

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'NİN ÖĞRENEN  
ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN  
ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ**

**MUHAMMET ALİ TİLTAY**

**( Yüksek Lisans Tezi )**

**Eskişehir – 2009**

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'NİN ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİNE  
İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ**

**Muhammet Ali TİLTAY**

**Yüksek Lisans Tezi  
İletişim Anabilim Dalı  
Danışman: Prof. Dr. Ali ŞİMŞEK**

**Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Şubat 2009**

## ÖZ

### ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'NİN ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

**Muhammet Ali TİLTAY**

**İletişim Anabilim Dalı**

**Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aralık 2008**

**Danışman: Prof. Dr. Ali ŞİMŞEK**

Öğrenen örgüt kavramı 1990'lı yıllardan itibaren alanyazında tartışılan bir konu olmuştur. Önceleri işletmeler üzerinde yapılan araştırmalar son yıllarda eğitim örgütlerini de kapsamına almaya başlamıştır. Öğrenen bir örgütün özelliklerini barındırmanın bilgi toplumunda rekabet avantajını yakalamada önemli bir adım olacağı ifade edilmektedir. Eğitim örgütü olan üniversitelerin öğrenen birer örgüt olmasının çevrelerindeki değişime uyum göstermede yarar sağlayacağı öne sürülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen bir örgüt olma durumuna yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma sürecinde öncelikle konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ve kavramsal çerçeve ortaya konulmuştur. Araştırma sürecinin devamında araştırmanın amacına ve desenine uygun olarak Anadolu Üniversitesi'nin öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin iki bölümden oluşan ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin ilk bölümü katılımcının kişisel bilgilerini içermektedir. Ölçeğin ikinci bölümünde bireysel yetkinlik, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarına ilişkin altmış ifade yer almaktadır.

Araştırma sonucunda öğrenen bir örgüt olarak üniversitede yer alması gereken temel bileşenlere yönelik öğretim elemanları iki boyutta olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretim elemanları bireysel yetkinlik bakımından olumlu bir algı içindedirler. Örgüt yapısının da öğrenen bir örgüt için gerekli koşulları sağladığına inanan öğretim elemanları üç

boyutta yani paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve zihinsel modeller bileşenlerinde olumlu görüş belirtmemişlerdir. Bundan hareketle öğrenen örgüt bileşenlerine ilişkin eksikliğin saptanıp, yapılması gereken uygulamaların yaşama geçirilmesi gerekli görülmektedir. Bunlar öncelikli olarak tüm örgüt üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilecek bir vizyonun oluşturulması, öğretim elemanları arasında işbirliğinin geliştirilmesi için gerekli olanakların sunulması ve sürekli öğrenme ve üretkenliği destekleyen yaratıcı düşüncenin gelişiminin sağlanmasıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenen Örgüt, Öğrenen Üniversite, Yükseköğretim.

**ABSTRACT****VIEWS OF FACULTY MEMBERS IN ANADOLU UNIVERSITY'S BEING A  
LEARNING ORGANIZATION****Muhammet Ali TİLTAY****Division of Communication****Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, December 2008****Supervisor: Prof. Dr. Ali ŞİMŞEK**

The concept of a learning organization has become an issue in literature since 1990s. Generally, studies on companies have started to include educational institutions in recent years. It has been expressed that to possess characteristics of a learning organization shall be a significant step in catching an advantage of competition in knowledge-based society. It has been suggested if the universities which are educational institutions should be learning organizations, then it would be useful for them in adjusting to change surrounding them.

General aim of this research is to reveal the views of faculty members in Anadolu University's being a learning organization.

The study was performed in survey model. Survey of literature related with the subject was carried out in the first part of the study and conceptual frame was proved. In compliance with aim and figure of the study, a scale which consists of two parts and related with the faculty members views in the university included in study scope has been used. The first part of the scale includes the participant's personal information. However, the second part of the scale consists of personal mastery, shared vision, team learning, mental models, and sixty expressions associated with the dimensions of structure of the organization.

As a result of the study, faculty members delivered their positive views in two dimensions when discussing scale dimensions devoted to fundamental components

which are to be included in a learning organization at university, have a positive understanding in means of personal mastery. Faculty members, who believe that structure of the organization also provides necessary circumstances for a learning organization. Faculty members can not expressed their positive views on shared vision, team learning and mental models which are fundamental components of a learning organization in three scales. In this sense, to become learning university requires to be competent in all these components. Based on this, it is considered necessary to detect the defect in learning organization's components and to put the required actions into practice. These priority things are being a shared vision with all faculty members participation, providing necessary facilities for developing collaboration between faculty members and advancing creative thought that sustaining productivity and continuous learning.

