir. Bu özellik ise var olan problemlerin çözümünde tepkici programları esas alarak yönetimin bakış açısını kısıtlamakta ve öğrenmeyi engellemektedir.

Öğrenen organizasyonlar: Öğrenen organizasyonların diğer üçünden daha iyi olduğu kabul edilmektedir. Bu organizasyonda ki hiçbir takım mükemmel doğmaz ama mükemmel olmayı öğrenir. Öğrenen takımların bir takım olarak ortak özellikleri bulunmaktadır. Her öğrenen bireyin sürekli gelişimine önem vermesi, takımın ortak vizyonunun oluşması, takım üyelerinin önyargılardan kurtulabilmesi, takımın kolektif zekâsının bireysel zekâsından üstün olması, takım üyelerinin üzerinde çalıştıkları sistemi ve onun üzerindeki etkilerini bilmeleri gerekmektedir. Bu süreç M.Peter Senge tarafından geliştirilen beş ayrı disiplinin pratiğinin yapılmasıyla meydana gelmektedir. Bu beş disiplin: paylaşılan vizyon, kişisel yetkinlik, düşünsel modeller, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenmedir (Mocan, 1998: 10-11).

Öğrenen Organizasyonların (Learning Organization); değişime yaklaşımı diğerlerinden farklıdır. Diğer yaklaşımlar kendi mevcut kültürel değerler ve yapılar içinde değişime uyum sağlarken öğrenen organizasyonlarda çift-döngülü öğrenmeyi ve yaratıcılığı temel alarak kendisini değiştirme ve değişimden bir şeyler öğrenmeyi organizasyon yapısının bir parçası olarak görme amaçlanmaktadır. Yaratıcı öğrenme değişimi uyumun ötesinde kabul eden, değişimi öngörülme-yenilikçi bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu yaratıcı süreçte, bir organizasyonun tüm deneyimlerinin yeniden oluşturulması gerekmektedir. Bu süreçte organizasyonun değişim ile ilgili genel

yaklaşımı kabullenmesi, doğallık yaklaşımlarından biri haline dönüşmektedir. Öğrenen organizasyon, her bir değişim ve deneyin sonuçlarını inceleyerek farklılaşmasıyla ilgili tecrübelerin artmasını sağlayarak öğrenmeyi teşvik etmektedir (Luthans, 1995: 41-42).

Öğrenen bireyin öğrenmesi, bireylerin aynı olguya farklı tepkiler oluşturmalarının yanında örgütsel öğrenmede bir grubun farklı uyarıcılara aynı tepkiyi göstermesiyle oluşmaktadır. Öğrenme daha geniş bir açılımı gerektirir. Öğrenmenin herkesi içine alan bir işleyişi kapsaması öğrenen organizasyon kavramını doğurmuştur (Güçlü ve Türkoğlu, Erişim Tarihi: 10.10.2012).

3.3. ÖĞRENEN ORGANİZASYON TANIMI

Öğrenen organizasyon kavramı, bir işletmenin devamlı olarak yaşadığı olaylardan sonuçlar elde etmesi bununla birlikte çalışanlarını da geliştirebileceği bir sistem ile değişen çevre koşullarına organizasyonun uyum sağlayabilmesi ve tüm bunların sonucunda devamlı olarak değişen, gelişen ve kendini yenileyen dinamik bir organizasyona dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmenin hedef olduğu bu yaklaşımda ilk olarak yönetim vizyonunun oluşturulması ve değişimin kabul edilmesi gerekmektedir (Güçlü ve Türkoğlu, Erişim Tarihi: 10.10.2012).

Öğrenen organizasyon kavramı, organizasyonların ortak bir zekâ gibi çalışması anlamına gelmektedir. Öğrenen organizasyonlar, karmaşık bir canlı organizma özelliklerine sahiptir. Bireysel öğrenmelerin öğrenen organizasyonlar halini alması amaçlanmaktadır. Öğrenen organizasyonlarda öğrenen bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları oluşturmak için kapasitelerinin devamlı yükselttikleri, yeni düşünce yapılarının desteklendiği ortak hayallerin ve arzuların serbestçe tartışıldığı beraberce öğrenmenin devamlı uygulandığı bir ortam bulunmaktadır (Ensari, 1998: 99).

Dinçer'e göre öğrenen organizasyon yeni bilgileri sadece deneyerek değil, uygun organizasyon ortamı oluşturarak çalışanların karşılıklı etkileşimini sağlayarak yeni bilginin elde edilmesi elde edilen bu bilgileri uygulamayı ve buradan elde edilen bilgileri yeniden bilgi üretmek için yönlendirmeyi ana amacı kabul eden felsefi düşünce sistemidir.

Öğrenen organizasyonlar, stratejilerini kontrol ederek kurumsal karnesine göre elde ettiği sonuçlar ışığında, yapısında, süreçlerinde, teknolojik ve insan kaynağı alt yapısında gerekli gördükleri değişiklikleri yapabilmektedirler (Diker, 2007: 5).

Badoux'a göre öğrenen organizasyon, tecrübelerin devamlı olarak gözden geçirilmesi sonucunda kazanılan bilginin tüm organizasyona iletilmesi, yayılması ve ilgili amaçlara yönlendirilmesidir (Kontoghiorghes vd., 2005: 187).

Değişimi gerçekleştirmeyi amaçlayan, her zaman daha iyisini hedefleyen bunların doğrultusunda sistemli ve sürekli olarak öğrenmeyi bir örgüt kültürü haline getiren organizasyonlara öğrenen organizasyon denilmektedir (Adıgüzel ve Öztürk, 2011: 295).

Bir organizasyonun devamlı olarak yaşadığı olaylardan ders alması elde edilen tecrübeleri değişen çevre koşullarına adapte etmesi personeli eğitici ve geliştirici bir sistem oluşturması ve sonuç olarak değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir organizasyon haline gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Lick, 2006: 88).

Öğrenen organizasyonlar, bilgiyi yaratma, bilgiyi edinme ve bilgiyi aktarma aşamalarının yanında yeni bilgileri ve kavrayışları anlayacak şekilde davranışlarını pozitif yönde değiştirebilmesi olarak ifade edilmektedir (Collie ve Taylor, 2004:1).

Öğrenen organizasyonlarda öğrenen bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları elde edilebilmesi için kapasiteleri devamlı olarak genişlettikleri, içinde yeni düşünmenin sürekli olarak beslendiği ve insanların nasıl birlikte öğrenebileceğini devamlı olarak öğrendiği yapılardır (Senge, 2000: 34). Öğrenen organizasyonlarda öğrenme, bir sınıf veya konferansta verilen dersi pasif olarak dinlemekten, çok daha fazla şey ifade eder (Machles, 2003: 22).

Öğrenen organizasyonlar, teknolojik gelişmeler ile oluşan rekabet şartlarına uyum sağlayarak yaşamlarını sürdürebilmek için bilgiyi devamlı olarak kullanmaktadırlar. Bunun için öğrenen organizasyonları geleneksel organizasyon yapılarından kurutulup, bilgiye ulaşma, işleme ve değerlendirme yollarına örgütsel yapısına oturarak yeniden oluşturmaları gerekmektedir. Öğrenen organizasyon bilgiyi üretme bilgiyi edinme ve aktarma, yeni bilgi ve anlayışları yansıtmak için davranış değiştirme yetisinde olması gerekmektedir. Organizasyonlar için çevresinde değişen pazar ve teknoloji koşulları karşısında yarışmayı, üretmeyi, farklılaşmayı elde etmesi ve

geliştirmesi için harcanan emektir. Öğrenen organizasyon öğrenmenin temel değer olarak görüldüğü organizasyondur. Öğrenmenin temel değer olarak kabul edilmesi öğrenmen kurumsallaşmasını kolaylaştıracığından bir yandan iş görenlerin performansları yükselirken bir yandan da organizasyonun gücü artış gösterecektir (Elma ve Demir, 2003: 43-44).

3.4. GELENEKSEL VE ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARIN ARASINDAKİ AYRIM

Öğrenen organizasyon geleneksel organizasyon yapılarındaki; bölümlere ayırma, rekabet ve tepki gösterme olan ana problemlere çözüm aramaktadır. İlk olarak öğrenen organizasyonlarda anlaşmaya dayalı olan “bölümlere ayırma” özerk harekete imkân sağlayan farklı fonksiyonların oluşumunu sağlamaktadır. Bölümler arası ekipler kullanılmakta ve esneklik ön plandadır. Diğer problem ise öğrenen organizasyonlarda rekabetin yanında iş birliğinin de önemi bulunmaktadır. Rekabete gereğinden fazla önem verilmesi işbirliğine zarar vermektedir. Yönetim ekibi; adil, bilgili ve ikna edici olduklarını göstermek için rekabet halindedir. Ayrıca bölümler bilgiyi paylaşmak için işbirliğinin gerekliliğini bildikleri için rekabet durumundadırlar. Son problem ise geleneksel organizasyonlar da “tepki gösterme” yönetimin dikkatini farklılaşmaktan çok problem çözmeye itmektedir. Yani yönetim bir yanılgı içindedir. Birey hatalı veya bozulan bir şeyi düzeltmeyle uğraşmaktadır. Öğrenen organizasyonlarda ise bireyler yeni bir şeyleri ortaya çıkarmaya çalışırlar. Tepki gösterme mekanizmasına öğrenen organizasyonlarda gerekli önem verilmekte ve tepkiler geri bildirim ile kabul edilerek yenilikler ve sürekli iyileştirme artırılmaya çalışılmaktadır. Öğrenen ve geleneksel organizasyonlar arasındaki ayırım çizelge 2.1’ de gösterilmektedir (Luthans, 1996: 44).

Tablo 3.1. Geleneksel Organizasyonlar İle Öğrenen Organizasyonlar Arasındaki Farklılıklar

	GELENEKSEL ORGANİZASYONLAR	ÖĞRENEN ORGANİZASYONLAR
Genel Olarak Yöneltilmenin Tayini	Vizyon tepe yönetimi tarafından önceden belirlemektedir.	Bir çok yönetim kademesinin katkısı sonucu ortaya çıkan paylaşılmış bir vizyon bulunmaktadır.
Düşüncelerin Tasarımı ve Uygulanması	Tepe yönetimi neyin yapılacağına karar vermektedir.	Fikirlerinin üretimi, tasarımı ve uygulaması organizasyonun hemen her düzeyinde mümkün olabilmektedir.
Örgütsel Düşünmenin Doğası	Her kişi, kendi işinden sorumludur ve bireyin yeteneğinin geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır.	Personel kendi işini diğer personelin işleriyle bağlantılı ve birbirini etkileyecek şekilde düşünmektedir.
Çatışmanın Çözümü	Çatışmalar, güç kullanımı ve hiyerarşik etki veya baskı vasıtasıyla çözümlenmektedir.	Çatışmalar organizasyonun her kademesindeki personelin farklı görüşlerinin entegrasyonu, işbirliği ve ekip halinde öğrenmeden yaralanılarak çözümlenmektedir.
Liderlik ve Motivasyon	Liderin rolü organizasyonun vizyonunu tayin etmek, uyum bir şekilde ödül veya ceza vermek ve iş gören faaliyetlerine ilişkin ayrıntılı kontrolü sürdürmektir.	Liderin rolü paylaşılmış bir vizyon inşa etmek, katılımı teşvik etmek, yetki devri ve karizmatik liderlikten yararlanarak girişimin her düzeyinde etkin karar vermeyi teşvik etmektedir.

Kaynak: Luthans, 1996

Tablo 3.1’ deki farklılıklar öğrenen organizasyonların geleneksel organizasyondan neden daha önemli olduğunun ve giderek çok sayıda örgüt yöneticisinin öğrenen ortamı geliştirdiklerinin açıklamasını sağlamaktadır.

3.5. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARIN TEMEL YETENEKLERİ

Öğrenen bir organizasyonun meydana gelmesi için öncelikle bazı temel yeteneklerin olması gerekmektedir. Öğrenen organizasyonların bu yetenekleri, örgütsel öğrenme ile sağlanır. Örgütsel öğrenme de bir organizasyonun öğrenen organizasyona dönüşebilmesi için bazı ana yapıların tercih edilmesini gerektirir(Yazıcı, 2001: 154).

Sistematik Problem Çözme: Sistematik problem çözme de problemlerin tespiti ve çözümünü için tahmine dayalı yöntemler yerine, bilimsel yöntemler kullanmak, gerçek verilerden faydalanmak, bilgileri düzenlemek ve değerlendirmek için basit istatistiksel yöntemleri kullanmak ön plandadır (Yazıcı, 2001: 155). Problemlerin sistematik bir biçimde ele alınıp çözülebilmesi için bireylerin daha disiplinli olmaları ve detaycı bir yaklaşım göstermeleri gerekmektedir (Şahinkesen, 2010: 42).

Deney Yapma ve Yeni Yaklaşımları Deneme: Bireylerin sadece yetenekleri, öğrenmeleri için yeterli kabul edilmemektedir. Buna ek olarak bireylerin merak duygusuna sahip olması gerekmektedir. Sorulan soruların ve bunlar için aranan cevapların devamlı olması gerekmektedir (Yazıcı, 2001: 156).

Geçmişe Ait Tecrübelerden Öğrenme: Organizasyonlar başarılarını ve hatalarını gözden geçirmeli, deneyimlerini sistematik olarak değerlendirmeli ve tecrübelerden alınan dersleri çalışanlarına aktararak kaydetmeleri gerekmektedir. Çünkü tecrübelerden ders alamayanlar geçmişini devamlı tekrar etmek zorunda kalırlar. Araştırmalara göre bireylerin hatalarından öğrendikleri daha sonra elde ettiği başarıların ana nedeni olmaktadır (Garvin, 1993: 85).

Yapılan hatalardan elde edilen sonuçlar öğrenme sürecinde bireye pozitif yönde etki edecektir. Bu sebeple örgütün, korku ortamından mümkün olduğunca uzak bir ortam kurması ve sağlaması gerekmektedir. Korku, hataların gizlenmesini ve doğrunun etkinliğinin azalmasına sebep olmaktadır (Deming, 1993: 59).

Kıyaslama: En iyi uygulamaların belirlenmesine, analiz edilmesine, adaptasyonuna ve uygulanmasına imkân sağlayan, devamlı araştırma ve öğrenme deneyimi, organizasyonların farklılaşmasına neden olmaktadır (Yazıcı, 2001: 158). Kıyaslama kadar etkili bir değer de müşterilerdir. Müşterilerle güncel ürün bilgisi, rekabetçi yaklaşımlar, değişen tercihler hakkındaki düşünce, hizmet ve kullanım şekillerinde geri besleme imkânı elde edilmektedir (Garvin, 1993: 86).

Bilgi Yaratma ve Paylaşımı: İşletmelerin rekabet ortamında farkı oluşturabilmelerinin en etkili yolu bilgiye sahip olmak ve bilgiyi kullanabilmektir. Bilgi ekonomisi organizasyonların; bilgiyi üretmelerini, örgüt içinde paylaşmalarını, farklılık oluşturacak bir biçimde kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlamaktadır. Kısaca, işletmelerin bilgi odaklı bir yapıya dönüşmesi gerekmektedir. Yönetim stratejilerini

belirleyerek rekabet avantajının elde edilmesinin yolu, bilgiyi stratejik olarak yönetebilmektir (İnce ve Oktay, 2006: 27). Bilgi, ancak etkin bir şekilde paylaşıldığında sinerjik bir etki oluşturarak etkinleşmektedir. Bilginin transferinde en çok kullanılan yöntemler; yazılı ve sözlü raporlar, geziler, ziyaretler, eğitim ve yetiştirme programları ve rotasyon programlarıdır (Garvin,1993: 87).

Sinerji Yaratma: Öğrenen organizasyonların en önemli özelliklerinden biri de, bireyler aracılığıyla görevdeşlik yaratabilmesidir. Bireylerin ortak bir vizyona sahip olmaları, ortak amaçlar çevresinde yaratıcılıklarını ön plana çıkartarak dayanışma içinde bir çalışma ortamını sağlamaktadır. Paylaşımın, açıklığın, güvenin ve takım bilinciyle çalışmanın bir sonucu olarak sinerjik etkiler ortaya çıkmaktadır (Yazıcı, 2001: 160).

Sürekli İyileştirme: Sürekli iyileştirme iyi yönetimi yönlendiren temel kavramlardan birisidir. Yıllar içinde geliştirilerek kullanılan yönetim felsefelerini, teorilerini ve araçlarını bir araya getirerek tek bir kavram halini almış şeklidir. Sürekli iyileştirmenin temelinde; süreçte özellikle çalışanlar tarafından gerçekleştirilen devamlı ve küçük iyileştirmeler yer almaktadır. Sürekli iyileştirme; sürece öncelik tanıyarak, bireylerin sürece yönelik çabalarını destekleyen bir yönetimdir. Hiç bir işlem ve akış küçük bir iyileştirme yapılamayacak kadar mükemmel değildir. İyileştirme olanaklarının araştırılması herkesin, özellikle de o işte çalışan bireylerin sorumluluğu altındadır (Erkan, Erişim Tarihi: 11.10.2012).

3.6. ORGANİZASYONDA ÖĞRENME YETERSİZLİKLERİ

Öğrenen organizasyonların öğrenme yetersizlikleri aşağıda açıklanmaktadır (Senge, 2011: 27-35):

Görev tanımı: Bireyler sadece kendi yaptıkları işler üzerine odaklandığında organizasyonlar; birbirinden bağımsız, kendi kendilerine işlerini yapan bireylerden oluşmakta ve tüm pozisyonların hep beraber iş görmesiyle ortaya çıkan sonuçlar kimsenin sorumluluğunda bulunmamaktadır.

Bireyin sadece kendi işine odaklanması: Çalışanların sadece kendi pozisyonlarında çalışması ve uzmanlaşması, eylemlerinin kendi pozisyonlarının dışına kadar uzandığını fark etmemelerine sebep olur. Dolayısıyla, bu eylemlerinin sonuçları

kendilerine rahatsızlık veren bir sorun olarak geri geldiğinde, bu sorunun temelinin dışarıdaki bir çalışandan kaynaklandığı düşüncesi oluşur.