**Key Words:** Learning Organization, Learning University, Higher Education.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Muhammet Ali TİLTAY'ın "Anadolu Üniversitesi'nin Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri" başlıklı tezi 06 Şubat 2009 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **İletişim** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Ali ŞİMŞEK



Üye : Yard.Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN



Üye : Yard.Doç.Dr.Serdar SEVER



Prof.Dr.Ramazan GEYLAN  
Anadolu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



## ÖZGEÇMİŞ

Muhammet Ali TİLTAY

İletişim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

### Eğitim

- Lisans 2005 Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi İletişim Bölümü  
2005 Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma  
Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü (Yandal)  
Lise 2000 Çanakkale Milli Piyango Anadolu Lisesi

### İş

- 2007-..... Araştırma Görevlisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari  
Bilimler Fakültesi  
2005-2007 Basın ve Halkla İlişkiler Uzmanı, Eskişehir Sanayi Odası

### Mesleki Birlik/ Dernek/Kuruluş Üyelikleri

- 2006 Anadolu Üniversitesi Pazarlama Kulübü  
2007 TEMA Vakfı

### Yayın

Tiltay, M. Ali ve Ömer Torlak. "Sivil Toplum Kuruluşlarında Örgütsel Öğrenme ve Pazar (Vatandaş) Odaklılık Arasındaki İlişkiler", **V. Uluslararası Sivil Toplum Kuruluşları Kongresi**, Ekim 24-26, 2008.

### Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa 02.01.1982 Cinsiyet: Erkek  
Yabancı Dil : İngilizce



<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>Sayfa</b>
<b>ÖZ</b> .....	ii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI</b> .....	vi
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	vii
<b>ÖNSÖZ</b> .....	viii
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xiii
<b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....	xiv
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	4
1.3. Önem .....	5
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	6
1.7. Kısaltmalar .....	6
<b>2. ALANYAZIN TARAMASI</b> .....	8
2.1. Öğrenen Örgütlere İlişkin Kavramsal Çerçeve .....	8
2.1.1. Öğrenme Kavramı .....	8
2.1.2. Örgüt Kavramının Tanımı .....	10
2.1.3. Örgüt Açısından Öğrenmenin Tanımı .....	11
2.1.4. Öğrenen Örgüt Kavramının Tanımı .....	14
2.2. Öğrenen Örgütün İlgili Boyutları .....	17
2.2.1. Öğrenen Örgütlerin Tarihsel Gelişimi .....	17
2.2.2. Öğrenen Örgütün Süreçleri .....	19
2.2.2.1. Bilen Örgüt .....	20

2.2.2.2. Anlayan Örgüt.....	20
2.2.2.3. Düşünen Örgüt.....	20
2.2.2.4. Öğrenen Örgüt.....	21
2.3. Öğrenen Örgütün Temel İlkeleri (Bileşenleri).....	23
2.3.1. Sistem Düşüncesi.....	23
2.3.2. Zihinsel Modeller.....	25
2.3.3. Bireysel Yetkinlik.....	25
2.3.4. Takım Halinde Öğrenme.....	26
2.3.5. Paylaşılan Vizyon.....	29
2.4. Öğrenen Örgütün Özellikleri.....	30
2.4.1. Katılımcı Politika Oluşturma.....	31
2.4.2. Öğrenmeyi Destekleyen Örgüt Yapısı.....	31
2.4.3. Bilgi Paylaşımı.....	31
2.4.4. Katılımcı Ödüllendirme Sistemi.....	32
2.4.5. Öğrenmeyi Özendiren Örgüt Kültürü.....	32
2.4.6. Etkin İnsan Kaynakları Yaklaşımı.....	33
2.4.7. Sürekli ve Uygun Eğitim Programları.....	33
2.4.8. Yeni Liderlik Rollerini.....	33
2.4.9. İletişim ve Bütünleşme.....	34
2.5. Öğrenen Örgütlerde Örgütsel Öğrenme.....	35
2.5.1. Argyris ve Schön'ün Örgütsel Öğrenme Biçimleri.....	38
2.5.2. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları.....	39
2.5.2.1. Dibella'nın Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları.....	40
2.5.2.2. Ulrich, Von Glinow ve Jick'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı.....	40
2.5.2.3. Senge'nin Uyumlaştırıcı – Yaratıcı Yaklaşımı.....	41
2.5.2.4. Fiol ve Lyles'in Düşük ve Yüksek Düzeyli Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı.....	41
2.6. Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü.....	42
2.6.1. Örgüt Kültürünün Tanımı.....	43
2.6.2. Örgüt Kültürünün Özellikleri.....	44
2.6.3. Örgüt Kültürünün Öğeleri.....	45

2.7. Öğrenen Örgütlerde Strateji.....	46
2.8. Geleneksel Örgütten Öğrenen Örgüte Geçiş.....	50
2.9. Öğrenen Örgüt Olma Yolundaki Engeller.....	52
2.10. Öğrenen Örgütler ve Örgütsel Demokrasi.....	54
2.11. Öğrenen Örgütler ve Liderlik.....	55
2.12. Öğrenen Örgüt Olarak Üniversiteler.....	57
2.12.1. Üniversite Kavramı.....	57
2.12.2. Öğrenen Üniversite Kavramı.....	58
2.12.3. Öğrenen Üniversite Modelleri.....	60
2.12.4. Öğrenen Üniversitenin Özellikleri.....	62
2.12.5. Öğrenen Üniversite Kültürü.....	64
2.13. İlgili Araştırmalar.....	65
2.13.1. Yurt İçindeki Araştırmalar.....	65
2.13.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar.....	68
<b>3.YÖNTEM.....</b>	<b>70</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	70
3.2. Evren ve Örneklem.....	70
3.3. Veriler ve Toplanması.....	72
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	73
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>75</b>
4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	75
4.2. Ölçek İfadelerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	80
4.2.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Görüşleri.....	80
4.2.2. Katılımcıların Yaş Değişkenine İlişkin Görüşleri.....	82
4.2.3. Katılımcıların Akademik Unvan Değişkenine İlişkin Görüşleri....	84
4.2.4. Katılımcıların Fakülte Değişkenine İlişkin Görüşleri.....	86
4.2.5. Katılımcıların Yükseköğretimde Çalıştıkları Toplam Süre Değişkenine İlişkin Görüşleri.....	90
4.2.6. Katılımcıların Anadolu Üniversitesi'nde Çalıştıkları Süre Değişkenine İlişkin Görüşleri.....	92