Sorumluluk duygusu: Organizasyonda oluşan herhangi bir problemin arkasına düşmeden veya problemlerin krize dönüşmesini beklemeden problemi çözmeye odaklanmaktır. Senge'ye göre, bu durum reaksiyon göstermenin başka bir durumudur. Onun için bu tür sorumluluklar, sorumluluk kuruntusu olarak ifade edilmektedir. Gerçek etkinlik ise, bireylerin kendi problemlerine nasıl katkı yapacaklarını göstermeleridir.

Olayların tahmin edilmesi: Olaylar üzerinde yoğunlaşmak bireyi olay merkezli açıklamaların içine sürüklemektedir. Bu durum, bireyin doğrusal ve kısa dönemli düşünmesinin bir sonucudur. Hep bir önceki olayın bir sonraki olayı meydana getirdiği düşünülmektedir. Bu tür düşünceler çalışanları, olayların öncesindeki uzun dönemli öngörülerini görmekten ve bu öngörülerin nedenlerinin bulunmasından uzaklaştırmaktadır. Organizasyonlarda yaygın olarak kullanılan kısa dönemli düşünmede öğrenme işlevini yerine getirememektedir. Çünkü olaylar üzerine yoğunlaştırdığında problemlerin çözümü için yapılabilecek en iyi şey olayların önceden tahmin edilebilmesidir.

Yavaş oluşan tehditlerin algılanması: Bireyler sadece çevrelerindeki ani değişimleri fark edebilmekte ve tepki verebilmektedirler. Çünkü yavaş seyreden olayların oluşturacağı etkiler zaman içine yayılmakta ve olayların sonuçları yavaş yavaş ortaya çıktığından dolayı bir anda algılanamamaktadır. Yavaş oluşan tehditler, bir anda oluşan tehditler kadar yıkıcı sonuçlara neden olabilmektedir.

Tecrübe ile öğrenme: En temel öğrenme yollarından bir tanesi de tecrübe ve deneyimleri kullanarak öğrenmektir. Ancak, sadece tecrübe ile öğrenme yanlışına düşmek bir öğrenme engeli olarak kabul edilmektedir. Çünkü her tecrübe ve deneyim kısa vadede kendisini göstermemektedir. Kısa dönemde sonuç alınan davranışlardan bir şeyler öğrenilmelidir. Uzun dönemde sonuç getiren kararlar ve bunların sistemin tamamı üzerindeki etkileri, sadece tecrübeye dayalı olarak öğrenmenin yetersiz kaldığını göstermektedir.

Yönetici takım problemleri: Yönetici takımları, organizasyonun değişik işlevleri ve uzmanlık alanlarını temsil eden tecrübeli ve deneyimli yöneticilerin bir

araya gelmesiyle meydana gelen takımlardır. Bu takımlar, organizasyonun karmaşık görünen problemlerini ele alarak, çözüm bulmayı amaçlamaktadırlar. Bu takımlar, genellikle kendi etki alanları içerisinde mücadele etmektedirler. Tutarlı bir takım imajı oluşturmaya çalışsalar da aslında kendi içlerinde bir uyum ve birlik söz konusu değildir. Çalışanların; problemleri kabullenmemesi, problemi görüp de görmezlikten gelmesi, bilgiyi paylaşmaması, bilginin üretilmesini engellemesi, problemleri birbirleriyle ilişkilendirmemesi gibi benzer olaylardan ders alınmaması, suçlu aranması, önceki dönemlerde elde edilen başarılarla sığınılması organizasyonun öğrenmesini engelleyen davranışlardır (Kaldır Kalite Derneği, 1998: 13-18).

Öğrenme yetersizlikleri organizasyonlarda yaygındır ve bu yetersizlikler tahmin edilebilmektedir. Organizasyonlar, bu yetersizlikleri en aza indirmek için ilk olarak destekleyici ve teşvik edici çevreler oluşması gerekmektedir. Öğrenmeyi geliştirmek için aşağıdaki şartların yerine getirilmesi gerekmektedir (Garvin, 2000: 34):

- Farklılıkların teşhisi ve kabulü,
- Zamanında geri bildirimin sağlanması,
- Bilgi kaynakları ve yeni düşünme yollarının takibi ve
- Gelişmenin bedeli olarak hataların, yanlışların ve ara sıra meydana gelen başarısızlıkların kabulüdür.

3.7. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARIN DİSİPLİNLERİ

Senge, öğrenen örgütlerin beş temel disiplinden meydana geldiğini savunmaktadır. Bu disiplinler; sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan bir vizyonun oluşturulması ve takım çalışmasından oluşmaktadır (Senge, 2011: 15-19).

Disiplin, zorla kabul ettirilen bir düzen veya bir cezalandırma aracı değil, uygulamaya konması için incelenmesi ve hâkim olunması gereken teori ve tekniklerin tamamıdır. Öğrenen organizasyonların disiplinleri, belirli beceri ve yeteneklerin elde edilmesinin sağlanması için izlenmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2011: 161).

3.7.1. Kişisel Yetkinlik Disiplini

Kişisel yetkinlik, bireysel öğrenmeyi devamlı bir biçimde yenilemeyi ve onu örgütsel çalışmalarla ilişkilendirme olarak tanımlanmaktadır (Teare ve Dealtry, 1998: 49). Kişisel yetkinlik, görme ufkunun açıklık kazanması, derinleşmesi, enerjilerin odaklanması, sabrın geliştirmesi ve gerçekliği objektif olarak görme disiplini olarak ifade edilmektedir. Bu öğrenen örgütün temelini oluşturmaktadır (Senge, 1990: 16; Pınar, Erişim Tarihi: 12.10.2012). Yüksek kişisel yetkinliğe sahip olması hayatlarında aradıkları sonuçlara ulaşma yeteneğini devamlı geliştirmektedir. Bireylerin sürekli bir şekilde öğrenme çabası öğrenen örgütün ruhudur (Senge, 2011: 157). Kişisel yetkinlik, kişisel veya profesyonel şekilde olsun, bireyin hayatının her yönünde özel bir yeterlilik düzeyini oluşturmaktadır (Senge, 2011: 158).

3.7.2. Zihinsel Modeller Disiplini

Zihinsel modeller yani bireyin zihninde yer eden, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resim ve imgeler bir bütün olarak dünyaya ilişkin anlayışını ve eylemlerini etkilemektedir. Zihinsel modeller disiplini bireylerin bu kalıplardan ve varsayımlardan kurtulmalarını sağlamaktadır (Senge, 2011: 16). Zihinsel modeller, yöneticilere mevcut gerçekliğe ilişkin bakışlarının gelişmesinde yardımcı olmaktadır (Teare ve Dealtry, 1998: 49). Zihinsel modellerle çalışma, aynanın içe doğru çevrilmesiyle başlamaktadır. Bu disiplin, dünyaya, olay ve olgulara ilişkin içsel resimlerin ortaya çıkarılmasıyla, bunların sıkı bir incelemeden geçirilmesiyle öğrenme işlevi gerçekleşmektedir. Ayrıca sorgulama ile savunmayı dengeleyen öğrenmeli konuşmalar yapma yeteneği bireyler için büyük önem taşımaktadır. Bu konuşmalarda bireyler, kendi düşüncelerini etkili bir şekilde sunarak bu düşüncesini başka bireylerin etkisine bırakmaktadır (Senge, 2011: 17).

3.7.3. Paylaşılan Vizyon Disiplini

Küresel bilgi organizasyonu olmak birçok organizasyon için gelecekte elde edilebilecek en büyük vizyondur (Barutçugil, 2002: 123). Tablo 3.2’de bilgi

yönetiminin uygulamada nasıl gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 3.2. Uygulamada Bilgi Yönetimi
UYGULAMADA BİLGİ YÖNETİMİ

Organizasyonlar Arası	Paydaşlar arası İletişimin İyileştirilmesi	Stratejik Ortaklıklar	Daha İyi Stratejik Bilgi Yönetimi	Global Bilgi Değişimleri
Organizasyon	Organizasyonel İletişim geliştirilmesi	Daha İyi Organizasyonel Performans	Daha İyi Bilgi Yönetimi	Bilgi Organizasyonu
Takım	Takım İletişiminin Geliştirilmesi	Daha İyi Takım Performansı	Daha İyi Takım Bilgi Yönetimi	Bilgi Takımı
Kişi	Kişisel Etkinliğin İyileştirilmesi		Daha İyi Kişisel Bilgi Yönetimi	
	İletişim	İş Birliği	Bilgi Yönetimi Süreçleri	Bütünleştirme

Kaynak: Barutçugil, 2002: 123

Örgütün tamamında paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olmadan belli bir büyüklük ölçeğini koruyabilmektedir. Paylaşılan vizyona sahip örgütler, bireyleri ortak bir kimlik ve kader duygusu etrafında birleştirmektedir. Bu tür örgütlerde bireyler, kendilerine görev verildiği için değil, kendi istedikleri için kendilerini geliştirerek öğrenmektedirler. Liderlerin sahip oldukları kişisel vizyonu paylaşılan bir vizyona dönüştüren bir disiplinin eksik olması organizasyonda çoğu zaman hissedilmektedir (Senge, 2011: 17-18). Paylaşılan vizyon, kolektif öğrenme iradesinin gerektirdiği kanaat, bağlılık ve niyetin açıklığına bağlıdır (Teare ve Dealtry, 1998: 49).

3.7.4. Takım Halinde Öğrenme Disiplini

Takım çalışması; çalışma gruplarının diyalog yoluyla birbirine bağlanmasıdır

(Teare ve Dealtry, 1998: 49). Takım halinde öğrenme organizasyonlar için önemlidir. Çünkü modern örgütlerde temel öğrenme birimi, artık bireylerden takımlara geçmiştir. Takımlar öğrenmedikçe örgütler de öğrenmeyi gerçekleştiremezler. Takımlar halinde öğrenme disiplini, diyaloga dayanmaktadır. Takımdaki bireylerin, gerçek bir birlikte düşünme eylemine girmesidir (Senge, 2011: 18-19). Takım halinde öğrenme disiplini, bir takımın öğrenmeye ve sonuçlara ulaşmak için kullandığı emeğin aynı yönde olması demektir. Ortak bir vizyonun geliştirilmesi ve kişisel ustalık, takım halinde öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Teare ve Dealtry, 1998: 57).

Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç ana özelliği bulunmaktadır. Birincisi, takımların karmaşık problemler karşısında içgörürsel düşünebilme yeteneğine sahiptir. Böylece takımlar, birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelini görerek bundan nasıl faydalanacaklarını öğrenmektedirler. İkincisi, yenilikçi ve eşgüdümlü hareket edebilmektedir. Takımın her bir üyesi, diğer üyeleri tanır ve birbirlerinin eylemlerindeki eksiklikleri tamamlayacağına inanmaktadır. Üçüncüsü ise, herhangi bir takımın başka bir takım üzerinde etkisi bulunmaktadır. Üst düzeydeki yönetici ve çalışanlardan oluşan takımların eylemlerinin çoğu, başka takımlar ile yürütülmektedir. Böylece bir öğrenen takım, diğer öğrenen takımları devamlı olarak geliştirmektedir (Senge, 2011: 257-258).

3.7.5. Sistem Düşüncesi Disiplini

Sistem düşüncesi; bütün olayların, zaman ve yer olarak birbirinden uzak olsalar bile, aynı olay örgüsü içinde gerçekleştiği ve birbiriyle ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. İş dünyasının ve diğer tüm bireylerin çabaları birer sistem olarak kabul edilmektedir. Buna göre çevrede gerçekleşen tüm olaylar, birbiriyle ilişkili eylemler dokusuyla bağlıdır. Söz konusu eylemlerin birbirleri üzerindeki tam etkisinin oluşturulması çoğu zaman uzun yıllar almaktadır (Senge, 2011: 15). Sistem Düşüncesi, “geniş bir bakış açısıyla bütün yönleri hesaba katan, sorunun farklı parçaları arasındaki ilişkilere odaklanan bir yaklaşım olarak” ifade edilmektedir (Tecim, 2004: 79).

Sistem düşüncesi diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek öğrenen bireylere, bütünün parçalarının, toplamından daha fazla olduğunu hatırlatmaktadır. Sistem düşüncesi, öğrenen örgütün en ince yönünü anlaşılır kılmaktadır. Bireylerin kendilerini

ve dünyalarını yeniden kavramasını sağlamaktadır. Bu kavrayış, öğrenen örgütün merkezinde anlayış farklılığı oluşturmaktadır. Bu düşünce, bireyin dünyayı ayrı olarak görmesinden, dünyayı bağlantılı olarak görmesine; sorunlarını, dışarıdan başkalarının yol açtığı problemler olarak görmekten, kendi eylemlerinin yol açtığı sonuçlar olarak görmeye yönelten bir anlayış farklılaşmasıdır. Yani, bireylerin kendi gerçekliklerini nasıl oluşturduklarını keşfettikleri yer olarak tanımlanmaktadır (Senge, 2011: 20-21). Öğrenen örgütlerde geçerli olan sistem anlayışının uygulamaya yönelik sağladığı yararlar aşağıda sıralanmaktadır (Senge, 2011: 46):

- Problemlerin altında yatan ilişkileri ve süreçleri görebilmeye olanak sağlanması,
- Problemlerin nedenlerini dış çevreye bağlamak yerine, sistemin içsel dinamiklerinin üzerine odaklanarak gerçekçi çözümler bulunması,
- Örgüt için belirsizlik oluşmasında öncelikle etkili olan dinamik karmaşıklığının detaylardan ayırt etmeye olanak sağlaması ve
- Gelişmenin yolunu açan çözümleri geliştirmek için etkili uygulamalara ortam hazırlanmasıdır.

Öğrenen örgütteki sistem düşüncesi, öncelikle takım halinde öğrenme disiplinin uygulanması gerekmektedir. Takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çalışanların kişisel yetkinliğe göre davranış sergilemeleri gerekmektedir. Bireysel, grup ve örgüt çapında öğrenmenin var olması için çalışanların zihinsel modellerinin belirlenerek, değiştirilmesi ve paylaşılması gerekmektedir. Öğrenme; bireysel, ekip ve örgütsel vizyonların paylaştırılarak uyumlaştırılması ve hızlanıp etkinlik kazanmasıdır. Bu disiplinlerin hepsi birbiriyle bir etkileşim içindedir. Dolayısıyla bu beş disiplin birbirinden ayrı düşünülememektedir (Yazıcı, 2011: 167).

3.8. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLARDA LİDERLİK

Öğrenen organizasyondaki liderler, öğrenmenin devamlı bir aşama olduğunu ve değişimin zamanla gerçekleşeceğini bilmektedirler. Liderler öğrenmeyi, deney ve düşüncelerle desteklemektedirler. Ama öğrenme işlevinden sadece liderler değil, organizasyonun tüm bireyleri sorumlu tutulmaktadır (Barrette vd., 2007: 336-337). Öğrenen organizasyonlarda üç farklı örgütsel mevki bulunmaktadır (Senge, 1999: 46):

Yerel çizgi liderleri: Büyük organizasyonların anlamlı bir küçük örneği olabilecek örgütsel birimlere başkanlık eden anlamlı iç sorumlulukları ve önemli odakları olan liderler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme yeteneklerinin gelişmiş mesleki sonuçlarını doğurup doğurmadığının bulunabilmesi için anlamlı örgütsel denemelerde sorumluluk almaları gerekmektedir.

Yönetici liderler: Yerel çizgideki liderlere destek sağlayarak öğrenme altyapılarını geliştiren ve öğrenen değerlerin norm ve davranışlarını yavaş yavaş geliştirme sürecini örneklerle sürdüren yerel çizgi liderlerinin üstüdür.

İç grup (topluluk) kurucular: Kısaca iç grup kurucuları; yeni kültür, kaynak taşıyıcıları olarak tanımlanmaktadır. Değişiklik yapmaya yatkın olanların bulunabilmesi için organizasyonda rahatlıkla hareket eder, örgütsel denemelere ve yeni öğrenmelerin yayılmasına yardımcı olmaktadır. Bu liderlerin, mevkisel otoriteleri bulunmadığı için büyük organizasyonlarda istedikleri gibi hareket edebilmektedirler. İç grup kurucular, araştırmacılar tarafından informal uygulama toplulukları olarak tanımlanmaktadır. En önemli fonksiyonları, harekete geçmek için güce sahip olan ve yeni öğrenme becerileri geliştirme yeteneği olan yerel çizgi liderlerini belirleme işleminin yapılmasıdır (Senge, 1999: 54-56). Yani, liderler öğrenen olana ve çalışanlarının izlemesi için model olana kadar öğrenme gerçekleşmemektedir (Hopkins ve Austin, 2004: 5). Öğrenen organizasyondaki liderlik anlayışı değişmektedir. Bu anlayıştaki liderler; tasarımcı, hizmet eden ve öğretmen olarak kabul edilmektedir. Liderler, bireylerin karmaşıklığı anlama, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini sürekli olarak geliştirdikleri organizasyonun kurulmasının sorumluluğu taşımaktadır. Bu görüşü benimsemek, yerine getirilecek ilk liderlik görevleri arasında yer almaktadır. Bu görüş benimsenmezse, öğrenme disiplinleri yeni bir şey oluşturma araçları olmak yerine problem giderme araçları olarak kullanılmaya devam edilecektir (Senge, 2011: 362).

3.8.1. Lider Tipleri

Öğrenen organizasyonlardaki liderler, tasarımcı ve hizmet eden liderler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Tasarımcı Olarak Lider: Tasarımcılık rolünü üstlenen lider, örgütün temel

değer, vizyon, misyon ve felsefesini birbiriyle birleştirme görevini tamamlamaktadır. Tasarımcı olarak öğrenen liderin amacı, öğrenen örgütün gelecekteki resmini oluşturarak çalışanların bu resmi paylaşımlarına imkân vermektedir. Tasarımcılık rolü açısından bakıldığında, öğrenen liderin entelektüel bilgiyle donatılmış olması gerekmektedir (Çelik, 2011: 117).

Hizmet Eden Olarak Lider: Doğru liderlik, çalışanlarına yardım etmeyi isteme motivasyonunu ortaya çıkarmaktadır. Diğerlerine hizmet etmeğe çalışanlar, müşterileri ve toplumu birinci önceliğe alırlar. Hizmet eden olarak lider; diğerlerine hizmetin artırılması, toplumsal zekâ, paylaşım, karar verme ve yapma gücünün vurgulanması görevlerini üstlenmektedir. Hizmet eden olarak lider, kontrol için kendi ihtiyaçlarını kendiliğinden bırakmaktadır. Tecrübesini ve deneyimini artırmak için çalışanlarının; değerlerini, geçmişlerini, deneyimlerini ve desteklenecek özelliklerini öğrenmesi gerekmektedir (Marquardt, Erişim Tarihi: 08.10.2012).