4.2.7. Katılımcıların Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine İlişkin Görüşleri.....	94
4.2.8. Katılımcıların Yüksek Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine İlişkin Görüşleri.....	96
4.2.9. Katılımcıların Doktora Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine İlişkin Görüşleri.....	98
4.2.10. Katılımcıların Görüşlerinin Ölçeğin Boyutlarına Göre Dağılımı...	100
4.2.11. Katılımcıların Görüşlerinin Ölçeğin Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	101
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>102</b>
5.1. Sonuçlar.....	102
5.2. Öneriler.....	108
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	108
5.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	109
<b>EKLER.....</b>	<b>111</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>112</b>

## ÖNSÖZ

Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini konu alan bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem, amaç, önem, varsayım ve sınırlılıklarına; ikinci bölümde konuyla ilgili alanyazına; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine; dördüncü bölümde araştırmanın bulgular ve yorumuna; beşinci bölümde ise araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

Bu araştırmanın başlangıcından bu yana eleştiri, yardım ve önerilerini esirgemeyerek beni yönlendiren ve yoğun çalışma anlarında bile benden ilgisini eksik etmeyip değerli görüşlerinden yararlanmamı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Ali Şimşek'e; öneri ve eleştirileriyle çalışmamın şekillenmesine yardımcı olan diğer tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için kolaylık sağlayan Anadolu Üniversitesi yetkililerine ve çalışanlarına teşekkür ederim. Son olarak araştırmanın başlangıcından bu yana her zaman hissettirdikleri anlayış, sevgi ve desteklerinden dolayı aileme ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Eskişehir, 2009

Muhammet Ali Tiltay

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
Şekil 1.Öğrenme Alt Sistemi.....	9
Şekil 2. Örgüt Alt Sistemi .....	11
Şekil 3. Öğrenen Örgütlerde Öğrenme Düzeyleri.....	12
Şekil 4. Öğrenen Örgütün Alt Sistemleri.....	16
Şekil 5. Örgütsel Evrimin Çerçevesi.....	18
Şekil 6. Öğrenen Örgütün Temel Bileşenleri.....	23
Şekil 7. Örgütsel Öğrenme Tanımlarında Anahtar Koşullar.....	37
Şekil 8. Tek ve Çift Halkalı Öğrenme.....	39

## ÇİZELGELER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
Çizelge 1. Öğrenmenin Boyutları.....	13
Çizelge 2. Öğrenen Örgüt Süreci.....	22
Çizelge 3. Örgütsel Öğrenme Tanımları.....	36
Çizelge 4. Fiol ve Lyles'in Örgütsel Öğrenme Düzeyleri.....	42
Çizelge 5. Öğrenen Örgüt Stratejileri.....	49
Çizelge 6. Geleneksel Örgütler ile Öğrenen Örgütler Arasındaki Farklılıklar.....	51
Çizelge 7. Watson ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli.....	63
Çizelge 8. Fakülte ve Yüksekokullardaki Toplam Öğretim Elemanı Sayısı.....	71
Çizelge 9. Katılımcıların Fakülte ve Yüksekokullara Göre Dağılımı.....	72
Çizelge 10. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	75
Çizelge 11. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı.....	76
Çizelge 12. Katılımcıların Akademik Unvana Göre Dağılımı.....	76
Çizelge 13. Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimdeki Çalışma Süresi.....	77
Çizelge 14. Öğretim Elemanlarının Anadolu Üniversitesi'ndeki Çalışma Süresi.....	78
Çizelge 15. Öğretim Elemanlarının Akademik Derecelerini Aldıkları Üniversiteler..	79
Çizelge 16. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Genel Ortalamaları.....	80
Çizelge 17. Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması.....	81
Çizelge 18. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Genel Ortalamaları.....	82

Çizelge 19. Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması.....	83
Çizelge 20. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Genel Ortalamaları.....	84
Çizelge 21. Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması.....	85
Çizelge 22. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Fakülte/Yüksekokul Değişkenine Göre Genel Ortalamaları.....	86
Çizelge 23. Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Fakülte/Yüksekokul Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması..	88
Çizelge 24. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Yükseköğretimde Çalışılan Toplam Süre Değişkenine Göre Genel Ortalamaları.....	90
Çizelge 25. Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Yükseköğretimde Çalışılan Toplam Süre Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması.....	91
Çizelge 26. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Anadolu Üniversitesi'nde Çalışılan Süre Değişkenine Göre Genel Ortalamaları.....	92
Çizelge 27. Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Anadolu Üniversitesi'nde Çalışılan Süre Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması.....	93
Çizelge 28. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Genel Ortalamaları.....	94
Çizelge 29. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması.....	95
Çizelge 30. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Yüksek Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Genel Ortalamaları.....	96