3.8.2. Öğrenen Organizasyonlarda Liderlik Modeli

Lider diğer çalışanların nasıl öğrenmesi gerektiğini söyleyen kişi değildir. Lider; teşvik eden, motive eden, çalışanlara öğrenmeleri ve öğrenebilme yeteneklerini devamlı olarak geliştirmeleri için yardım etme görevini üstlenen kişidir. Lider, öğrenme kaynaklarına ulaşmada çalışanlarına yardımcı olmaktadır. Lider; öğrenmeye içten bağlı, zaman ayıran ve sevgisini gösteren kişilik özelliklerini barındırmak zorundadır. Öğrenme eyleminin uygulamasında; risk almak, yeni cevaplar aramak, bütün eski öğrenme uygulamalarına yeni sorular yöneltmek ve çalışanların yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Marquardt, Erişim Tarihi: 08.10.2012). Öğrenme dışındaki görüşler veya öğrenme konusunda yetersizlikleri fark eden, kendisinden daha alt düzeydekilerle yüz yüze olan öğrenmenin güçlü destekleyicisi olan lider çalışanlarına aşağıdaki unsurları uygulanması gerekmektedir. Bunlar (Guns ve Anundsen, 1996: 29-30):

Bilgiyi paylaşım: Liderin organizasyonda olanlar hakkında bilgiyi serbestçe paylaşması gerekmektedir. Çünkü çalışanların, öğrenme dirençlerinin azalması için her bir çalışanın organizasyondaki rolünün tartışılması ve karara bağlanması gerekmektedir.

Cesaret verme: Öğrenenlerin hemen başarı göstermelerinin temini ve öğrenmeyi desteklemek için ilerleme girişimlerinin cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Lider, öğrenene kolay olan öğrenmeyi gerçekleştirmemesinin nedenini sorup, sonra ilk adımı atması için onu doğru yönde yönlendirmesi gerekmektedir.

Ekip çalışmasına yönlendirme: Öğrenme hevesi çoğu kez yöneticilerde ve çalışanlarda bulaşıcıdır. Ekip üyeleri; deneyimlerini, tecrübelerini ve bildiklerini bir başka çalışanla paylaşmak isteyebilmektedir.

Sabır çalışması: Öğrenen birey, öğrenmenin ne anlama geldiğini, organizasyon ve çalışanın ihtiyaçları arasındaki bağın nasıl kurulacağını görmek ve anlamak için zamana ihtiyaç duymaktadır.

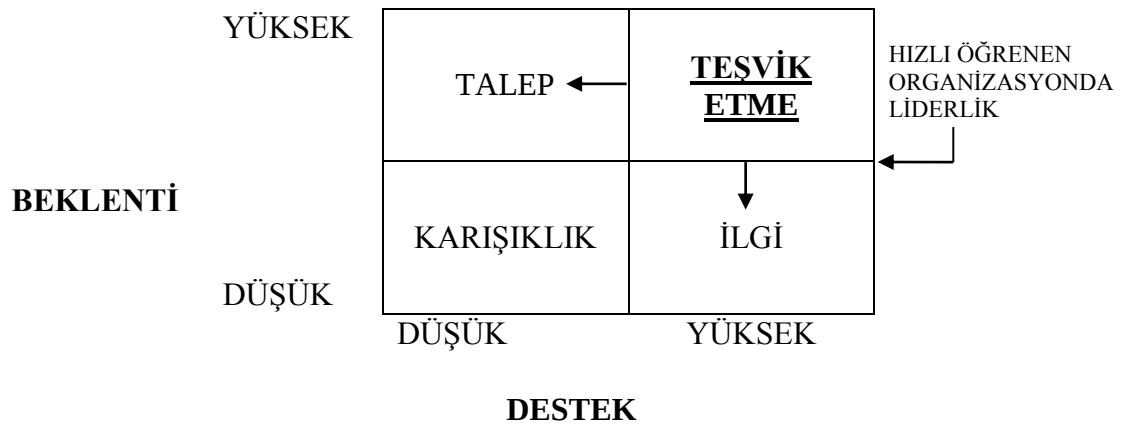
Marquardt'a göre, öğrenen organizasyon liderlerinin öğrenme aşamalarını ve projelerini destekleyici rollerini yerine getirmesi gerekmektedir (Marquardt, 2002: 113-116). Öğrenen organizasyondaki liderlerin yeni rollerine ek olarak; paylaşılan vizyon oluşturma, multi koordinasyon, görev odaklı ekipler, onaylama ve zihinsel modelleri test etme, sistem düşüncesine bağlılık, farklılık, yenilik ve risk almaya teşvik, kavramlaştırma, öğrenme ilhamı ve uygulama görevlerini yapması gerekmektedir (Marquardt, 2002: 116-117).

Hızlı öğrenen organizasyon liderlik modelinde; karışıklık, ilgi, talep ve teşvik etme ile karakterize edilen dört liderlik biçimi bulunmaktadır. Bu modelde, hızlı öğrenen organizasyonda en iyi liderlik, teşvik edicilik olarak kabul edilmektedir. Bu tür liderler, yetenekleri ortaya çıkararak, yüksek beklenti içindedirler. Teşvik edici liderler, zorlayıcı durumun seviyesini değiştirebilir, destekleyebilir ve çalışanların bireysel ihtiyaçlarını özel durumlara göre karşılayabilmektedirler. Liderin yüksek beklenti içinde olması durumunda ise; çalışanın desteklemediği bu durum, talep stili ile karakterize edilmektedir. Liderler için çalışan herkes risk grubu içinde yer almaktadır. Lider destek sağlar fakat yüksek bir beklenti içinde değilse, ilgi stili ile karakterize edilmesi gerekmektedir. Ne tehdit eden, ne de destek veren liderler karışıklık stili ile karakterize edilirse, çalışanları yönetmek veya liderliği gerektirmeyen roller bulmayı denemesi gerekmektedir. Modele göre; yüksek beklenti içinde olunması sonuçların bulunmasında yarar sağlamaktadır. Bir lider, çalışanlarından yüksek beklentilerini basit bir şekilde anlatarak performans ve öğrenme seviyesini çok çabuk şekilde artırabilmektedir.

Çalışanlar, liderlerinin yüksek beklentilerini daha iyi karşılayabilsinler diye liderler çalışanlarını desteklemesi gerekmektedir. Bu destek; ihtiyaç duyulan yardımı sağlama, özel yetenekleri etkin kullanma ve çalışanların kararlarını destekleme yolu ile gerçekleşmektedir (Guns ve Anundsen, 1996: 33–36).

Hızlı öğrenen organizasyondaki liderler, hızlı öğrenme şeklinin sağlanması için, zorlama ve destek sağlama yeteneği ile karakterize edilmesi gerekmektedir. Bu liderlikte; kolaylaştırıcı grup süreçleri, işbirlikçi koçluk, değişim yönetimi ve stratejik düşünme yeteneklerinin bulunması gerekmektedir. Lider, takıma uzlaşma ile karar almasında yardım etmektedir. Bu aşamada lider herkese katkıda bulunması ve herkesin her şeyi sorgulamasını istemektedir. Sonuç olarak, bu güvenli ortamda risk almaya açıklık ve yüksek beklentiyi karşılamada organizasyon pozitif yönde ilerleyecektir. Ekibin; hem karardan hem de tartışmadan önce görüşünü sunma gerekliliği bulunmaktadır. Hızlı öğrenen organizasyon liderleri, koçluk yeteneklerini kullanmayı tercih etmektedir. Koçluk yaklaşımında kullanılan lider yeteneği işbirlikçi olmasıdır. (Guns ve Anundsen, 1996: 94-96). Hızlı öğrenen organizasyon liderlik modeli şekil 3.2.'de gösterilmektedir.

HIZLI ÖĞRENEN ORGANİZASYONDA LİDERLİK MODELİ



Şekil 3.2. Hızlı Öğrenen Organizasyonda Liderlik Modeli

Kaynak: Guns ve Anundsen, 1996: 34

3.9. ÖĞRENMEDE KURUMUN SORUMLULUĞU

Organizasyonlar yaşayan canlı birer organizmadır. Canlılar gibi organizasyonlar da; çevreye uyum sağlama, yaşamını devam ettirme ve belirlediği hedeflere ulaşabilme çabası gösteriyorsa bilgiye, öğrenmeye ve gelişmeye hazır hale gelmek zorundadırlar. Aksi takdirde rekabet koşullarına dayanamayıp nesli tükenen canlılar gibi sürekliliklerini devam ettiremezler (Adıgüzel ve Öztürk, 2011: 293-294).

Eski yönetim sisteminde başarı, neredeyse tamamen iş görenin üstünde toplanmakta ve bu başarının sağlanması gerçekten kolaylıkla elde edilmekteydi. Bilimsel yönetim altında, iş görenin emeği yani sıkı çalışması, yeteneği, iyi niyeti eski sistemdekine göre daha fazla ve tam bir düzen içinde gerçekleşmektedir. İş görendeki bu gelişmelere ek olarak yöneticiler de eski sistemde hayal bile edemedikleri yeni sorumluluklar, görevler ve yüklerle karşı karşıya kalmışlardır. Örneğin, yöneticiler yeni sistemde iş görenlerin eskiden beri geleneksel olarak sahip oldukları tüm bilginin toplanarak sınıflandırılması, düzenlenmesi ve bu bilgilerin iş görenlerin günlük çalışmalarında kullanacakları kural, kanun ve formüllere dönüştürülmesi sorumluluğunu üstlendikleri görülmektedir. Bu şekilde bir bilimin geliştirmesine ek olarak, yönetim kendileri için yeni ve ağır görevler üstlendikleri görülmektedir. Bu yeni görevler dört ana başlık altında gruplanmaktadır. Bunlar (Taylor, 1997: 43-44):

- Bir iş görenin yaptığı işin tüm bölümleri için, eski gelişi güzel kullanılan yöntemler yerine bir bilim geliştirilerek kullanılmaya başlanması,
- İş gören, eskide işi kendisi seçerek iyi şekilde kendini yetiştirmesi yerine, her iş görenin bilimsel olarak seçilmesi, eğitilmesi ve geliştirmesi,
- İş görenlerle yapılan bütün işin geliştirilen bilimsel ilkelere uygun olacak şekilde samimi bir işbirliğinin yapılması ve
- Yönetim ve iş görenler arasında hemen hemen eşit bir görev ve sorumluluk dağılımı bulunması gerekmektedir. Yönetim, işçilerden daha iyi yerine getirebileceği görevlerin tamamını üzerine almaktadır. Eskiden işin ve sorumluluğun büyük kısmını iş gören üzerine almaktaydı.

Organizasyonlarda bireylere eğitim amaçlı yapılan yatırımlar, kurumlar için önemli bir maddi kayba neden olacaktır. Kurumlar ya kendi işçilerini yetiştirecek veya diğer kurumlardan işçi transfer edeceklerdir. Bu iki durumda da kurumun maddi kaybı,

bilgiye yapmadığı yatırımlardan dolayı oluşacak maddi zarardan daha çok olmayacaktır (Johnson, 1998: 115).

Öğrenme, bireysel bir sorumluluk gerektirmektedir. Ancak kurumlar bireysel öğrenmeyi destekleyerek iş görenlerin cesaretlendirecek bir ortamın elde edilmesi için birçok şey yapabilmektedirler. Öğrenme, rekabette diğer kurumlara göre avantaj olabileceği halde, öğrenmeyi desteklemek istemeyen bir kurumun olabileceğini düşünmek artık zorlaşmaktadır. Kurumun öğrenmeye elverişli bir yer olabilmesi için yapabilecek durumlar aşağıda belirtilmektedir. Bunlar (Braham, 1998: 41):

- Zamanın ayrılması,
- Öğrenmenin kurum kültürü ve değerleri içinde yer alması,
- Öğrenme için mekân ayrılması,
- Öğrenme sürecinde hataların dikkate alınması,
- İleriye dönük öğrenmenin benimsenmesi,
- Öğrenmenin planlanması,
- Çalışanların ödüllendirilmesi ve
- Öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılmasıdır.

3.9.1. Zamanın Ayrılması

Çalışanlara, öğrenmeleri için gerekli zamanın verilmesi gerekmektedir. Eğer maddiyat ön planda olsaydı, % 10'luk bir yatırımın normal kabul edilmesi gerekmektedir. Bu, zaman için de iyi bir yüzdendir. Çalışanların zamanının % 10'unu öğrenmeye ayırması gerekmektedir. İdeal olanı öğrenmenin yılda birkaç gün değil, her gün devamlı bir biçimde gerçekleşmesinin sağlanmasıdır. Çünkü çalışanların öğrenme alışkanlığının sağlanması gerekmektedir. Her durumda öğrenmeye yönelimli çalışanlar oldukları zamanda, öğrenme süreci pozitif yönde etkilenmektedir. Öğrenme tek bir olay olmaktan çıkarak düzenli bir süreç haline dönüşmektedir (Braham, 1998: 41-42).

Kurumların bu öğrenme sürecinde zaman ve emek harcaması gerektireceğini baştan kabul etmesi gerekmektedir. Yöneticiler; problemin çözümü için karar alınması, stratejik plan hazırlanması ve misyon bildirisinin yazılması bunların zaman ve emek harcanarak gerçekleşeceğini bilmelidirler. Yöneticiler, gizli kalan varsayımları ve

standartları bulmalı, bunları herkesin bilmesini ve üzerinde açıkça tartışılacak ortamı oluşturmaları gerekmektedir (Bennett, 1998: 15).

3.9.2. Öğrenmenin Kurum Kültürü ve Değerleri İçinde Yer Alması

Öğrenmeye bağlı olmaktan bahsedilmesi için kurum kültürü ve değerlerine bakıldığında öğrenmenin de bunun içinde yer alması gerektiği görülmektedir. Eğer eğitim ve öğrenme yalnızca mevki için önemliyse ve her çalışan için değilse, kurum öğrenmeye değer verildiğine dair bir ileti sunmadığı anlamına gelmektedir. (Braham, 1998: 42).

Öğrenen örgütlerde bütün personeller aynı değere sahiptir, birbirinden ayrılmaksızın bilgi ve yeteneklerinin artırılmasına çalışılır. Personellerim işbirliği içinde, karşılıklı fikirlerini paylaşarak kendilerini geliştirmelerine olanak tanınmaktadır (Schein, 1996: 9).

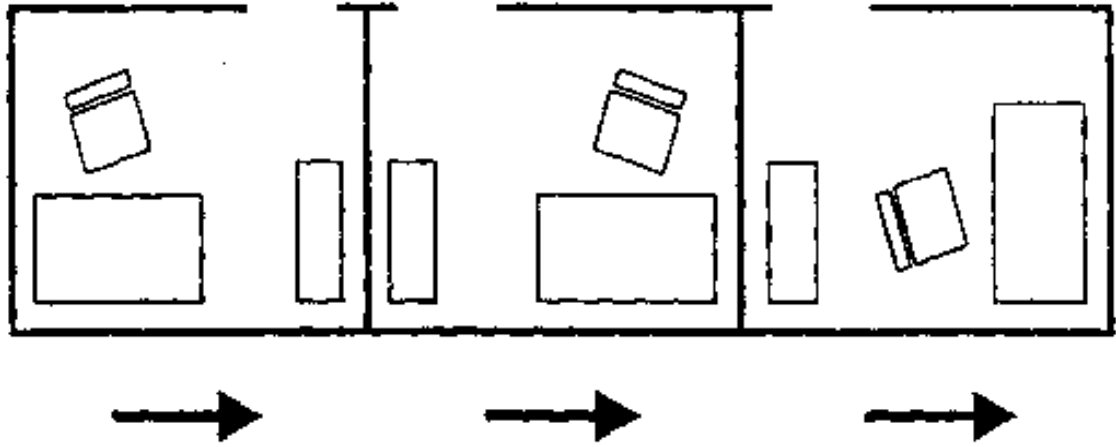
Bireylerin değerlerini ve ahlak standartlarını açıklığa çıkarmak için değişik yollar bulunmaktadır. Kurumun yapısını, odak noktasını ve gidilecek yönün belirlenmesi ile bireylerin belirsizlik, karmaşa ve keşif ortamında gidecekleri yolları bulmalarına izin verilmesi arasında devamlı bir denge kurulması gerekmektedir. Bu sürecin kolaylaştırması için yönetici ve çalışanların yapması gereken önemli bir aşamadır. Bu sürecin en önemli yönü, bireylerin karşılıklı konuşmaları ve düşünceleri ile gerçek deneyimler ve sonuçlar arasında bir ilişki kurması gerekmektedir. Yöneticiler, konuşmalarının içeriğini devamlı olarak gerçek deneyimlere, problemlere, kararlara ve amaçlara dayandırarak bireylerin süreçle daha fazla ilgilenmeleri sağlarsa; öğrenilen ve benimsenen konular daha çok paylaşılarak, bireyler öğrendiklerini daha hızlı ve kolay uygulayabilmektedirler (Bennett, 1998: 15).