Çizelge 31. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Yüksek Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması..	97
Çizelge 32. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Doktora Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Genel Ortalamaları.....	98
Çizelge 33. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Doktora Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması.....	99
Çizelge 34. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Ölçeğin Boyutlarına Göre Dağılımı.....	100
Çizelge 35. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Ölçeğin Boyutları Arasındaki İlişkileri.....	101

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerine, problemine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, kavramların tanımlarına ve kullanılan kısaltmaların açıklamalarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde yaşanan hızlı teknolojik gelişme ve artan rekabet, toplumdaki tüm yapıları değişime zorlamıştır. Ekonomik, sosyal ve kültürel alandaki değişim; işin ve işgücünün niteliğinin, işin örgütlenme sürecinin, örgütlerin yapısının ve yönetim anlayışlarının değişime uğramasına neden olmuştur. Yeni örgüt yaklaşımları, bilgiyi rekabet avantajı (Pfeffer, 1995, s.161) haline getirirken, bilgiyi üretebilen ve kullanabilen eğitilmiş insanı da taklit edilmesi güç önemli bir stratejik kaynak olarak kabul etmektedir.

Yirmibirinci yüzyıl ise bireyin yeniden ön plana çıktığı bir dönem olmaya şimdiden aday olmuştur. Bu noktadan hareketle, örgüt yönetimi anlayışı da, yeni yaklaşımlar arayışına girmiştir. 1990'lı yıllardan bu yana önem kazanan kavramlardan biri de “Öğrenen Örgüt” kavramıdır.

Saptanabildiği kadarıyla örgütleri, öğrenen örgüt olarak kabul etme yaklaşımı Argyris ve Schön'ün 1960 yılındaki çalışmalarıyla başlamıştır (Balay, 2004, s.11). 1990'lı yıllarda Senge tarafından ortaya atılan “öğrenen örgüt” kavramı, öğrenmenin örgütler için bir yaşam tarzı olarak görülmesine yol açmıştır.

Marquardt (1996), öğrenen örgütü, değişen çevre koşulları içerisinde, daha iyi yönetim bilgisi için sürekli kendi kendine dönüşümü gerçekleştiren ve bu amaçla teknoloji, yetkilendirilmiş çalışan ve gelişmiş bir öğrenmeyi kullanarak daha iyi bir uyum sağlayan ve başarıyı elde eden örgütler olarak tanımlamıştır.

Senge (2007) öğrenen örgütü ‘bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini durmadan geliştirdikleri, yeni ve coşkulu düşünce tarzlarının beslendiği, ortaklaşa özlemlere gem vurulmayan ve insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri örgüt olarak’ (s.11) tanımlamaktadır.

Senge, “Beşinci Disiplin” adlı eserinde öğrenen örgütleri geleneksel örgütlerden farklı kılan bileşenlerden (ilkelerden) söz etmektedir. Öğrenen örgütler üzerine yapılan araştırmalarda da öğrenen bir örgüt olabilmenin Senge tarafından öne sürülen bu beş bileşenin yaşamsal bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır.

Senge (2007) değişime ayak uydurmak isteyen örgütlerin “bireysel yetkinlik, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi”nden oluşan beş öğrenme bileşeninde yetkin olması gerektiğini ileri sürmektedir.

Bireysel yetkinlik ilkesi bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Örgüt yalnızca bireyleri aracılığıyla öğrendiği için, örgütte yer alanların bireysel yetkinliklerini yükseltmeye çalışmaları önem taşımaktadır.

Zihinsel modeller, bireyin davranışlarını etkileyen dinamik bir yapıdır. Örgütlerde kültürleri, operasyon prosedürleri ve davranış kalıplarıyla zihinsel modellere sahiptirler. Bu modellerin geleneksel örgütlerde öğrenmenin önündeki en önemli engeli oluşturduğunu belirten Senge (2007), zihinsel modellerin öğrenmeyi arttıracak şekilde kullanılabileceğini söyleyerek zihinsel modelleri öğrenen örgütlerin bir bileşeni haline getirmiştir (s.17).

Senge (2007), paylaşılan vizyon uygulamasını ‘geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisi’ olarak ifade etmektedir (s.18). Öğrenen bir örgütte tüm çalışanların katılımıyla oluşturulmuş bir vizyon örgütün öğrenmesine de önemli yararlar sağlayabilecektir.