3.9.3. Öğrenme İçin Mekân Ayrılması

Yöneticiler, diğer iş görenlerin yaptıkları çalışmaları düzenli olarak denetlemeleri gerekmektedir. Bu yüzden yöneticilerin iş görenlerinin işleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Büro mobilya üreticisi olan Harman Miller'in müşterilerinin işleri nasıl yapıldığı sorusuna cevabı, mobilyaların üç değişik ekip

çalışmasına ayrılması gerektiğini ve bunlara yönelik olarak üretildiği şeklinde cevaplamıştır. Öğrenmede mekânlar; çizgisel, paralel ve dairesel ekipler olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

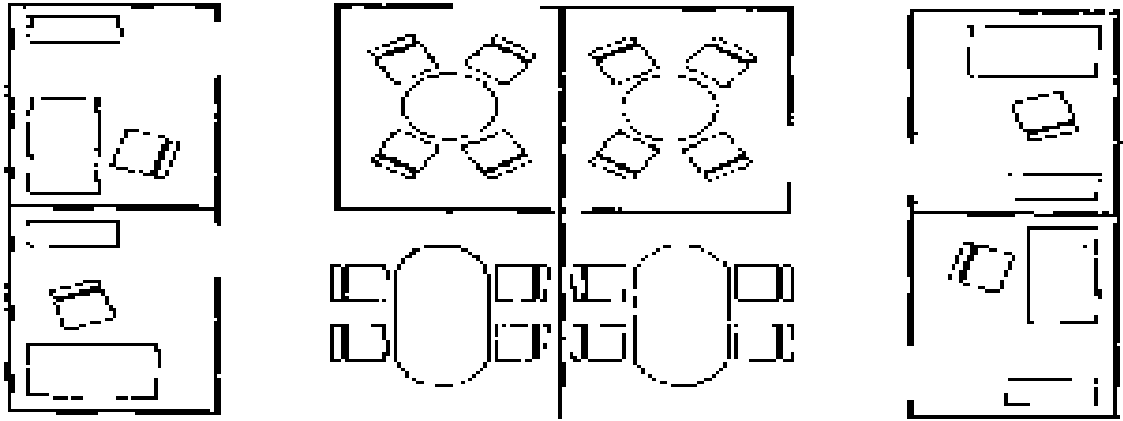
Çizgisel ekipler: Bu ekipler süreç tamamlanana kadar bir bireyden diğerine, daha sonra da diğer bir ekibe geçen rutin ve tekrar işleri yapmaktadırlar. Bu ekiplere örnek; stok kontrolü ve borç izleme işlemleri gösterilebilir. İşlerin tartışılması için toplantılar olsa da, bireyler çoğunlukla masalarında kendi başlarına çalışmayı tercih etmektedirler. Çizgisel ekipler, teknik beceriler dışında öğrenme işlevi sınırlandırılmıştır. Çizgisel ekipler için ofis düzeni şekil 3.3.'de gösterilmektedir.



Şekil 3.3. Çizgisel Ekipler İçin Ofis Düzeni

Kaynak: Braham, 1998: 44

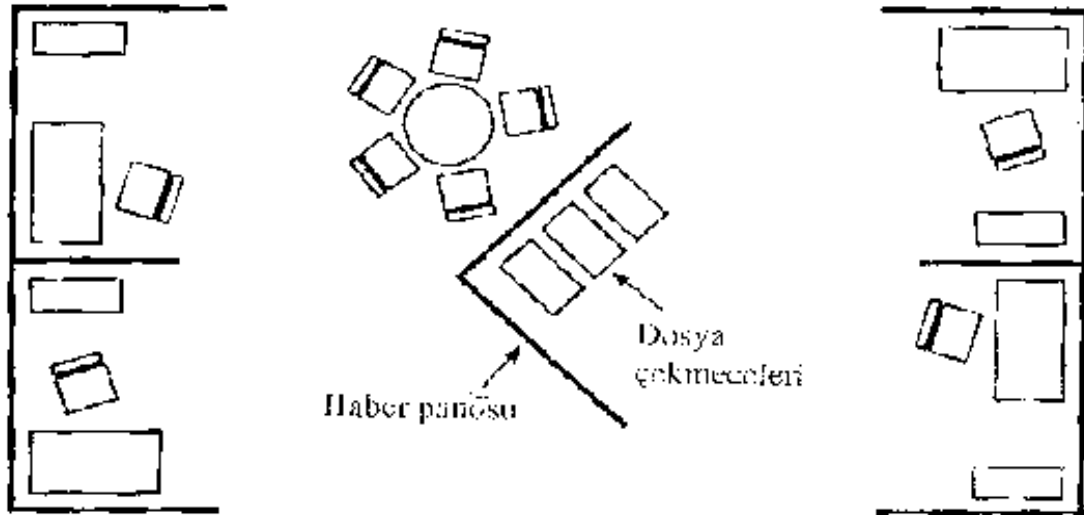
Paralel ekipler: Projelerin tamamlanması için gerekli olan özel yeteneklerine sahip bireylerden meydana gelen ekiplerdir. İş görenlerin çoğu birkaç ekipte birden çalışmaktadır. Paralel ekipler, hem toplantı yerine hem de özel mekânlara ihtiyaç duymaktadırlar. Genellikle, proje ile ilgili kaynak ve dokümanlar tüm ekip üyelerine bildirilmektedir. Çizgisel bir ekibe göre daha fazla bilgi akışına ve bölümler arası eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ortamın sağlanabilmesi için, birçok resmi ve gayri resmi toplantı ofisleri düzenlenmesi gerekmektedir. Paralel ekipler için kurulan ofis düzeni şekil 3.4.'de gösterilmektedir.



Şekil 3.4. Paralel Ekipler İçin Ofis Düzeni

Kaynak: Braham, 1998: 45

Dairesel ekipler: Bireyler arasında kolay iletişim sağlanması gerektiğinden açık ofis ihtiyacı bulunmaktadır. Bu tür demokratik ekiplerde öğrenme en üst seviyede yer almaktadır. Farklılık oluşturulması ve beyin fırtınası işin en önemli kısmıdır. Bu nedenle büro mekânları üzerine fikirlerin belirtildiği ileti panolarının ve duvarların kullanımı tercih edilmektedir. Beklenmedik toplantılara uygun L-biçimli masalar, karar alma sürecini hızlandırarak öğrenme sürecini ve iletişimini artırmaktadır. Şekil 3.5’de dairesel ekipler için ofis düzeni gösterilmektedir.



Şekil 3.5. Dairesel Ekip İçin Ofis Düzeni

Kaynak: Braham, 1998: 45

3.9.4. Öğrenme Sürecinde Hataların Dikkate Alınması

Geleneksel tipik kurumlarda yapılan bir hata, kişinin öz güveninin azalmasına neden olmaktadır. Az bir maaş zammı almasıyla veya terfi almamasıyla sonuçlanabilmektedir. Hataları, öğrenme fırsatları olarak değerlendiren kurumlar “A tipik” kurumlar olarak kabul edilmektedir. Bugünkü ortamda iş dünyası risk almaya ve girişimci olmaya istekli kişilere ihtiyacı vardır. Bu da elbette iş görenlerin hatalar yapacakları anlamına gelmektedir. Kurumların bu hatalara nasıl karşılık vereceği çok önemlidir. Çünkü hatalar bilgiye yol açmaktadır. Hatayı düzeltmek, suçluyu bulmak veya zarar kontrolü yapmak uğruna hataları hiçe saymamak gerekir. Her hatanın bir öğrenme fırsatı olmasına imkân verilmesi gerekmektedir. Bu, bir hatadan sonra o hatanın düzeltilmesi için bir şey yapılmayacağı anlamı taşımamaktadır. Ancak, hatadan faydalanabilmek için kurumun durup bu durum ne ve neden olduğu hakkında düşünmelidir. Kurum içinde hatalarla karşılaşıldığı zamanlarda aşağıdaki soruların cevaplanması gerekmektedir. Bunlar (Braham, 1998: 47-48):

- Hatanın tekrar olmasını önlemek için farklı ne/neler yapılması gerekiyor?
- Hataların kurumdaki diğer departmanlar ve projeler konusunda da aydınlatıcı sonuçlar doğurabilir mi?
- Bunlar paylaşılsa kurumda başka kim bundan bir fayda elde edebilir?
- Hatanın sonucunda işin içinde yer alan bireyler nasıl gelişim göstermektedirler?

Öğrenen örgütlerde hatalar paylaşılır ve öğrenme için bir fırsat olarak görülmektedir. Öğrenen örgütler, işgörenlerin risk almasına önem vermektedir. Risk almanın öğrenmek adına önemli olduğunu vurgulamak için hatalar hoşgörülü bir şekilde karşılanmaktadır (Daft, 2000: 45).

Yapılan bir hata iş görenlerin düşünmesi için zaman ayırması gerektiği anlamını taşımalıdır. Böyle bir yaklaşımla, kurumlar genel öğrenme kapasitesini yükseltmektedir. Bu durumda, suçlayacak bir iş gören aramak yerine, bu süreci iyileştirmeye yoğunlaşması gerekmektedir (Braham, 1998: 47-48).

3.9.5. İleriye Dönük Öğrenmenin Benimsenmesi

İleriye dönük öğrenme, planlı bir öğrenme sayesinde gerçekleşebilir. Planlı öğrenme bilinçli olarak yapılan bir amaçtır. Önemli farkı, istenen sonucun öğrenme olmasıdır. Kişi ortama öğrenme niyetiyle ileri dönük olarak girer (Gökalp, 2005:3).

Hatalardan öğrenmek geriye dönük öğrenme için iyi bir örnektir. İş görenler olay gerçekleştikten sonra öğrenmeye başlarlar. Çoğunlukla, öğrenmeyi başlatan olay negatif bir olayın olmasıdır. Bu bir yanlışlık, umulmayan veya moral bozucu bir sonuç şeklinde gerçekleşebilir. Daha az gerçekleşiyor olmasına rağmen, geçmiş başarılarından öğrenme de geriye dönük öğrenmenin bir örneğidir ve genellikle de iş görenleri motive edici bir özelliği bulunmaktadır.

Maalesef, çoğu geriye dönük öğrenmede, alınan sonucun beklentileri karşılamadığı veya olumsuz sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu gibi durumlarda iş görenler, başka bir zaman benzer bir durum içinde bulunduklarında davranışlarını değiştirmek zorunda olmadıklarını hissetmektedirler. Geriye dönük öğrenme genellikle yanlışlıkla olmaktadır. Eğer elde edilen sonuç, beklentileri karşılayamazsa öğrenmenin herhangi bir garantisi bulunmamaktadır. Belki de, deneyim ve tecrübe en iyi öğretmen olduğunun kabul edilmesi doğrudur. Ancak öğrenme deneyiminin planlanması ileriye dönük öğrenmenin temelini oluşturmaktadır.

Bu tür öğrenmede iş gören belirli bir kişisel amaç ortaya koyarak nasıl bir öğrenmenin istendiğini en baştan belirlemelidir. İş görenler hiçbir öğrenme planları olmadan giriştikleri deneyimlerde birçok önemli öğrenme fırsatının farkına varamamaktadırlar. Bu durum, iş görenin neler öğrenmiş olduğu konusunda düşünmeden deneyimlerini tamamlamasıyla sonuçlanmaktadır. Öğrenmede, her deneyim için odak noktası bulunmadığı zaman kurum öğrenmeyi kendi kurum kültürü ile birleştiremeyerek içselleştirme fırsatını değerlendirememektedir (Braham, 1998: 48-49).

3.9.6. Öğrenmenin Planlanması

Öğrenme deneyimi planlandığında bu ileriye dönük öğrenmenin temelinde yatan olgudur (Collie ve Taylor,2004:143). Öğrenmenin doğru ve etkili olarak gerçekleşmesi için geçmiş deneyimlerden faydalanmak gereklidir.

İş görenlerin şu an yaptıkları iş, gelecekte başarıya ulaşmalarında, öğrendiklerinin ve öğrenmekte olduklarının tekrarlaması için bir fırsat değerindedir. Aslında birçok iş gören, işlerini bir tür antrenman olarak görmektedir. Tüm meslekler arasındaki ortak nokta yaptıkları işin temelinde öğrenme işlevinin yer almasıdır. Daha çok deneme yapıldıkça, iş görenler daha çok öğrenirler ve yaptıkları işte daha başarılı olmaktadır. İş görenler ve yöneticiler her gün işe gitmek yerine kendilerini antrenmana gidiyor gibi düşünürlerse, iş görenler her şeyi bilmek veya öyle görünmek baskısını yaşamamış olurlar (Braham, 1998: 50-51).

3.9.7. Çalışanların Ödüllendirilmesi

Ödüllendirme, işgörenlerin örgüte katkı sağlayacak yaptıkları her faaliyetin karşılığı olarak mükâfatlandırılmasıdır. Ödül, bireylerin davranışlarının tekrarlanma olasılığını arttırmaktadır. Ödüllendirme sistemi, bir örgütte yönetimin hangi davranışları pekiştirmek istediğini en açık bir biçimde ortaya koyan araçları kapsamaktadır (Danışman, 1997: 266).

İş görenlerin yaşam boyu öğrenmeyle ilişkili olması bekleniyorsa, onları öğrendikleri bilgiler için ödüllendirilmesi gerekmektedir. İş görenleri, öğrenme konusunda ödüllendirilmesinin çok farklı yolları bulunmaktadır. Bunlar (Braham,1998: 51-52):

- Gidilen kurslar için başarı belgesi,
- Kurum gazetesinde öğrenme ile ilgili makaleler,
- Edinilen beceriler için nakit ödül,
- Kurum toplantılarında bu iş görenlerden söz edilmesi,
- Öğrenme sırasında sözlü onaylar,
- Takım halinde öğrenme çalışmaları için ödül verilmesi,
- Bireysel öğrenme çalışmaları için ödüllendirilmesi,

- Yönetim veya ekip toplantılarında bu öğrenme deneyimlerini ve tecrübelerini paylaşmak için zaman ayrılması ve
- Performans değerlendirilmesinde öğrenme sürecinde eklenmesidir.

3.9.8. Öğrenmenin Önündeki Engeller

Öğrenme isteği her ne kadar kurum içinden geçmeye çalışsa da, herhangi bir nedenle engellenmektedir. Kurumun yapabileceği en önemli şeyler arasında öğrenmeyi durdurabilecek veya yavaşlatabilecek problemleri bulmaya çalışmak ve sonra da bulunan bu engelleri ortadan kaldırması gerekmektedir. Öğrenmenin önündeki engellere; çelişkili mesajlar, kaynak yetersizliği ve misyonun olmaması örnek verilebilmektedir.

Çelişkili mesajlar: Kurumun ifade ettikleri ile davranışların birbirleriyle uyum içinde olmaması, iş görenlere çelişkili mesajlar iletmektedir. Kurum, öğrenmenin önemli olduğuna dair bir politika geliştirilmeli ve iş görenlerin, eğitime katılması konusunda özendirilmesi sağlanmalıdır. Ancak kurumlar bu iş görenlerin eğitime katıldıkları günlerde de gündelik işlerini aynı şekilde yapmaları istemektedir. Bu durum iş görenlerin işe erken gelmeleri veya geç çıkmaları anlamına gelecektir. Böyle durumlarda iş görenler öğrenmenin değeri konusunda kurumdan çelişkili mesaj almaktadırlar. Çelişkili mesaj iletildiğinde iş görenler sözlerden çok davranışlara inanmaktadırlar. Öğrenme konusunda kurum çelişkili bir mesaj gönderdiğinde, öğrenen bir kurum olma amacına negatif yönde etki etmiş olacaklardır.

Kaynak yetersizliği: Eğitim ve gelişim uzmanları arasında kabul gören bir düşünce olan kaynak yetersizliğinde, yani parasal kriz olduğu durumlarda, kesintiye uğrayan ilk bölüm eğitim alanıdır. Öğrenen kurum olma yolunda ilerlerken, kurumların yaptığı bu tip seçimler öğrenmeye engel oluşturmaktadır(Braham, 1998: 53-55).

Misyonun olmaması: Misyon, bir kuruma ve iş görenlerine bir yön duygusu vermektedir. Nedenlerin, önemli olduğuna açıklık kazandırmaktadır (Braham, 1998: 53-55). Misyon, “bir organizasyona yön vermek ve anlam kazandırmak hedefiyle belirlenmiş ve o organizasyona benzerlerinden ayıran görev ve ortak değerler” olarak ifade edilmektedir (Ülgen ve Mirze 200: 68). Bir misyon yokluğunda veya karışık

olduğunda, nelerin öğrenilmesi gerektiğini yöneticilerin bilmesi gerekmektedir. Yöneticilerin iş görenlere, öğrenme için bir ortam hazırlamadan onların öğrenme sorumlulukları olduğunu ileten bir kurum, iş görenlere haksızlık yapmaktadır. Örneğin, işinde masaüstü yayıncılık kullanan biri için sanat dersi almak uygundur. Ancak kurum, düzenli olarak çıkardığı bülteni yakında durdurmayı planlıyorsa, bu sanat dersinin alınması maddi kayıplara yol açacaktır (Braham, 1998: 55).

3.10. ÖĞRENEN ORGANİZASYON OLMANIN ÖNÜNDEKİ ENGELLER

Öğrenen organizasyonu oluşturmak için öncelikle organizasyondaki öğrenme engellerini ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu engeller ortadan kaldırılmazsa öğrenen organizasyonun öğrenme işlevini sağlaması mümkün değildir (Özden, 2008: 153).

Çoğu organizasyonun öğrenme işlevi istenilen düzeyde olmamaktadır. Organizasyonun; yapısı, yönetim şekli ve karşılıklı etkileşim şekli temel öğrenme yetersizliklerini belirler. Bu yetersizlikler organizasyon içerisinde emek veren bireylere rağmen devam edebilmektedir. Çoğu kez problemleri çözmek için ne kadar emek harcanırsa harcanırsın, sonuç hep olumsuzlukla sonuçlanmaktadır. Çünkü ulaşılan öğrenme düzeyi, öğrenme yetersizliklerinin etkisini ortaya çıkarmaktadır. Bu öğrenme yetersizliklerinin farkına varılmazsa önlenemez sıkıntılarla karşılaşılır. Bu yetersizlikleri gidermek için öncelikle teşhis edilmesi gerekmektedir. Söz konusu yetersizlikler aşağıda sıralanmaktadır (Senge, 2011: 27):

- Pozisyona takılıp kalma,
- Hataları kabullenmeme,
- Sorumluluk üstlenme kuruntusu,
- Olaylara yoğunlaşma,
- Kademeli geçişleri fark edememe,
- Deneyimlerle öğrenme hayali ve
- Yönetici ekip efsanesidir.

Öğrenen bir organizasyon oluşturabilmek için yukarıdaki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Organizasyonlar, iş görenleri aracılığıyla öğrenebildikleri için öncelikle

iş görenlerin önündeki öğrenme engellerinin en aza indirilmesi veya azaltılması gerekmektedir. İş görenler öğrenmeden yaşayamayacağı için, devamlı olarak öğrenmeye devam edeceklerdir. Yöneticilerin öğrenen bir organizasyon olabilmeleri için yapmaları gereken en önemli iş, öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılmasıdır (Özden, 2008: 156).

Pozisyona Takılıp Kalma: Organizasyonlarda iş görenler sadece kendi çalışma alanları üzerinde yoğunlaştıklarında, organizasyon içerisinde birbirinden bağımsız, kendi dünyalarında işlerini yapan iş görenlerle dolu alt birimler meydana gelmektedir (Özden, 2008: 153). Ancak tüm bölümlerin birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan sonuçlar için kimse sorumluluğu almamaktadır. Sonuçlar olumsuzlukla sonuçlandığında, nedenini bulmak kolay değildir. Her bölüm kendi bölümleri dışındakilerin işi bozduğunu sanmaktadır (Senge, 2011: 28).

Hataları Kabullememe: İşler ters gittiğinde, iş görenler arasında bu olaydan başkasının sorumlu tutulması eğilimi bulunmaktadır. İş görenler sadece kendi pozisyonları için yoğunlaştıklarında, çalışmalarının ve pozisyonunun sınırlarını aştığını görememektedirler. Bu çalışmaların sonuçları olumsuzluk olduğunda, sebepler hep dışarıda aranmaktadır (Senge, 2011: 29).

Sorumluluk Üstlenme Kuruntusu: Yöneticiler arka arkaya problemlerle karşılaştıklarında sorumluluk almanın gerekli olduğunu iş görenlere bildirmeleri gerekmektedir. Yani, zor problemlere çözüm bulmak için başkalarını beklemeyi bırakıp, problemler karmaşaya dönüşmeden çözmek gerektiğini bilmelidirler (Senge, 2011: 30).

Olaylara Yoğunlaşma: Organizasyonlardaki konuşmalarda olayların ortaya çıkardığı kaygılar ağır basmaktadır. Olaylar üzerinde yoğunlaşma, bireyi vaka açıklamalarına götürmektedir. Bireylerin zihninde kısa dönemli olaylar çoğunluktaysa, o organizasyonda öğrenme süreci yaşanmamaktadır. Vakalar üzerinde yoğunlaştıkça, yapılabilecek en iyi şey olayların olmadan önce tahmin edilebilmesidir. Böylece gerçekleşen vakalara en uygun tepkinin seçimi yapılabilmektedir (Senge, 2011: 31).

Kademeli Geçişleri Fark Edememe: Organizasyonlar da başarısızlıklarının üzerine yapılan araştırmalarda, organizasyonların hayatta kalmaya yönelik olarak gerçekleşen tehditlere karşı savunmasız kalmaktadırlar. Bu durum haşlanmış kurbağa meselesi olarak tanımlanmaktadır. Bir kurbağayı kaynar suyun içerisine bırakırsanız ani

bir tepki ile kendisini kaynar suyun dışına atmaktadır. Fakat oda sıcaklığındaki bir suyun içerisine bırakıldığında kurbağa kımıldamadan bekler ve su yavaşça ısıtıldığında kurbağa hiçbir tepki vermemektedir. Kurbağanın dışarı atlamasını engelleyen hiçbir mani olmamasına rağmen suyun içerisinde beklemesinden kurbağa haşlanmaktadır. Çünkü kurbağanın hayatına yönelik tehditleri algılayan sistemi, onun çevresindeki ani değişimlere karşı tepki vermemekte, yavaş oluşan tehditleri algılayamamaktadır. Organizasyonlar da yavaşça oluşan tehditleri görmeyi öğrenemedikçe, kurbağanın karşılaştığı sonu maalesef görmüş olacaklardır (Özden, 2008: 155).

Deneyimlerle Öğrenme Hayali: Deneyim, etkili öğrenme biçimlerinden bir tanesidir. Bireyler; yemeyi, emeklemeyi, yürümeyi ve konuşmayı deneme ve yanılma şeklinde öğrenmektedirler. Bireyler bir eylem gerçekleştirerek sonucuna göre farklı bir eylemi seçmektedirler. Ancak yapılan eylemlerin sonuçları görülemediğinde deneyimlerden öğrenmek zorlaşmaktadır. Organizasyonlarda sonuçları yıllar sonra ortaya çıkan birçok eylem gerçekleşmektedir. Uzun süre sonra ortaya çıkan deneyimleri öğrenmeye dönüştürmek mümkün olsa da genellikle gerçekleşmemektedir (Senge, 2011: 33).

Yönetici Ekip Efsanesi: Yönetici ekip, organizasyonun farklı bölümlerini ve uzmanlık alanlarını temsil eden sağduyulu ve tecrübeli yöneticilerin bir araya getirilmesiyle meydana gelmektedir. Bu yönetici ekibin kritik kararları alıp, gerekli değişiklikleri yapabileceği kapasiteye sahip olduğunu varsaymaktadırlar (Senge, 2011: 31). Organizasyon için gerekli olan öğrenme ve onun sonucundaki ilerlemeler, bu yönetim ekibine gönderilmektedir. Fakat birçok yönetim ekibi bu faaliyeti sürdürebilecek kapasitede sahip değildir (Özden, 2008: 156).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

UYGULAMA

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009: 77).

4.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Süleyman Demirel Üniversitesi’nde görev yapan idari personelin öğrenen örgüt düzeylerini belirlemek ve öğrenen örgüt düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

- Araştırmaya katılan SDÜ idari personeli ne düzeyde öğrenen örgüt özelliklerine sahiptir?
- Araştırmaya katılan SDÜ idari personelinin cinsiyetine göre, öğrenen örgüt düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan SDÜ idari personelinin yaşlarına göre, öğrenen örgüt düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan SDÜ idari personelinin çalıştıkları birimlere göre, öğrenen örgüt düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan akademik birimde görevli SDÜ idari personelinin çalıştığı birimlere göre, öğrenen örgüt düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

- Araştırmaya katılan SDÜ idari personelinin görev yaptıkları süreye göre, öğrenen örgüt düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan SDÜ idari personelinin öğrenen örgüt düzeyini belirleyen boyutlar arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

4.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme günümüzde hem bireylerin hem de örgütlerin gelişebilmeleri açısından gerekli temel kavramlar arasındadır. Özellikle bilim öğreten kurumlar olarak üniversitelerin öğrenme düzeyleri, verimli ve kaliteli bir öğretimin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda fikir vermesi açısından önemlidir. Çünkü bir birey ya da kurum bir şeyi değiştirmek veya öğretmek istiyorsa bu değişime ve öğrenmeye önce kendisinden başlamalıdır. Böylelikle ulaşmak istediği amacı benimseyerek gerçekleştirebilir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde öğrenen örgüt üzerine yapılmış pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Ancak üniversiteler üzerinde yapılmış böyle bir araştırmanın olmaması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Ayrıca araştırma sonucunda; çalışmanın teorik kısmında belirtilen öğrenen organizasyon algısının Süleyman Demirel Üniversitesi'nde ne düzeyde yer aldığı belirlenerek, mevcut devlet üniversitelerindeki durumun SDÜ özelinde bir portresi çizilmiş olacaktır.

4.4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın yöntemi; araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve araştırmada kullanılan verilerin analizi başlıkları altında anlatılmaktadır.

4.4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Isparta ili ve ilçelerinde bulunan Süleyman Demirel Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi'ne bağlı meslek yüksek okulunda görev yapan tüm idari personelle
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle ve
- Araştırmada kullanılan istatistiki yöntemlerle sınırlıdır.

4.4.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi

Araştırmanın evreni olarak Süleyman Demirel Üniversitesi kampüsündeki birimlerde ve ilçelerdeki meslek yüksekokulundaki birimlerde görev yapan idari personel oluşturmaktadır. Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde 2012 yılında 1455 idari personel çalışmaktadır. Çalışmanın evreninin tamamına anketler ulaştırılmıştır. Fakat idari personelin odalarında bulunmaması, izinli olması ve anketi doldurmaya kabul etmemesi nedenlerinden dolayı 450 tane anket geri dönmüştür. Geri dönen anketler incelendiğinde 406 tanesinin analiz edilmeye uygun olduğu tespit edilmiştir.

4.4.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Watkins ve Marsick (1997)'in orijinali “Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)” olan “Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (ÖÖBA)” ve Töremen (1999)'in “Öğrenen Okul Anketi (ÖOA)” kullanılmıştır.

Anket formunun ilk bölümünde öğrenen örgüt boyutları ile ilgili 43 ifade, ikinci bölümünde ise demografik bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Öğrenen örgüt boyutları olan *sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik uygulamaları* ve bu uygulamaları etkileyen örgüt boyutlarıyla ilgili 43 ifadenin dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Derecelendirmeli Soruların Öğrenen Örgüt Boyutlarına Göre Dağılımı

Öğrenen Örgüt Boyutları	Anket Soru Numaraları
1. Sürekli Öğrenme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
2. Diyalog ve Araştırma	8, 9, 10, 11, 12, 13
3. Takım Halinde Öğrenme	14, 15, 16, 17, 18, 19
4. Paylaşımcı Sistemler	20, 21, 22, 23, 24, 25
5. Güçlendirilmiş Çalışanlar	26, 27, 28, 29, 30, 31
6. Sistemler Arası Bağlantı	32, 33, 34, 35, 36, 37
7. Destekleyici Liderlik	38, 39, 40, 41, 42, 43

4.4.3.1. Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi

SDÜ idari personelinin öğrenen örgüte ilişkin algılarını belirlemek için “Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (ÖÖBA)” kullanılmıştır. Anketi geliştiren araştırmacılardan gerekli izin alınarak araştırma anketinin geliştirilmesi sürecine girilmiştir. Araştırma anketinin hazırlanması sürecinden önce de, Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) ölçeği, Türkçeye çevrilmiş, yapılan çevirimlerden sonra anlaşılıp anlaşılmadığı 95 kişilik bir gruba uygulanarak test edilmiştir. DLOQ yedi temel boyut ve iki de anahtar sonuçları gösteren yardımcı boyut olmak üzere dokuz boyutlu bir ankettir. Bu çalışmada amaca uygun olarak sadece temel boyutları ölçen ve yedi boyuttan oluşan ilk bölüm kullanılmıştır.

ÖÖBA’yı oluşturan yedi boyut şu şekilde tespit edilmiştir: “Sürekli Öğrenme”, “Diyalog ve Araştırma”, “Takım Halinde Öğrenme”, “Paylaşımcı Sistemler”, “Güçlendirilmiş Çalışanlar”, “Sistemler Arası Bağlantı” ve “Destekleyici Liderlik”. Sürekli öğrenme boyutunda 7, diğer boyutlarda 6’şar madde olmak üzere ankette toplam 43 madde bulunmaktadır. Ankette her bir boyutta örgütün hangi seviyede olduğunu hesaplamak için ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları alınmakta ve orta değer olan “3” sınır kabul edilmektedir. Bu değer üzerindeki boyutlar örgütte geliştirilebilecek boyutlar olarak görülmektedir. Bu değer altındaki boyutlar ise, var olan sistemlerle örgüt içerisinde geliştirilemeyecek boyutlar olarak görülmektedir. Örgütte her bir boyutun üst değere yaklaşmış olması, öğrenen örgüt yapısının var olduğunu göstermektedir.

Bu örneklem Süleyman Demirel Üniversitesinin akademik ve rektörlük birimlerinde çalışanlardan oluşmuştur.

Öğrenen örgüt ölçeğinin genel güvenilirliği 0,978 olarak yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. “Sürekli Öğrenme” alt boyutunun güvenilirliği incelendiğinde $\alpha=0,843$, “Diyalog ve Araştırma” alt boyutunun güvenilirliği incelendiğinde $\alpha=0,901$, “Takım Halinde Öğrenme” alt boyutunun güvenilirliği incelendiğinde $\alpha=0,887$, “Paylaşımıcı Sistemler” alt boyutunun güvenilirliği incelendiğinde $\alpha=0,891$, “Güçlendirilmiş Çalışanlar” alt boyutunun güvenilirliği incelendiğinde $\alpha=0,890$, “Sistemler Arası Bağlantı” alt boyutunun güvenilirliği incelendiğinde $\alpha=0,905$ ve “Destekleyici Liderlik” alt boyutunun güvenilirliği incelendiğinde $\alpha=0,930$ olarak yüksek derecede güvenilir oldukları görülmektedir.

Cronbach’s Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçeklere ve alt boyutlara ait önermelerin iç tutarlılıklarının sağlandığı ve yüksek düzeyde güvenilir oldukları görülmektedir.

Araştırmada kullanılan likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	çok dūşük
	2	1,80 - 2,59	Dūşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	çok yüksek

4.4.4. Araştırmada Kullanılan Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc. testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşığıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116);

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	ok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	ok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4.5. ARAŞTIRMADA ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarından ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen

bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.5.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	172	42,4
	Erkek	234	57,6
	Toplam	406	100,0
Yaş	20-29 Yaş	108	26,6
	30-39 Yaş	151	37,2
	40-49 Yaş	133	32,8
	50-59 Yaş	14	3,4
	Toplam	406	100,0
Çalıştığı Birim	Akademik	240	59,1
	Rektörlük	166	40,9
	Toplam	406	100,0
Akademik Birimde Görevli İdari İşgören Olarak Çalışanların Çalıştığı Birim	Fakülte	142	59,2
	Yüksekokul	22	9,2
	Meslek Yüksek Okulu	76	31,7
	Toplam	240	100,0
Rektörlüğe Bağlı İdari İşgören Olarak Çalışanların Çalıştığı Birim	Genel sekreterlik	2	1,2
	İdari Mali işler	6	3,6
	Personel Daire Başkanlığı	16	9,6
	Sağlık Kültür ve Spor	36	21,7
	Yapı işleri	2	1,2
	Strateji Geliştirme	26	15,7
	Araştırma Uygulama Merkezi	34	20,5
	Kütüphane	4	2,4
	Öğrenci işleri	8	4,8
	Diğer	32	19,3
	Toplam	166	100,0
Görev Süresi	0-5 Yıl	143	35,2
	6-10 Yıl	84	20,7
	11-15 Yıl	71	17,5
	16-20 Yıl	62	15,3
	21 Yıl ve üstü	46	11,3
	Toplam	406	100,0
Unvan	Şube Müdürü	2	0,5
	Sekreter	10	2,5
	Şef	16	3,9
	Mühendis	12	3,0
	Tekniker	32	7,9
	VHKİ	6	1,5
	Bi. İşletmeni	75	18,5
	Memur	122	30,0
	Güvenlik Görevlisi	6	1,5
	Diğer	125	30,8
	Toplam	406	100,0

SDÜ çalışanlarının cinsiyete göre 172'si (%42,4) Kadın, 234'ü (%57,6) Erkek olarak dağılmaktadır.

SDÜ çalışanlarının yaşa göre 108'i (%26,6) 20-29 yaş, 151'i (%37,2) 30-39 yaş, 133'ü (%32,8) 40-49 yaş, 14'ü (%3,4) 50-59 yaş olarak dağılmaktadır.

SDÜ çalışanlarının çalıştığı birime göre 240'ı (%59,1) Akademik, 166'sı (%40,9) Rektörlük olarak dağılmaktadır.

SDÜ çalışanlarının akademik birimde görevli idari işgören olarak çalışanların çalıştığı birime göre 142'si (%59,2) fakülte, 22'si (%9,2) yüksekokul, 76'sı (%31,7) meslek yüksek okulu olarak dağılmaktadır.

SDÜ çalışanlarının rektörlüğe bağlı idari işgören olarak çalışanların çalıştığı birime göre 2'si (%1,2) Genel Sekreterlik, 6'sı (%3,6) İdari Mali İşler, 16'sı (%9,6) Personel Daire Başkanlığı, 36'sı (%21,7) Sağlık kültür ve Spor, 2'si (%1,2) Yapı İşleri, 26'sı (%15,7) Strateji Geliştirme, 34'ü (%20,5) Araştırma Uygulama Merkezi, 4'ü (%2,4) Kütüphane, 8'i (%4,8) Öğrenci İşleri, 32'si (%19,3) Diğer olarak dağılmaktadır.

SDÜ çalışanlarının görev süresine göre 143'ü (%35,2) 0-5 yıl, 84'ü (%20,7) 6-10 yıl, 71'i (%17,5) 11-15 yıl, 62'si (%15,3) 16-20 yıl, 46'sı (%11,3) 21 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır.

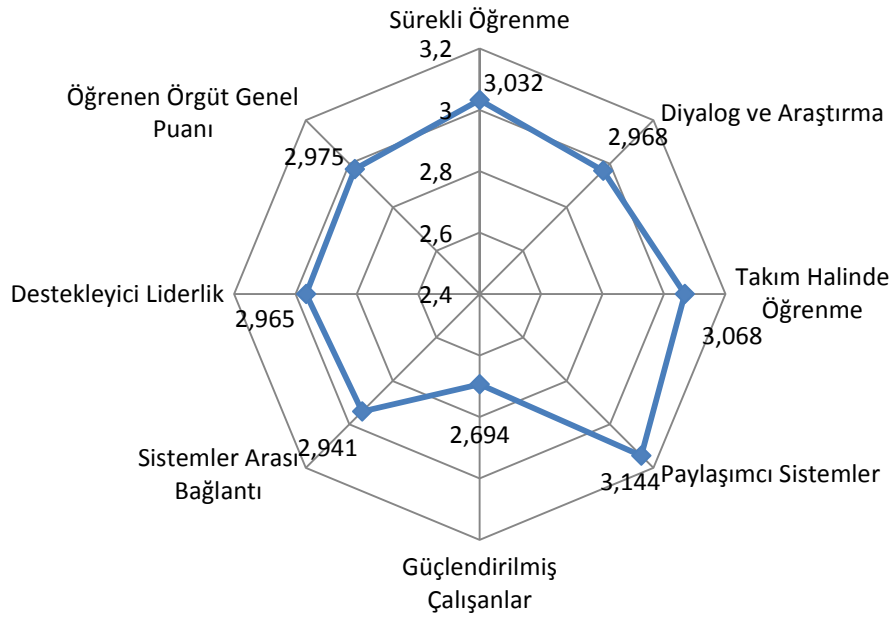
SDÜ çalışanlarının unvana göre 2'si (%0,5) Şube Müd., 10'u (%2,5) Sekreter, 16'sı (%3,9) Şef, 12'si (%3,0) Mühendis, 32'si (%7,9) Tekniker, 6'sı (%1,5) VHKI, 75'i (%18,5) Bi. İşletmeni, 122'si (%30,0) Memur, 6'sı (%1,5) Güv. Gör., 125'i (%30,8) Diğer olarak dağılmaktadır.