Bir diğerk öğrenen örgüt bileşeni olan takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilk aşama olarak “diyalog”un oluşması gerekir. Diyalog, takımın bireylerinin varsayımlarını askıya alıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesi olarak tanımlanır. Bu anlamda takım çalışması bireylerin öğrenmeyi aksatan tüm engelleri keşfedebilmelerini sağlayan bir araçtır. Diyalog’ un amacı herhangi bir bireyin, o ana kadar sahip olduğu anlayışların ötesinde birtakım kavrayışlar elde etmesini sağlamaktır. Senge (2007), takım halinde öğrenmenin temelini şu şekilde açıklamaktadır: “Takım halinde öğrenme önemlidir çünkü modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil takımlardır. Bu lastiğın yolla bulunduğu noktadır. Takımlar öğrenmedikçe örgütlerde öğrenemez” (s.19).

Beşinci bileşen olarak adlandırılan sistem düşüncesi, bireyin kendisini ve dünyayı kavramasının yeni bir yoludur. Bu yolda bir zihniyet değişikliği söz konusudur. Birey kendisini dünyadan ayrı olarak değil de onun bir parçası olarak, sorunları da dışarıdan bir başkasının yarattığı sorunlar olarak değil, kendi eylemlerinin bir sonucu olarak görmeye başlar (Uzunçarşılı, 2000, s.88). Sistem düşüncesi, olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak görme becerisidir, olay temelli düşünüşten olayları daha büyük bir sistemin davranışları olarak gören düşünüş biçimine geçmedir. Burada, en çok bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki bağlantılarla, birey ile örgüt arasındaki karşılıklı yükümlülüklerle ve öğrenenlerden oluşan bir girişimde bulunan yaklaşım önem kazanmaktadır.

Öğrenen örgütlerin açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenme politikasına sahip olmaları ve bu anlayışa dayalı bir yapılanmanın geliştirilmesi, bilgi toplumu olma yolunda hızlı bir ilerlemenin yaşandığı son yıllarda örgütlerin ayakta kalabilmesi ve rekabetçi bir stratejiye sahip olabilmelerinin bir gereği haline gelmiştir (Töremen, 2001).

Yeni teknolojilere, bilgilere ve gelişmeye açık, zamanını iyi kullanan ve kendini geliştirme çabası içinde olan bireylerin oluşturacağı bilgi toplumunun temel yapı taşlarını eğitim örgütlerinin oluşturacağı düşünülmektedir (Fındıkçı, 2004, s.138). Eğitim örgütlerinin hızla artan bilgi birikimini yakından izlemeleri, bilgi üretimine

katkıda bulunmaları kaçınılmaz olmaktadır. Eğitim örgütlerinin büyük ölçüde insan odaklı örgütler olması, öğrenen örgüt kavramını bu örgütler için ayrı bir öneme sahip kılmaktadır.

Küreselleşme sonucu bilgi ve yaratıcılık alanlarında artan rekabet bir eğitim örgütü olan üniversitelerin de yeni bilgi üretmelerini ve bunu ekonomiye kazandırmalarını temel hedeflerinden biri haline getirmelerini zorunlu kılmaktadır (Kavrakoğlu, 2006, s.57). Bu açıdan bakıldığında üniversitelerin doğası gereği birer öğrenen örgüt olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Örgütlerin değişimini kolaylaştıran ve/ya da onları değişime hazırlayan önemli araçlardan biri olan öğrenen örgüt olgusu hakkında yapılan çalışmalara ve Senge tarafından ifade edilen öğrenen örgüt bileşenlerine baktığımızda eğitim örgütleri olarak karşımıza çıkan Türkiye'deki üniversitelerin öğrenen örgüt unsurlarını taşıma dereceleri yeterince aydınlatılmış değildir. Bu çalışma, bu alanda bir değerlendirme sağlamaya yardımcı olacaktır.

## **1.2. Amaç**

Bu çalışmanın genel amacı, bir eğitim örgütü olan Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Anadolu Üniversitesi'nde öğrenen bir örgütte bulunması gereken yeterlikler bakımından durum nedir?
2. Öğretim elemanlarının öğrenen örgüt bileşenlerine ilişkin görüşleri arasında bir farklılık var mıdır?
3. Akademik birimler arasında öğrenen örgüt bileşenleri açısından bir farklılık var mıdır?
4. Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının öğrenen örgüt bileşenlerine ilişkin algısı kişisel ve demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?

5. Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen bir örgüt olması için yapılması gerekenler nelerdir?

### **1.3. Önem**

Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulguların;

1. Örgütler açısından, öğrenen örgüt olma yolundaki mevcut durumun belirlenmesi ve örgüt çalışanlarının bu konudaki görüşlerinin ortaya konulmasına yardımcı olacağı umulmaktadır.
2. Yönetim açısından, örgüt üyelerinin var olan durumlarını aktaracağı için bir veri kaynağı oluşturacağı ve öğrenen örgüt konusunda gerekli görüldüğü takdirde yapılacak iyileştirme ve geliştirme etkinliklerine katkı sağlayacağı umulmaktadır.
3. Kendi konusunda ilk çalışmalardan olduğu için bu konu üzerinde çalışacak araştırmacılara katkı sağlaması umulmaktadır.

### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Anadolu Üniversitesinin üniversite kültürünü yansıttığı varsayılmıştır.
2. Üniversitelerin doğası gereği birer öğrenen örgüt olma zorunlulukları bulunmaktadır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. Anadolu Üniversitesi akademik personeli ile sınırlıdır. Üniversite akademik personeli araştırma kapsamına alınmış, idari personel ve öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
2. Araştırma sonuçları, araştırmanın yapıldığı dönem (Ekim 2007-Temmuz 2008) ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Örgüt:** Birden fazla bireyin, belirli ortak amaçlar gerçekleştirmek üzere, işbirliği ve koordinasyon içinde, etkinlik göstermeleri sonucu oluşan sosyal sistemlerdir.

**Öğrenen Örgüt:** Bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini durmadan geliştirdikleri, yeni ve coşkulu düşünce tarzlarının beslendiği, ortaklaşa özlemlere gem vurulmayan ve insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri örgüttür (Senge, 2007, s.11).

**Bireysel Yetkinlik:** Bireysel vizyona sürekli olarak açıklık kazandırma, onu derinleştirme, netleştirme ve gerçekliği nesnel olarak görmedir.

**Zihinsel Modeller:** Kişilerin dünyayı anlayışını ve kavrayışını etkileyen, zihinlerinde iyice yer etmiş, kökleşmiş, varsayımlar, genellemeler, canlandırmalar ve imgelerdir.

**Paylaşılan Vizyon:** Geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarabilmektir (Senge, 2007, s.18).

**Takım Halinde Öğrenme:** Diyalogla başlayan ve takım üyelerinin varsayımları askıya alıp gerçek bir birlikte düşünme eylemine girebilmesidir (Senge, 2007, s.18).

**Sistem Düşüncesi:** Olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak görme becerisidir.

**Örgüt Yapısı:** Biçimsel olarak belirlenmiş, kalıcı örgütsel düzenlemeler ve ilişkiler ağıyla birlikte örgütün sahip olduğu fiziksel yeterlikleri ve olanaklardır.

## 1.7. Kısaltmalar

Araştırmada kullanılan bazı kavramları ifade edebilmek için aşağıda belirtilen kısaltmalar kullanılmıştır.

**BESYO:** Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

**BY:** Bireysel Yetkinlik

**EEY:** Engelliler Entegre Yüksekokulu

**İBF:** İletişim Bilimleri Fakültesi

**İİBF:** İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

**MMF:** Mühendislik Mimarlık Fakültesi

**ÖY:** Örgüt Yapısı

**PV:** Paylaşılan Vizyon

**SHY:** Sivil Havacılık Yüksekokulu

**THÖ:** Takım Halinde Öğrenme

**ZM:** Zihinsel Modeller



## **BÖLÜM II**

### **ALANYAZIN TARAMASI**

#### **2. ALANYAZIN TARAMASI**

Bu bölümde öğrenen örgütlere ilişkin kavramsal çerçeve çizilmeye çalışılmış ve öğrenen örgütlerin boyutları açıklanarak öğrenen bir örgütte yer alan yapı, süreç ve öğelerin nasıl olması gerektiğine değinilmiştir. Son olarak, öğrenen üniversite kavramı açıklanmış ve öğrenen bir üniversitenin gerekliliği ortaya konularak bu yapının özellikleri ve oluşturulması konusunda bilgiler verilmiştir.

#### **2.1. Öğrenen Örgütlere İlişkin Kavramsal Çerçeve**

Öğrenen örgütlere ilişkin kavramsal çerçevenin çizilmesinde öğrenme ve örgüt kavramları, örgüt açısından öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve alanyazında farklı araştırmacılar tarafından ortaya konmuş öğrenen örgüt tanımlarına yer verilmiştir.

##### **2.1.1. Öğrenme Kavramı**

Öğrenme süreci ve kavramı, düşünce tarihi boyunca çeşitli filozoflar, psikologlar ve eğitimciler tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Ancak, herkesin üzerinde anlaşabildiği ortak bir öğrenme tanımı bulunmamaktadır. Öğrenme konusundaki her kuram öğrenmeyi kendi bakış açısından tanımlamakta ve farklı bir yaklaşım getirmektedir.

Gelişim psikolojisi açısından öğrenmeyi açıklayan Gagne (1987), öğrenmenin “insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme” olduğunu ifade etmektedir. Gagne’ye göre öğrenme dışsal uyarıların bilişsel süreçlerle yeniden yapılandırılmasına bağlı bir işlemdir.