4.5.2. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Ortalamaları

Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Sürekli Öğrenme	406	3,032	0,844	1,000	5,000
Diyalog ve Araştırma	406	2,968	0,946	1,000	5,000
Takım Halinde Öğrenme	406	3,068	0,911	1,000	5,000
Paylaşımçı Sistemler	406	3,144	0,948	1,000	5,000
Güçlendirilmiş Çalışanlar	406	2,694	0,946	1,000	5,000
Sistemler Arası Bağlantı	406	2,941	0,985	1,000	5,000
Destekleyici Liderlik	406	2,965	1,045	1,000	5,000
Öğrenen Örgüt Genel Puanı	406	2,975	0,845	1,120	4,910

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “sürekli öğrenme ” alt boyutunun orta ($3,032 \pm 0,844$); “diyalog ve araştırma” alt boyutunun orta ($2,968 \pm 0,946$); “takım halinde öğrenme” alt boyutunun orta ($3,068 \pm 0,911$); “paylaşımçı sistemler” alt boyutunun orta ($3,144 \pm 0,948$); “güçlendirilmiş çalışanlar” alt boyutunun orta ($2,694 \pm 0,946$); “sistemler arası bağlantı” alt boyutunun orta ($2,941 \pm 0,985$); “destekleyici liderlik” alt boyutunun orta ($2,965 \pm 1,045$); “öğrenen örgüt genel puanı” alt boyutunun orta ($2,975 \pm 0,845$); düzeyde katıldıkları görülmektedir.



Şekil 4.1. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Ortalamaları

4.5.3. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sürekli Öğrenme	Kadın	172	3,151	0,760	2,446	0,015
	Erkek	234	2,945	0,892		
Diyalog ve Araştırma	Kadın	172	3,067	0,912	1,812	0,071
	Erkek	234	2,895	0,965		
Takım Halinde Öğrenme	Kadın	172	3,104	0,911	0,673	0,501
	Erkek	234	3,042	0,912		
Paylaşımcı Sistemler	Kadın	172	3,368	0,921	4,175	0,000
	Erkek	234	2,979	0,935		
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Kadın	172	2,879	0,847	3,419	0,001
	Erkek	234	2,558	0,992		
Sistemler Arası Bağlantı	Kadın	172	3,078	0,951	2,419	0,016
	Erkek	234	2,840	0,999		
Destekleyici Liderlik	Kadın	172	3,205	1,006	4,047	0,000
	Erkek	234	2,789	1,040		
Öğrenen Örgüt Genel Puanı	Kadın	172	3,122	0,806	3,055	0,002
	Erkek	234	2,866	0,858		

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.446$; $p=0.015<0,05$). Kadın SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ($x=3,151$), erkek SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanlarından ($x=2,945$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=4.175$; $p=0.000<0,05$). Kadın SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ($x=3,368$), erkek SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanlarından ($x=2,979$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3.419$; $p=0.001<0,05$). Kadın SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ($x=2,879$), erkek SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanlarından ($x=2,558$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.419$; $p=0.016<0,05$). Kadın SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ($x=3,078$), erkek SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanlarından ($x=2,840$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=4.047$; $p=0.000<0,05$). Kadın SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($x=3,205$), erkek SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($x=2,789$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3.055$; $p=0.002<0,05$). Kadın SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ($x=3,122$), erkek SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanından ($x=2,866$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sürekli Öğrenme	20-29 Yaş	108	3,328	0,743	7,951	0,000	1 > 2
	30-39 Yaş	151	2,975	0,846			1 > 3
	40-49 Yaş	133	2,916	0,848			1 > 4
	50-59 Yaş	14	2,469	0,923			
Diyalog ve Araştırma	20-29 Yaş	108	3,262	0,929	4,924	0,002	1 > 2
	30-39 Yaş	151	2,865	0,997			1 > 3
	40-49 Yaş	133	2,850	0,851			
	50-59 Yaş	14	2,929	0,973			
Takım Halinde Öğrenme	20-29 Yaş	108	3,407	0,819	8,084	0,000	1 > 2
	30-39 Yaş	151	3,030	0,920			1 > 3
	40-49 Yaş	133	2,858	0,895			
	50-59 Yaş	14	2,857	0,985			
Paylaşımçı Sistemler	20-29 Yaş	108	3,451	0,855	6,030	0,001	1 > 2
	30-39 Yaş	151	3,104	1,029			1 > 3
	40-49 Yaş	133	2,972	0,883			
	50-59 Yaş	14	2,833	0,790			
Güçlendirilmiş Çalışanlar	20-29 Yaş	108	3,006	0,950	6,407	0,000	1 > 2
	30-39 Yaş	151	2,649	0,912			1 > 3
	40-49 Yaş	133	2,535	0,927			1 > 4
	50-59 Yaş	14	2,286	0,914			
Sistemler Arası Bağlantı	20-29 Yaş	108	3,321	0,969	9,816	0,000	1 > 2
	30-39 Yaş	151	2,914	0,956			1 > 3
	40-49 Yaş	133	2,723	0,947			1 > 4
	50-59 Yaş	14	2,357	0,869			
Destekleyici Liderlik	20-29 Yaş	108	3,407	1,021	12,985	0,000	1 > 2
	30-39 Yaş	151	2,978	1,061			1 > 3
	40-49 Yaş	133	2,655	0,929			2 > 3
	50-59 Yaş	14	2,357	0,844			1 > 4
Öğrenen Örgüt Genel Puanı	20-29 Yaş	108	3,312	0,805	9,580	0,000	1 > 2
	30-39 Yaş	151	2,932	0,861			1 > 3
	40-49 Yaş	133	2,790	0,777			1 > 4
	50-59 Yaş	14	2,581	0,846			

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=7,951$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ($3,328 \pm 0,743$), 30-39 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanlarından ($2,975 \pm 0,846$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ($3,328 \pm 0,743$), 40-49 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanlarından ($2,916 \pm 0,848$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ($3,328 \pm 0,743$), 50-59 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanlarından ($2,469 \pm 0,923$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,924$; $p=0,002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ($3,262 \pm 0,929$), 30-39 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanlarından ($2,865 \pm 0,997$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ($3,262 \pm 0,929$), 40-49 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanlarından ($2,850 \pm 0,851$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,084$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanları ($3,407 \pm 0,819$), 30-39 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanlarından ($3,030 \pm 0,920$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanları ($3,407 \pm 0,819$), 40-49 yaş

aralığındaki SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanlarından ($2,858 \pm 0,895$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,030$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ($3,451 \pm 0,855$), 30-39 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanlarından ($3,104 \pm 1,029$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ($3,451 \pm 0,855$), 40-49 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanlarından ($2,972 \pm 0,883$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,407$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ($3,006 \pm 0,950$), 30-39 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanlarından ($2,649 \pm 0,912$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ($3,006 \pm 0,950$), 40-49 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanlarından ($2,535 \pm 0,927$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ($3,006 \pm 0,950$), 50-59 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanlarından ($2,286 \pm 0,914$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=9,816$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc

analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ($3,321 \pm 0,969$), 30-39 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanlarından ($2,914 \pm 0,956$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ($3,321 \pm 0,969$), 40-49 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanlarından ($2,723 \pm 0,947$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ($3,321 \pm 0,969$), 50-59 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanlarından ($2,357 \pm 0,869$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=12,985$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($3,407 \pm 1,021$), 30-39 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($2,978 \pm 1,061$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($3,407 \pm 1,021$), 40-49 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($2,655 \pm 0,929$) yüksek bulunmuştur. 30-39 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($2,978 \pm 1,061$), 40-49 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($2,655 \pm 0,929$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($3,407 \pm 1,021$), 50-59 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($2,357 \pm 0,844$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=9,580$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ($3,312 \pm 0,805$), 30-39 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanından ($2,932 \pm 0,861$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ($3,312 \pm 0,805$), 40-49 yaş aralığındaki SDÜ

çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanından ($2,790 \pm 0,777$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ($3,312 \pm 0,805$), 50-59 yaş aralığındaki SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanından ($2,581 \pm 0,846$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Çalıştığı Birime Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sürekli Öğrenme	Akademik	240	2,796	0,765	-7,183	0,000
	Rektörlük	166	3,374	0,839		
Diyalog ve Araştırma	Akademik	240	2,714	0,813	-6,872	0,000
	Rektörlük	166	3,335	1,004		
Takım Halinde Öğrenme	Akademik	240	2,797	0,780	-7,729	0,000
	Rektörlük	166	3,461	0,945		
Paylaşımçı Sistemler	Akademik	240	2,863	0,856	-7,686	0,000
	Rektörlük	166	3,550	0,928		
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Akademik	240	2,371	0,807	-9,080	0,000
	Rektörlük	166	3,162	0,937		
Sistemler Arası Bağlantı	Akademik	240	2,580	0,842	-9,875	0,000
	Rektörlük	166	3,462	0,943		
Destekleyici Liderlik	Akademik	240	2,604	0,928	-9,188	0,000
	Rektörlük	166	3,487	0,985		
Öğrenen Örgüt Genel Puanı	Akademik	240	2,678	0,703	-9,384	0,000
	Rektörlük	166	3,404	0,850		

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ortalamalarının çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-7.183$; $p=0.000<0,05$). Rektörlük biriminde çalışan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ($x=3,374$), akademik birimde çalışan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanlarından ($x=2,796$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ortalamalarının çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6.872$; $p=0.000<0,05$). Rektörlük biriminde çalışan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ($x=3,335$), akademik birimde çalışan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanlarından ($x=2,714$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanları ortalamalarının çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-7.729$; $p=0.000<0,05$). Rektörlük biriminde çalışan SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanları ($x=3,461$), akademik birimde çalışan SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanlarından ($x=2,797$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ortalamalarının çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-7.686$; $p=0.000<0,05$). Rektörlük biriminde çalışan SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ($x=3,550$), akademik birimde çalışan SDÜ çalışanlarının paylaşımcı sistemler puanlarından ($x=2,863$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ortalamalarının çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-9.080$; $p=0.000<0,05$). Rektörlük biriminde çalışan SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ($x=3,162$), akademik birimde çalışan SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanlarından ($x=2,371$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ortalamalarının çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-9.875$; $p=0.000<0,05$). Rektörlük biriminde çalışan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ($x=3,462$), akademik birimde çalışan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanlarından ($x=2,580$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ortalamalarının çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-9.188$; $p=0.000<0,05$). Rektörlük biriminde çalışan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($x=3,487$), akademik birimde çalışan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($x=2,604$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ortalamalarının çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-9.384$; $p=0.000<0,05$). Rektörlük biriminde çalışan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ($x=3,404$), akademik birimde çalışan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanından ($x=2,678$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.7. Akademik Birimde Görevli İdari İşgören Olarak Çalışanların Çalıştığı Birime Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sürekli Öğrenme	Fakülte	142	2,827	0,798	0,323	0,724	
	Yüksekokul	22	2,708	0,772			
	Meslek Yüksek Okulu	76	2,765	0,702			
Diyalog Ve Araştırma	Fakülte	142	2,678	0,806	0,685	0,505	
	Yüksekokul	22	2,894	0,697			
	Meslek Yüksek Okulu	76	2,728	0,857			
Takım Halinde Öğrenme	Fakülte	142	2,815	0,797	0,244	0,784	
	Yüksekokul	22	2,689	0,724			
	Meslek Yüksek Okulu	76	2,794	0,772			
Paylaşımçı Sistemler	Fakülte	142	2,880	0,868	1,824	0,164	
	Yüksekokul	22	3,136	0,590			
	Meslek Yüksek Okulu	76	2,750	0,888			
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Fakülte	142	2,369	0,785	0,885	0,414	
	Yüksekokul	22	2,576	0,680			
	Meslek Yüksek Okulu	76	2,316	0,880			
Sistemler Arası Bağlantı	Fakülte	142	2,634	0,837	2,204	0,113	
	Yüksekokul	22	2,773	0,635			
	Meslek Yüksek Okulu	76	2,423	0,888			
Destekleyici Liderlik	Fakülte	142	2,669	0,928	5,505	0,005	1 > 3 2 > 3
	Yüksekokul	22	3,030	0,616			
	Meslek Yüksek Okulu	76	2,360	0,946			
Öğrenen Örgüt Genel Puanı	Fakülte	142	2,699	0,703	1,088	0,338	
	Yüksekokul	22	2,827	0,570			
	Meslek Yüksek Okulu	76	2,595	0,735			

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ortalamalarının akademik birimde görevli idari işgören olarak çalışanların çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,505$; $p=0,005<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. SDÜ'nün fakültelerinde görevli idari işgören olarak çalışanların destekleyici liderlik puanları ($2,669 \pm 0,928$), SDÜ'nün meslek yüksek okullarında görevli idari işgören olarak çalışanların destekleyici liderlik puanlarından ($2,360 \pm 0,946$) yüksek bulunmuştur. SDÜ'nün yüksek okullarında görevli idari işgören olarak çalışanların destekleyici liderlik puanları ($3,030 \pm 0,616$), SDÜ'nün meslek yüksek okullarında görevli idari işgören olarak çalışanların destekleyici liderlik puanlarından ($2,360 \pm 0,946$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, öğrenen örgüt genel puanı ortalamalarının akademik birimde görevli idari işgören olarak çalışanların çalıştığı birim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan SDÜ Çalışanlarının Öğrenen Örgüt Düzeylerinin Görev Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sürekli Öğrenme	0-5 Yıl	143	3,304	0,755	6,705	0,000	1 > 2
	6-10 Yıl	84	2,867	0,920			1 > 3
	11-15 Yıl	71	2,881	0,762			1 > 5
	16-20 Yıl	62	3,012	0,886			
	21 Yıl ve üstü	46	2,752	0,826			
Diyalog ve Araştırma	0-5 Yıl	143	3,269	0,954	8,209	0,000	1 > 2
	6-10 Yıl	84	2,853	1,029			1 > 3
	11-15 Yıl	71	2,554	0,883			4 > 3
	16-20 Yıl	62	3,013	0,817			1 > 5
	21 Yıl ve üstü	46	2,819	0,702			
Takım Halinde Öğrenme	0-5 Yıl	143	3,432	0,836	11,255	0,000	1 > 2
	6-10 Yıl	84	2,956	0,971			1 > 3
	11-15 Yıl	71	2,653	0,824			1 > 4
	16-20 Yıl	62	2,930	0,892			1 > 5
	21 Yıl ve üstü	46	2,967	0,796			
Paylaşımıcı Sistemler	0-5 Yıl	143	3,507	0,874	9,531	0,000	1 > 2
	6-10 Yıl	84	2,877	1,056			1 > 3
	11-15 Yıl	71	2,909	0,898			1 > 4
	16-20 Yıl	62	3,118	0,864			1 > 5
	21 Yıl ve üstü	46	2,899	0,804			
Güçlendirilmiş Çalışanlar	0-5 Yıl	143	3,042	0,969	10,102	0,000	1 > 2
	6-10 Yıl	84	2,568	0,935			1 > 3
	11-15 Yıl	71	2,329	0,850			1 > 5
	16-20 Yıl	62	2,726	0,880			
	21 Yıl ve üstü	46	2,366	0,749			
Sistemler Arası Bağlantı	0-5 Yıl	143	3,354	0,960	11,129	0,000	1 > 2
	6-10 Yıl	84	2,758	0,991			1 > 3
	11-15 Yıl	71	2,650	0,947			1 > 4
	16-20 Yıl	62	2,807	0,959			1 > 5
	21 Yıl ve üstü	46	2,616	0,702			
Destekleyici Liderlik	0-5 Yıl	143	3,501	0,939	17,048	0,000	1 > 2
	6-10 Yıl	84	2,687	1,104			1 > 3
	11-15 Yıl	71	2,662	0,963			1 > 4
	16-20 Yıl	62	2,747	1,006			1 > 5
	21 Yıl ve üstü	46	2,569	0,748			
Öğrenen Örgüt Genel Puanı	0-5 Yıl	143	3,343	0,806	12,570	0,000	1 > 2
	6-10 Yıl	84	2,797	0,923			1 > 3
	11-15 Yıl	71	2,668	0,739			1 > 4
	16-20 Yıl	62	2,910	0,766			1 > 5
	21 Yıl ve üstü	46	2,713	0,659			

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ortalamalarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=6,705$; $p=0,000<0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ($3,304 \pm 0,755$), görev süresi 6-10 yıl olan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanlarından ($2,867 \pm 0,920$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ($3,304 \pm 0,755$), görev süresi 11-15 yıl olan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanlarından ($2,881 \pm 0,762$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanları ($3,304 \pm 0,755$), görev süresi 21 yıl ve üstü olan SDÜ çalışanlarının sürekli öğrenme puanlarından ($2,752 \pm 0,826$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ortalamalarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,209$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ($3,269 \pm 0,954$), görev süresi 6-10 yıl olan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanlarından ($2,853 \pm 1,029$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ($3,269 \pm 0,954$), görev süresi 11-15 yıl olan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanlarından ($2,554 \pm 0,883$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 16-20 yıl olan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ($3,013 \pm 0,817$), görev süresi 11-15 yıl olan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanlarından ($2,554 \pm 0,883$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanları ($3,269 \pm 0,954$), görev süresi 21 yıl ve üstü olan SDÜ çalışanlarının diyalog ve araştırma puanlarından ($2,819 \pm 0,702$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanları ortalamalarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,255$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının takım halinde öğrenme puanları ($3,432 \pm 0,836$), görev süresi 6-10 yıl olan SDÜ

alışanlarının takım halinde öğrenme puanlarından ($2,956 \pm 0,971$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SD alışanlarının takım halinde öğrenme puanları ($3,432 \pm 0,836$), görev süresi 11-15 yıl olan SD alışanlarının takım halinde öğrenme puanlarından ($2,653 \pm 0,824$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SD alışanlarının takım halinde öğrenme puanları ($3,432 \pm 0,836$), görev süresi 16-20 yıl olan SD alışanlarının takım halinde öğrenme puanlarından ($2,930 \pm 0,892$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SD alışanlarının takım halinde öğrenme puanları ($3,432 \pm 0,836$), görev süresi 21 yıl ve üstü olan SD alışanlarının takım halinde öğrenme puanlarından ($2,967 \pm 0,796$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SD alışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ortalamalarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=9,531$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 0-5 yıl olan SD alışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ($3,507 \pm 0,874$), görev süresi 6-10 yıl olan SD alışanlarının paylaşımcı sistemler puanlarından ($2,877 \pm 1,056$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SD alışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ($3,507 \pm 0,874$), görev süresi 11-15 yıl olan SD alışanlarının paylaşımcı sistemler puanlarından ($2,909 \pm 0,898$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SD alışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ($3,507 \pm 0,874$), görev süresi 16-20 yıl olan SD alışanlarının paylaşımcı sistemler puanlarından ($3,118 \pm 0,864$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SD alışanlarının paylaşımcı sistemler puanları ($3,507 \pm 0,874$), görev süresi 21 yıl ve üstü olan SD alışanlarının paylaşımcı sistemler puanlarından ($2,899 \pm 0,804$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SD alışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ortalamalarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,102$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 0-5 yıl olan SD alışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ($3,042 \pm 0,969$), görev süresi 6-10 yıl olan SD

çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanlarından ($2,568 \pm 0,935$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ($3,042 \pm 0,969$), görev süresi 11-15 yıl olan SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanlarından ($2,329 \pm 0,850$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanları ($3,042 \pm 0,969$), görev süresi 21 yıl ve üstü olan SDÜ çalışanlarının güçlendirilmiş çalışanlar puanlarından ($2,366 \pm 0,749$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ortalamalarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,129$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ($3,354 \pm 0,960$), görev süresi 6-10 yıl olan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanlarından ($2,758 \pm 0,991$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ($3,354 \pm 0,960$), görev süresi 11-15 yıl olan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanlarından ($2,650 \pm 0,947$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ($3,354 \pm 0,960$), görev süresi 16-20 yıl olan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanlarından ($2,807 \pm 0,959$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanları ($3,354 \pm 0,960$), görev süresi 21 yıl ve üstü olan SDÜ çalışanlarının sistemler arası bağlantı puanlarından ($2,616 \pm 0,702$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ortalamalarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=17,048$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($3,501 \pm 0,939$), görev süresi 6-10 yıl olan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($2,687 \pm 1,104$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($3,501 \pm$

0,939), görev süresi 11-15 yıl olan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($2,662 \pm 0,963$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($3,501 \pm 0,939$), görev süresi 16-20 yıl olan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($2,747 \pm 1,006$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanları ($3,501 \pm 0,939$), görev süresi 21 yıl ve üstü olan SDÜ çalışanlarının destekleyici liderlik puanlarından ($2,569 \pm 0,748$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ortalamalarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=12,570$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ($3,343 \pm 0,806$), görev süresi 6-10 yıl olan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanından ($2,797 \pm 0,923$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ($3,343 \pm 0,806$), görev süresi 11-15 yıl olan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanından ($2,668 \pm 0,739$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ($3,343 \pm 0,806$), görev süresi 16-20 yıl olan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanından ($2,910 \pm 0,766$) yüksek bulunmuştur. Görev süresi 0-5 yıl olan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanı ($3,343 \pm 0,806$), görev süresi 21 yıl ve üstü olan SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt genel puanından ($2,713 \pm 0,659$) yüksek bulunmuştur.

Diyalog ve Araştırma ile sürekli öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.737$; $p=0,000<0.05$). Buna göre diyalog ve araştırma arttıkça sürekli öğrenme artmaktadır.

Takım Halinde Öğrenme ile sürekli öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.724$; $p=0,000<0.05$). Buna göre takım halinde öğrenme arttıkça sürekli öğrenme artmaktadır.

Takım Halinde Öğrenme ile diyalog ve araştırma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.793$; $p=0,000<0.05$). Buna göre takım halinde öğrenme arttıkça diyalog ve araştırma artmaktadır.

Paylaşımçı Sistemler ile sürekli öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.701$; $p=0,000<0.05$). Buna göre paylaşımçı sistemler arttıkça sürekli öğrenme artmaktadır.

Paylaşımçı Sistemler ile diyalog ve araştırma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.726$; $p=0,000<0.05$). Buna göre paylaşımçı sistemler arttıkça diyalog ve araştırma artmaktadır.

Paylaşımçı Sistemler ile takım halinde öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.773$; $p=0,000<0.05$). Buna göre paylaşımçı sistemler arttıkça takım halinde öğrenme artmaktadır.

Güçlendirilmiş Çalışanlar ile sürekli öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.707$; $p=0,000<0.05$). Buna göre güçlendirilmiş çalışanlar arttıkça sürekli öğrenme artmaktadır.

Güçlendirilmiş Çalışanlar ile diyalog ve araştırma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.709$; $p=0,000<0.05$). Buna göre güçlendirilmiş çalışanlar arttıkça diyalog ve araştırma artmaktadır.

Güçlendirilmiş Çalışanlar ile takım halinde öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.755$; $p=0,000<0.05$). Buna göre güçlendirilmiş çalışanlar arttıkça takım halinde öğrenme artmaktadır.

Güçlendirilmiş Çalışanlar ile paylaşımçı sistemler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.815$; $p=0,000<0.05$). Buna göre güçlendirilmiş çalışanlar arttıkça paylaşımçı sistemler artmaktadır.

Sistemler Arası Bağlantı ile sürekli öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.742$; $p=0,000<0.05$). Buna göre sistemler arası bağlantı arttıkça sürekli öğrenme artmaktadır.

Sistemler Arası Bağlantı ile diyalog ve araştırma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.73$; $p=0,000<0.05$). Buna göre sistemler arası bağlantı arttıkça diyalog ve araştırma artmaktadır.

Sistemler Arası Bağlantı ile takım halinde öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.786$; $p=0,000<0.05$). Buna göre sistemler arası bağlantı arttıkça takım halinde öğrenme artmaktadır.

Sistemler Arası Bağlantı ile paylaşımcı sistemler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.839$; $p=0,000<0.05$). Buna göre sistemler arası bağlantı arttıkça paylaşımcı sistemler artmaktadır.

Sistemler Arası Bağlantı ile güçlendirilmiş çalışanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.875$; $p=0,000<0.05$). Buna göre sistemler arası bağlantı arttıkça güçlendirilmiş çalışanlar artmaktadır.

Destekleyici Liderlik ile sürekli öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.732$; $p=0,000<0.05$). Buna göre destekleyici liderlik arttıkça sürekli öğrenme artmaktadır.

Destekleyici Liderlik ile diyalog ve araştırma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.671$; $p=0,000<0.05$). Buna göre destekleyici liderlik arttıkça diyalog ve araştırma artmaktadır.

Destekleyici Liderlik ile takım halinde öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.742$; $p=0,000<0.05$). Buna göre destekleyici liderlik arttıkça takım halinde öğrenme artmaktadır.

Destekleyici Liderlik ile paylaşımcı sistemler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.833$; $p=0,000<0.05$). Buna göre destekleyici liderlik arttıkça paylaşımcı sistemler artmaktadır.

Destekleyici Liderlik ile güçlendirilmiş çalışanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.824$; $p=0,000<0.05$). Buna göre destekleyici liderlik arttıkça güçlendirilmiş çalışanlar artmaktadır.

Destekleyici Liderlik ile sistemler arası bağlantı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.889$; $p=0,000<0.05$). Buna göre destekleyici liderlik arttıkça sistemler arası bağlantı artmaktadır.

Öğrenen Örgüt Genel Puanı ile sürekli öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.854$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğrenen örgüt genel puanı arttıkça sürekli öğrenme artmaktadır.

Öğrenen Örgüt Genel Puanı ile diyalog ve araştırma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.855$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğrenen örgüt genel puanı arttıkça diyalog ve araştırma artmaktadır.

Öğrenen Örgüt Genel Puanı ile takım halinde öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.887$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğrenen örgüt genel puanı arttıkça takım halinde öğrenme artmaktadır.

Öğrenen Örgüt Genel Puanı ile paylaşımcı sistemler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.908$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğrenen örgüt genel puanı arttıkça paylaşımcı sistemler artmaktadır.

Öğrenen Örgüt Genel Puanı ile güçlendirilmiş çalışanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.908$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğrenen örgüt genel puanı arttıkça güçlendirilmiş çalışanlar artmaktadır.

Öğrenen Örgüt Genel Puanı ile sistemler arası bağlantı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.937$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğrenen örgüt genel puanı arttıkça sistemler arası bağlantı artmaktadır.

Öğrenen Örgüt Genel Puanı ile destekleyici liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.912$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğrenen örgüt genel puanı arttıkça destekleyici liderlik artmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Süleyman Demirel Üniversitesi'nde görev yapan idari personelin öğrenen örgüt düzeylerini belirlemek ve öğrenen örgüt düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada katılımcıların öğrenen örgüt düzeyleri; “Sürekli Öğrenme”, “Diyalog ve Araştırma”, “Takım Halinde Öğrenme”, “Paylaşımcı Sistemler”, “Güçlendirilmiş Çalışanlar”, “Sistemler Arası Bağlantı” “Destekleyici Liderlik” ve Öğrenen Örgüt Genel Düzeyi” olmak üzere 8 boyutta incelenmiş ve 5 üzerinden değerlendirilmiştir. Katılımcılar en düşük güçlendirilmiş çalışanlar boyutundan ortalama 2,694 puan en yüksek paylaşımcı sistemler boyutundan ortalama 3.144 puan almışlardır. Elde edilen sonuçlardan Süleyman Demirel Üniversitesi idari personelinin orta düzeyde öğrenen örgüt özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerine göre öğrenen örgüt düzeylerinin farklılaşma durumu da incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada ele alınan ilk değişken olarak katılımcıların cinsiyetlerine göre “Diyalog ve Araştırma ile “Takım Halinde Öğrenme” dışında kalan tüm öğrenen örgüt düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Kadın çalışanların “Diyalog ve Araştırma ile “Takım Halinde Öğrenme” dışında kalan öğrenen örgüt düzeylerinin erkek çalışanlardan yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanların yaşlarına göre, öğrenen örgüt olma düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre 20-29 yaş aralığında bulunanların, daha büyük yaşlardakilere göre öğrenen örgüt olma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Daha genç yaştakilerin öğrenmeye daha açık ve daha ilgili oldukları, yaş ilerledikçe, çalışanların nasıl olsa ben işleyişi biliyorum, yeni bilgilere gerek yok, öğrendiklerim bana yeter gibi olumsuz düşüncelerle, öğrenmeye karşı kendilerini kapadıkları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının çalıştıkları birimlere göre, öğrenen örgüt olma düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna rektörlükte çalışan personelin akademik birimlerde çalışan personellere göre öğrenen örgüt olma

düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Akademik birimlerde görev yapan idari personelin çalıştıkları birimlere göre, öğrenen örgüt olma düzeylerinin “Destekleyici Liderlik” boyutu dışında istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre yüksekokullarda görev yapan idari personelin öğrenen örgüt olma düzeyleri fakülte ve meslek yüksek okullarında çalışanlardan daha yüksektir.

Araştırmaya katılan SDÜ çalışanlarının görev sürelerine göre öğrenen örgüt olma düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre 0-5 yıl arası çalışma süresine sahip olan personelin, daha fazla yıl çalışma süresine sahip olanlardan öğrenen örgüt olma düzeyleri daha yüksektir. Bu sonuç, göreve yeni başlayanların öğrenmeye daha açık olduklarının göstergesi olarak nitelendirilir. Çalışanların çalışma süreleri arttıkça öğrenmeye kapalı hale gelmeye başladıkları veya değişime karşı direnç gösterdikleri de söylenebilir.

Araştırmada SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt düzeylerini belirleyen boyutlar arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile sorgulanmıştır. Analiz sonucunda tüm boyutların birbirleri ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler içerisinde oldukları saptanmıştır. Buradan katılımcıların bir boyuta ilişkin öğrenen örgüt olma düzeyleri arttığında, diğer boyutlarından bundan etkilenerek aynı doğrultuda arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; öğrenen örgütün sistematik bir işleyişe sahip olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sistemdeki en ufak olumlu gelişme, diğer öğeleri de doğrudan olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Genel olarak SDÜ çalışanlarının öğrenen örgüt düzeylerinin beklenen düzeyde olmamasından yola çıkarak, çalışanları öğrenmeye sevk edecek, kurum kültürünün oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca çalışanların önündeki öğrenme engellerinin belirlenerek, bunların giderilmesi, öğrenen örgüt düzeylerine olumlu yansıyacaktır.
- Genç yaştakilerin ve SDÜ’de daha yeni göreve başlamış olanların öğrenen örgüt olma düzeylerinin yüksek olması, ileri yaştakilerin ve tecrübeli personelin öğrenen örgüt olma düzeylerinin daha düşük olduklarının göstergesidir. Bunun için kurumun deneyimli ve ileri yaş düzeyindeki personeline eğitimler

düzenlenmesi önerilmektedir. Eğitimlerde öğrenen örgütün öneminden bahsedilerek, öğrenmelerin önündeki engellerin neler olduğuna dair görüşler alınarak, belirlenmeli ve engelleri kaldırmaya yönelik uygulamalar yürürlüğe konulmalıdır.

- Araştırmanın benzerleri farklı üniversitelerde görevli personeller üzerinde gerçekleştirilirse, sonuçlardan genellemeye gidilebilecek sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

- ADIGÜZEL, O. ve ÖZTÜRK, U., C., “Örgütsel Düzlemde Hayatboyu ve Ortaklaşa Öğrenme: Öğrenen Organizasyonlara Bakış ve Bir Uygulama”, *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6 (2), 2011, s. 292-308.
- AHMED, P., K., LOH, A., Y., E. ve ZAİRİ, M., “Cultures For Continuous Improvement And Learning”, *Total Quality Management*, 10 (4-5), 1999, s. 426-434.
- AKSOY, A., *Örgütsel Öğrenme, Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2005.
- AKYOL, S., ve FER, S., *Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Nedir?*, 1. International Conference on New Trends in Education and Their Implications Bildiri Kitabı, Konya, 11-13 Kasım 2010.
- ALAGÖZ, B., S., “Küreselleşme Sürecinde Öğrenen ve Öğreten Pazarlama”, <http://www.gau.edu.tr/bildiriler/Bildiri2.pdf>, (Erişim Tarihi: 06.11.2012).
- ALP, A., “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği)”, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2007.
- ATAMAN, G., *İşletme Yönetimi: Temel Kavramlar, Temel Yaklaşımlar*, 3. Baskı, İstanbul, Türkmen Yayınları, 2009.
- BARRETTE, J., LEMYRE, L., CORNEI, W. ve BEAUREGARD, N., “Organizational Learning Among Senior Public-Service Executives: An Empirical Investigation Of Culture, Decisional Latitude And Supportive Communication”, *Canadian Public Administration*, 50 (3), 2007, s. 333–354.
- BARUTÇUGİL, İ., *Bilgi Yönetimi*, 2.Basım. İstanbul, Kariyer Yayıncılık, 2002.
- BARUTÇUGİL, İ., *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul, Kariyer Yayıncılık, 2004.

- BAYRAKTAROĞLU, S. ve KUTANIS, R., Ö., “Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru”, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 2002, s. 51-65.
- BENNETT, C., *Yıldızlardan Yön Bulmak*, Executive Excellenceden, 1988.
- BONO, E., *Rekabet Üstü*, (Çeviren: Oya Özel), 2. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2000.
- BRAHAM, B. J., *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*, (Çev. Ali Tekcan), İstanbul, Rota Yayınları, 1998.
- BROWN, J., S. ve DUGUID, P., “Organizing Knowledge”, *California Management Review*, 40 (3), 1988, s. 90-111.
- BROWN, J., S., “Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation”, *Organization Science*, 2 (1), 1991, s. 40-57.
- BUDAK, G., *İşletme Yönetimi*, İzmir, Hayat Yayıncılık, 2004.
- CLAYTON, S., *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yönetim*, (Çev. Mehmet Zaman), İstanbul, Hayat Yayıncılık, 2000.
- COLLIE, L., S. ve TAYLOR, A. L., “Improving Teaching Quality and the Learning Organisation”, *Tertiary Education and Management*, 10 (2), 2004, s. 139-155.
- CORRINNE, S., S., HAMES, D., S. ve RUNGE, J., B., “How CEOs Influence Organizational Culture Following Acquisitions”, *Leadership&Organization Development Journal*, MCB University Pres, 22 (3), 2001, s. 105-113.
- CROSSAN, M., M., LANE, W., H. ve WHITE, E., R., “An Organizational Learning Framework: from Institution to Institution”, *Academy of Management Review*, Richard Ivey School of Business, 24 (3), 1999, s. 522-537.
- CUMMIGS, T., G. ve VVORLEY, C., G., *Organization Development and Change*, USA, South-Western Publishing, 1997.
- ÇALIK, T., “Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları”, *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 2003, s. 115- 130.
- ÇELİK, V., *Okul Kültürü ve Yönetimi*, 4. Baskı, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2009.