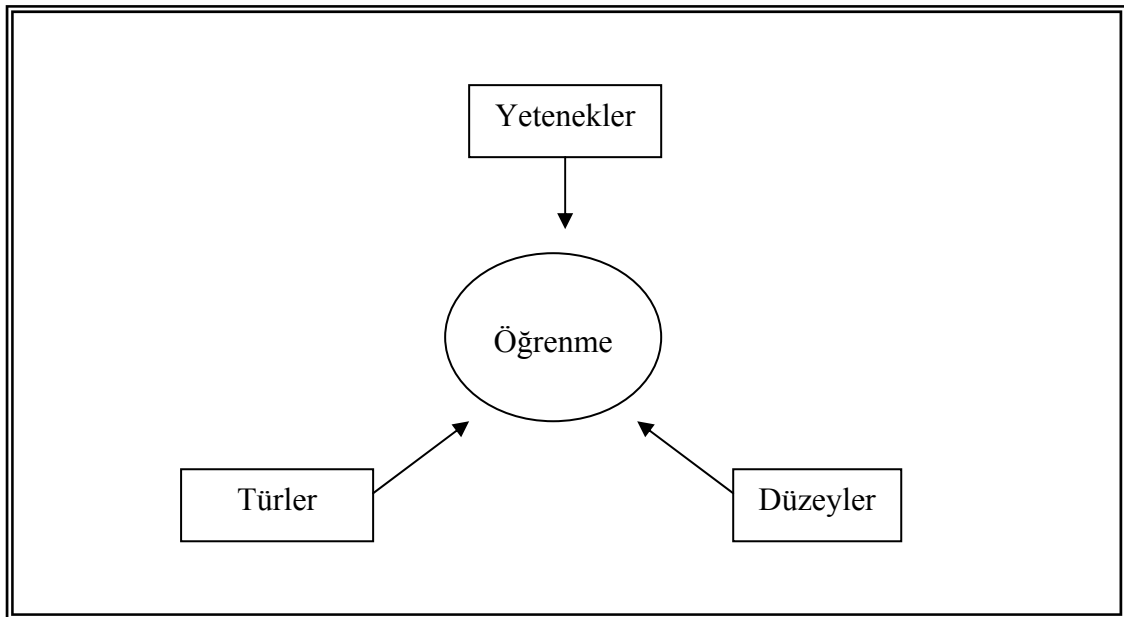
Şimşek (2000), öğrenmeyi “birey ile çevresi arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan kalıcı izlenimli yaşantı ürünleri” olarak tanımlamaktadır (s.9). Burada birey kavramı kişi olduğu kadar bir kurumu da ifade etmektedir.

Handy (1993) öğrenmede bireyin sorgulayıcı yönünü öne çıkarmış ve bireyin merak duygusu sayesinde, zihninde oluşan sorulara yanıt ararken öğrendiğini ifade etmiştir.

Örgütsel öğrenme kavramının öncüleri Argyris ve Schön (1996) ise öğrenmeyi; bir ‘ürün’ (öğrenilen şey) ya da bu ürünü ortaya koyan bir ‘süreç’ olarak tanımlamışlardır.

Öğrenen örgüt kavramını Argyris ve Schön’den sonra şekillendiren Senge (2007), öğrenmeyle bireyin kendini yeniden yarattığını, hiçbir zaman yapmaya gücü yetmediği şeyleri yapabilir hale gelmeyi başardığını, yaratma ve yaşamın üretme sürecinin bir parçası olma kapasitesinin genişlediğini belirtmiştir.

Marquardt, öğrenme tanımında öğrenmenin üç alt sistemden oluştuğunu ifade etmektedir. Bu alt sistemleri öğrenme yetenekleri, öğrenme türleri ve öğrenme düzeyleri olarak biçimlendiren Marquardt öğrenmenin merkezde yer aldığı bir model de geliştirmiştir.



**Şekil 1: Öğrenme Alt Sistemi** (Marquardt, 1999, s.81)

Marquardt'ın örgütlerin öğrenmesine işaret ettiği tanımında öğrenme alt sisteminde üç temel öge yer almaktadır. Birincisi, öğrenme için bazı temel yeteneklerin örgüt yapısında yer alması gerekmektedir. Örgütün öğrenme yeteneği bilgiyi doğru bir biçimde algılama ve işleme yeteneği olarak görülebilir. İkincisi, farklı öğrenme türlerinin örgütlerde görülebileceği ve her örgütün öğrenme türünün farklılaşabileceği ifade edilmektedir. Örgütsel açıdan öğrenme türü ya da stilleri örgütlerin öğrenme süreci ve şartlarındaki tercihler olarak açıklanmaktadır. Üçüncüsü ise öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşebileceğidir. Bu düzeyler Argyris ve Schön tarafından 'tek ve çift etaplı' öğrenme düzeyi, Senge tarafından 'uyumlaştırıcı-yaratıcı' ve Fiol & Lyles tarafından 'düşük-yüksek' düzeyli öğrenme türleri olarak ifade edilmektedir.