- ÇELİK, V., *Eğitimsel Liderlik*. 5. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2011.
- DAFT, R., *Management*, New York, The Dryden Press, 2000.
- DANIŞMAN, A., “İşletmelerde Ödüllendirme Sisteminin Esasları ve Yönetim Tarzları İle İlişkisi”, *Çukurova Üniversitesi. İ.İ.B.F. Dergisi*, 7 (1), 1997, s. 257-270.
- DANIEL, J.-J. ve JUAN, G., C.-N., “The Performance Effect of Organizational Learning and Market Orientation”, *Industrial Marketing Management*, 36 (6), 2006, s. 694–708.
- DEMING, W., E., *The New Economics For Industry Government Education*, Second Edition, Cambridge, Centre for Advanced Engineering Studies, 1993.
- DİKER, İ., Öğrenen Organizasyona Geçiş Sürecinde Kurum Kültürü, Örgütsel Engeller ve Geçiş Aşamaları (İstanbul Tıp Fakültesi Örneği), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir, 2007.
- DİNÇER, Ö., *Örgüt Geliştirme : (Teori, Uygulama ve Teknikler)*, 1. Baskı, İstanbul, Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayıncılık, 1992.
- DODGSON, M., “Organizational Learning: A Review of Some Literature”, *Organization Studies*, 14 (3), 1993.
- DRUCKER, P., F., *Sonuç İçin Yönetim* (Çev:Bülent TOKSÖZ), İstanbul, İnkılap Kitapevi, 1998.
- EĞMİR, E., Okul Yöneticilerinin Koçluk Özelliklerinin Okulun Öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkilik Düzeyi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar, 2012.
- EKER, Y., Turizm İşletmelerinde Rekabet Stratejilerinin Başarısının Artırılmasında Öğrenen Örgütün Rolü: Bir Ulaştırma İşletmesinde Örnek Olay Çalışması, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Düzce, 2008.
- EKŞİ, H., “Davranışçı Öğrenme Kuramları”, http://www.halileksi.com/wp-content/uploads/2009/10/04a_klasik.pdf, (Erişim Tarihi: 12.11.2012)
- ELMA, C. ve DEMİR, K., *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar*,

- Ankara, Anı Yayıncılık, 2000.
- ELMA, C. ve DEMİR, K., *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar : Uygulamalar Ve Sorunlar*, 2. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2003.
- ENSARİ, H., “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının ve Ortamın Öğretmen Tarafından Değerlendirilmesi”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 1993, s. 47-51.
- EREN, E., *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul, Beta Basım, 2004.
- EREN, E., *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*, 10. Baskı, İstanbul, Beta Basım, 2011.
- ERKAN, Y., <http://www.danismend.com/kategori/altkategori/surekli-iyilestirme-kaizen/>, (Erişim Tarihi: 11.10.2012).
- ERTÜRK, M., *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 4. Baskı. İstanbul, Beta Yayınları, 2009.
- FIOL, C. ve LYLES, M., “Organizational Learning”, *Academy of Management Review*, 10 (4), 1985.
- GARVIN, D., A., “Building A Learning Organization”, *Harvard Business Review*, July-August 1, 1993, s. 78-91.
- GARVIN, D., A., *Learning in Action Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*, Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 2000.
- GENÇ, N., *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş Sistem ve Yaklaşımlar)*, 2. Basım, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2005.
- GHERARDI, S., “Competence-The Symbolic Passe-Partout To Change In A Learning Organization”, *Scand. J. Mgmt*, 14 (4), 1998.
- GÖKALP, N., “Öğrenme ve Etkin Öğrenme”, *Journal of istanbul Kültür University*, (1), 2005, s. 1-8.
- GUNS, B. ve ANUNDSSEN, K., *The Faster Learning Organization: Gain and Sustain The Competitive Edge*, USA, Pfeiffer and Company, 1996.
- GÜÇLÜ, N. ve TÜRKOĞLU, H., “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve

- Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 2003, <http://www.tebd.gazi.edu.tr/c1s2.html>, (Erişim Tarihi: 10.10.2012).
- GÜNEY, S., *Davranış Bilimleri*, Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- GÜRÜZ, D. ve GÜREL, E., *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2006.
- HARGADON, A., B., “Brokering Knowledge: Linking Learning and Innovation”, *Research in Organizational Behavior*, 24, 2002, s. 41-86.
- HASANOĞLU, M., “Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi”, *Sayıştay Dergisi*, (52), 2004, s. 43- 60.
- HELVACI, M., A., “Örgüt Geliştirme Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 2008, s. 173-183.
- HOPKINS, K., M. ve AUSTIN, M., J., (), “Chapter 1, The Changing Nature of Human Services and Supervision”, *Supervision as Collaboration in the Human Services*, 2004, s. 3-10.
- INKPEN, A., C. ve CROSSAN, M., M., “Believing Is Seeing: Joint Ventures and Organization Learning”, *Journal of Management Studies*, 32 (5), 1995, s. 595-618.
- İBİCİOĞLU, H. ve DOĞAN, H., *İşletmelerde Örtülü Bilgi ve Önemi*, Bursa, Ekin Kitabevi, 2006.
- JOHNSON, M., *Gelecek Bin Yılda Yönetim*, (Çev. Sinem GÜL), 2.Baskı, İstanbul, Sabah Yayınları, 1998.
- KALAYCI, Ş., *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 2. Baskı, Ankara, Asil Yayın Dağıtım, 2006.
- Kaldır Kalite Derneği, *Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu*, İstanbul, Kalder Yayınları, 1998.
- KARAHAN, A.-YILMAZ, H., “Öğrenen Örgüt ve Bilgi Yönetimi İlişkisi: Afyonkarahisar İlinde Bulunan Hastane Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma”,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 5 (1), 2010, s. 147-174.

KARASAR, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayınları, 2009.

KIM, D. H., *The Link Between Individual and Organizational Learning*, Sloan Management Review, Fall, 1993.

KOÇ, U., “Örgütsel Öğrenme: Tanımı, Yakın Terimler Arasındaki Kavramsal Ayrım ve Davranışsal Yaklaşım”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 11,(1), 2009, s. 151-165.

KOÇEL, T., *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*, 12. Baskı, İstanbul, Beta Yayıncılık, 2010.

KONTOGHIOGHES, C., AWBREY, M., S. ve FEURIG, L., P., “Examining the Relationship Between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation”, *Human Resource Development Quarterly*, 16 (2), 2005, s. 185-211.

KOTTER, J. P., *Leading Change*. Boston, Harvard Business School Press, 1996.

GEORG V., K., “Care in Knowledge Creation”, *California Management Review*, 40 (3), 1998, s.133.

LEVITT, B. ve MARCH, J., G., "Organizational Learning", *Annual Review of Sociology*, 14, 1988.

LICK, D., W., “A New Perspective On Organizational Learning: Creating Learning Teams”, *Organizational Learning*, 29 (1), 2006, s. 88–96.

LOMI, A., LARSEN E., R. ve GINSBERG, A., “Adaptive Learning in Organizations: A System Dynamics-Based Exploration”, *Journal of Management*, 23 (4), 1997, s. 561-582.

LUTHANS F., *Organizational Behaviour*, 7th edn.,Mc Graw Hill, New York. 1996.

MACHLES, D., *Situated Learning: New Approach to SH&E Training Focuses on Learning, Professional Safety*, September, 22-28 2003.

MARQUARDT, J., M., “Action Learning, A Powerful New Training Tool for Developing Individuals”, *Teams and Organizations*,

<http://www.gwu.edu/~bygeorge/021804/actionlearning.html>, (Erişim Tarihi: 08.10.2012).

MARQUARDT, M., J., *Building The Learning Organization: Mastering The 5 Elements For Corporate Learning*, 2nd edition, Palo Alto, Davies-Black Publishing, 2002.

MEGEP, *Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri Organizasyon Hizmet Alanları*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2007.

MOCAN, C., Öğrenen Organizasyonlar, *Executive Excellence*, (17), 1998.

NİşANCI, N., “Öğüt Geliştirme Süreci İçerisinde Değerlemenin Yeri ve Önemi”, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10 (3-4), 1994, s. 215- 129.

NONAKA, I., TOYAMA, R. ve KONNO, N., SECI, “Bussiness Administration and leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation”, *Long Range Planning*, 33 (1), 2000, s. 5-34.

OKTAY, E. ve İNCE, M., “Bilginin Bir Stratejik Güç Olarak Önemi ve Öğütlerde Bilgi Yönetimi”, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, (10), 2006, s. 15-29.

ÖZDEN, Y., *Eğitimde Yeni Değerler*. 5. Baskı, Ankara, PEGEM Yayıncılık, 2002.

ÖZDEN, Y., *Öğrenme ve Öğretme*, 6. Basım, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2003.

ÖZDEN, Y., *Eğitimde Yeni Değerler*, 7. Baskı, Ankara, Pegem A Yayınları, 2008.

ÖZGEN, H. ve TÜRİ, M., “Öğrenen Öğüt Sistemi ve Bir Öğrenen Öğüt Modeli”, *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (2), 1996, s. 71- 85.

ÖZTÜRİ, M., *Fonksiyonlar Açısından İşletme ve Yönetim*, İstanbul, Papatya Yayıncılık, 2003.

PEİER, Ö., *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*, Ankara, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, 1995.

PİNAR, İ., “Öğrenen Öğütlerin Kültürel Çevresi”, *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 1999, 37-78.

QUİGLEİ, J., V., *Vizyon: Oluşturulması, Geliştirilmesi ve Korunması*, (ev. Berat

- Çelik), İstanbul, Epsilon Yayıncılık, 1993.
- QUIGLEY, M., E., “Öğrenen Liderler”, *Leadership Excellence Dergisi*, (70), 4, 2003.
- SCHEIN, H., E., “Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning”, *Sloan Management Review*, 38 (1), 1996, s. 9-20.
- SENGE, M., P., *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies And Tools For A Learning Organization*, London, Nicholas Brealey, 1999.
- SENGE, M., P., *Beşinci Disiplin*, (Çevirenler: İlideniz, A. ve Doğukan, A.), 15. Baskı, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2011.
- SLOCUM, J., MCGILL, M. ve LEI, D., “The New Learning Strategy: Anytime, Anything, Anywhere”, *Organizational Dynamics*, 23 (2), 1994, s. 33-47.
- SMITH, M., K., “The Learning Organization, The Encyclopedia Of Informal Education”, 2001, <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>, (Erişim Tarihi: 12.03.2012).
- SOLLMANN, U. ve RODERICH H., *Vizyon Yönetimi*, İstanbul, Evrim Yayınevi, 1995.
- ŞAHİNKESEN, Ö. G., *Öğrenen Organizasyonlar Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde Bir Uygulama*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat, 2010.
- ŞİMŞEK, M., Ş., AKGEMCİ, T. ve ÇELİK, A., *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, 7. Baskı, Ankara, Gazi Kitabevi, 2011.
- ŞİMŞEK, M., Ş. ve ÇELİK, A., *Yönetim ve Organizasyon*, Konya, Eğitim Akademi Yayınları, 2009.
- TAŞKIN, E., SEZİCİ, E. ve OĞUZ, A., “Bilgiye Dayalı Yönetim”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2001.
- TAYLOR, F., W., *Bilimsel Yönetimin İlkeleri*, (Çev: AKIN, H., B.), Konya, Çizgi Yayınları, 1997.
- TEARE, R. ve DEALTRY, R., “Building And Sustaining A Learning Organization”, *The Learning Organization*, 5 (1), 1998, s. 47 – 60.
- TECİM, V., “Sistem Yaklaşımı ve Soft Sistem Düşüncesi”, *D.E.Ü. İ.İ.B.F.Dergisi*, 19

(2), 2004, s. 75-100.

THOMAS, J., P., ROBERT, H., W., Jr., *Yönetme ve Yükselme Sanatı: Mükemmeli Arayış*, 2. Baskı, (Çeviren: SARGUT, S.), İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi, 1995.

TOLAN, B., *Toplum Bilimlerine Giriş*, 4. Baskı, Ankara, Adım Yayınları, 1996.

TÖREMEN, F., *Öğrenen Okul*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

TSANG, E., W., K., “Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy between Descriptive and Prescriptive Research”, *Human Relations*, 50 (1), 1997, s. 73-89.

TUTAR, H., YILMAZ, M., K. ve ERDÖNMEZ, C., *İşletme Becerileri Grup Çalışması*, 2. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2004.

UÇAR, G., “Sağlık Kurumlarında Örgüt Geliştirme Çalışmaları: Mersin İl Örneği”, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin, 2007.

UYSAL, A., “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya, 2005.

ÜLGEN H. ve MİRZE, S., K., *İşletmelerde Stratejik Yönetim*, 4. Baskı, İstanbul, Arıkan Yayınları, 2007.

YARATAŞ, H., “Edimsel Koşullanma”,

<http://www.yarbis.yildiz.edu.tr/web/userAnnouncementsFiles/dosya491e201db380c1bcf950665ed12bb52e.pdf>, (Erişim Tarihi: 10.11.2012).

YAZICI, S., *Öğrenen Organizasyonlar*, İstanbul, Alfa Basım Yayım, 2001.

YILMAZ, M., “Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Öğrenme İlişkisi: Kavramsal Bir Yaklaşım”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46, 2011, s. 313-332.

ZAIRI, M., “Benchmarking: The Best Tool for Measuring Competitiveness”, *Benchmarking for Quality Management*, 1 (1), 1994, s. 11-24.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı: Muhammed Ali SARIŞAHİN

Doğum Yeri ve Yılı: Isparta - 1985

Medeni Hali: Evli

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi – Fen Fakültesi – Matematik Bölümü (2005-2009)

Yabancı Dil:

1. İngilizce

İş Deneyimi:

1. Süleyman Demirel Üniversitesi Yaşam Boyu Eğitim Merkezi

EKLER

ANKET FORMU

İş görenlerinin ne ölçüde bir öğrenen kurumu olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrenen organizasyon düzeyini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise demografik değişkenleri ölçmeye dönük sorular yer almaktadır. Çalışmamıza göstereceğiniz ilgi için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Muhammed Ali SARIŞAHİN
İşletme Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Orhan ADIGÜZEL
Danışman

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. S.D.Ü' de, çalışanlar hatalardan ders alır.					
2. S.D.Ü' de, çalışanlar gelecekte gerekli olacak yetenek ve teknikleri belirlerler.					
3. S.D.Ü' de, çalışanlar birbirlerine yardım ederek öğrenirler.					
4. S.D.Ü' de, çalışanların öğrenmeleri para ve diğer kaynaklarla desteklenir.					
5. S.D.Ü' de, çalışanlara eğitimleri için gerekli zaman tanınır.					
6. S.D.Ü' de, çalışanların problemleri bir öğrenme fırsatı olarak görmeleri sağlanır.					
7. S.D.Ü' de, çalışanlar kendilerini geliştirdiklerinde ödüllendirilirler.					
8. S.D.Ü' de, çalışanlar birbirlerine açık ve dürüst olarak düşüncelerini söylerler ve birbirlerinin fikirlerini alırlar.					
9. S.D.Ü' de, çalışanlar başkalarının fikirlerine saygı duyarlar.					
10. S.D.Ü' de, çalışanların pozisyonuna bakılmaksızın sistemi sorgulamalarına teşvik edilir.					
11. S.D.Ü' de, çalışanlardan biri görüş bildirdiğinde diğerlerinin düşüncelerini sorar.					
12. S.D.Ü' de, çalışanlar birbirlerine saygı duyarlar.					
13. S.D.Ü' de, çalışanlar aralarında güven oluşturmaya zaman ayırırlar.					
14. S.D.Ü' de, grup üyeleri gerektiğinde grup hedefleri belirleyebilirler.					
15. S.D.Ü' de, grup çalışanlarına kültür, dil, din ayırımı yapılmaksızın eşit davranılır.					
16. S.D.Ü' de, tüm çalışanlar grubun hedefine odaklanırlar ve grubun en etkin şekilde çalışmasını sağlarlar.					
17. S.D.Ü' de, grup üyeleri düşüncelerini karşılıklı fikir alışverişinden sonra değiştirebilirler.					
18. S.D.Ü' de, grubun elde ettiği başarılarından dolayı grup çalışanları ödüllendirilirler.					
19. S.D.Ü' de, çalışanlar grup arkadaşlarının kendilerinden koruyup, takdir edeceğine güvenirlir.					
20. S.D.Ü' de, karşılıklı iletişim önemlidir.					

	<u>Kesinlikle</u> <u>katılmıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Katılıyorum</u>	<u>Tamamen</u> <u>katılıyorum</u>
21. S.D.Ü' de, çalışanlara zamanında ve kolay bilgi akışı sağlanır.					
22. S.D.Ü' de, çalışanların kendilerini geliştirmelerine fırsat tanınır.					
23. S.D.Ü' de, hedeflenen ve gerçekleşen performans sürekli karşılaştırılarak, performans artırma çalışmaları yapılır.					
24. S.D.Ü' de, deneyimlerden tüm çalışanların ders alması sağlanır.					
25. S.D.Ü' de, eğitime harcanan zaman ve kaynak miktarı ölçülerek, eğitimin etkinlik ve verimliliği değerlendirilir.					
26. S.D.Ü' de, çalışanlar inisiyatif kullanmaları ve kendilerini örgütün diğer çalışanlarına başarıları ile tanıtmaları konusunda cesaretlendirilirler.					
27. S.D.Ü' de, çalışanlar işleri ile ilgili kararları kendileri alırlar.					
28. S.D.Ü' de, çalışanlar kurum vizyonunu tepe yönetimle ortaklaşa belirlerler.					
29. S.D.Ü' de, işlerin yapılması için ihtiyaç duydukları kaynakların kontrolü çalışanların elindedir.					
30. S.D.Ü' de, riske maruz kalan çalışanlar desteklenir.					
31. S.D.Ü' de, farklı seviye ve gruplar için örgüt çalışanları ve yöneticileri birlikte vizyon belirlerler.					
32. S.D.Ü' de, iş ve aile yaşamı arasında denge gözetilir.					
33. S.D.Ü' de, çalışanların global bir bakış açısına sahip olmaları sağlanır.					
34. S.D.Ü' de, hizmet alanların düşünceleri karar aşamasında göz önünde bulundurma konusunda çalışanlar cesaretlendirilir.					
35. S.D.Ü' de kurum olarak alınan kararların iş görenlerin motivasyonunu etkileyeceğinin farkındadır.					
36. S.D.Ü' de, hizmet alan kişilerin ihtiyaçlarını belirlemek için hizmet alan kişilerle birlikte çalışılır.					
37. Soruların çözümü için çalışanlar örgüt içerisinde araştırmalar yaparlar.					
38. S.D.Ü' de, yöneticiler çalışanların öğrenme konusundaki isteklerini desteklerler.					
39. S.D.Ü' de, yöneticiler rakipler, trendler ve örgüt yönetimi ile ilgili güncel bilgileri çalışanlar ile paylaşırlar.					
40. S.D.Ü' de, yöneticiler çalışanları örgüt vizyonunun gerçekleştirmek için motive ederler.					
41. S.D.Ü' de, yöneticiler koçluk ve danışmanlık yaparlar.					
42. S.D.Ü' de, yöneticiler sürekli öğrenmeyi desteklerler.					
43. Üniversitenin yönettiği faaliyetler, üniversitenin değer ve inançlarıyla uyumludur.					

DEMOGRAFİK BİLGİLER
İDARİ İŞGÖREN

Cinsiyet ☐ Kadın ☐ Erkek

Yaş

Çalıştığı Birim

Akademik birimde görevli idari işgören iseniz;

☐ Fakülte ☐ Yüksek okul ☐ Meslek Yüksek Okulu

Rektörlüğe bağlı idari işgören iseniz

☐ Genel Sekreterlik ☐ Hukuk Müşavirliği ☐ Basın ve Halkla İlişkiler ☐ Bilgi İşlem

☐ İdari Mali İşler ☐ Personel Daire Başkanlığı ☐ Sağlık Kültür ve Spor ☐ Yapı İşleri

☐ Strateji Geliştirme ☐ Araştırma Uygulama Merkezleri ☐ Kütüphane ve Dokümantasyon ☐ Öğrenci İşleri

☐ Diğer Birimler

Görev Süreniz

☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl

☐ 21+ yıl

Unvan

☐ Şube MÜD. ☐ Sekreter ☐ Şef ☐ Mühendis

☐ Tekniker ☐ VHKİ ☐ Bil. İşletmeni ☐ Memur

☐ Güv. Gör. ☐ Şoför ☐ Diğer