### 2.1.2. Örgüt Kavramının Tanımı

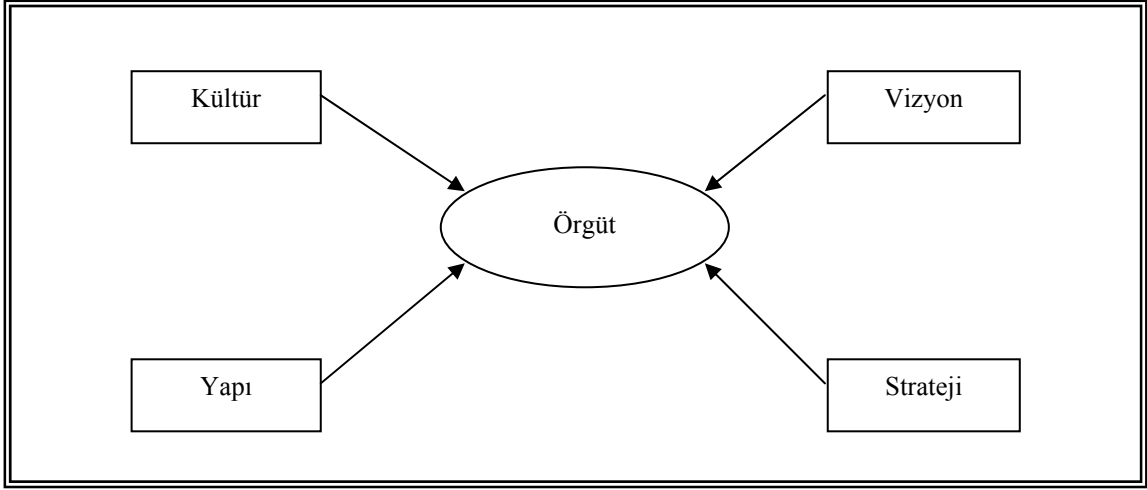
Örgüt kavramı da öğrenme kavramı gibi farklı yaklaşımlar tarafından örgütlerin tarihsel gelişim süreci içerisinde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Yönetim yaklaşımlarının zaman içerisinde değişmesi ve yeni yönetim yaklaşımlarının ortaya çıkması, örgütlerin yaşayan birer organizma olarak kabul edilmesine yol açmış böylece örgüt kavramına da süreç içerisinde farklı tanımlar getirilmiştir.

Örgüt, Hicks (1979) tarafından "bir grubun belli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelerek oluşturduğu çevreyle etkileşimli, sistemli etkinlikler bütünü" olarak tanımlanmaktadır (s.32).

Bolman ve Deal'in (1991) örgüte ilişkin bakış açılarından rasyonel bakış açısı, örgütleri, belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş yapılar ve önceden belirlenmiş ortak amaçlar tarafından oluşturulan araçlar olarak görmektedir. Bu bakış açısıyla örgüt üyelerinin davranışları ve örgütteki yönetim süreci, bütünüyle bilinçli bir şekilde koordine edilen etkinlikler açısından çözümlenmektedir (Şişman, 2002, s.27).

Genel olarak örgütler ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere kurulan sistemler bütünüdür. Bu bütüncül yapının içerisinde Marquardt, öğrenme kavramı gibi örgütün de

bazı alt sistemlere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu alt sistemleri örgüt kültürü, örgüt yapısı, örgüt vizyonu ve örgüt stratejisi olarak Şekil 2’de göstermek mümkündür.

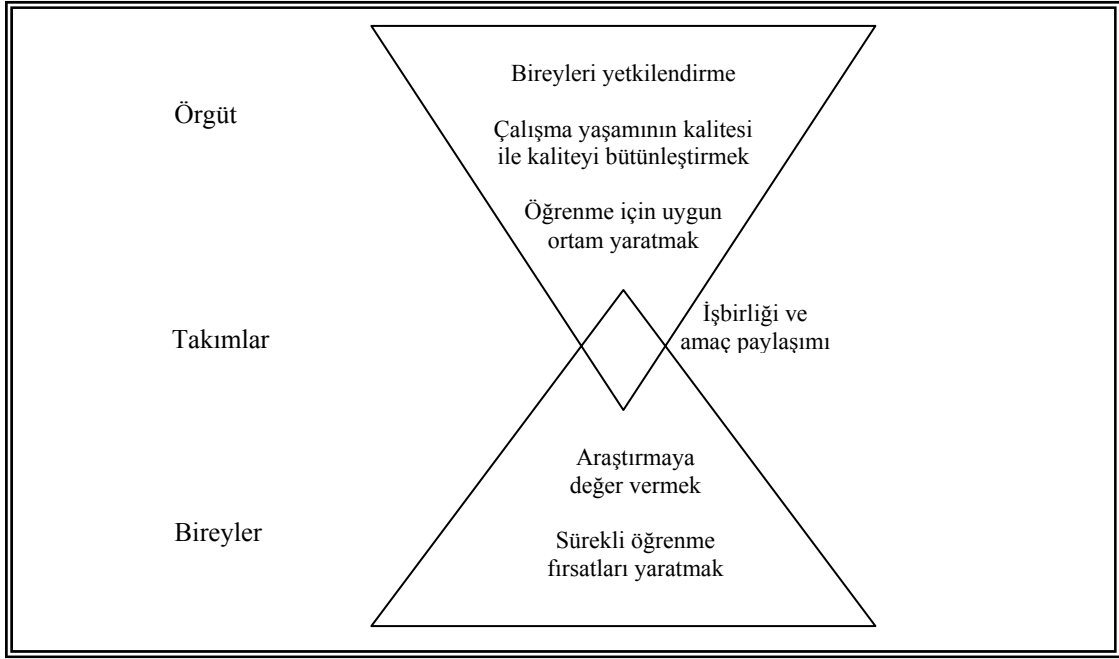


**Şekil 2: Örgüt Alt Sistemi** ( Marquardt, 1999, s.85)

Genel olarak bakıldığında, her örgütün kendine ait ve ötekilerinden farklılığını ortaya koyan bir kültüre sahip olduğu söylenebilir. Örgüt yapısıyla bütünlük gösteren örgüt kültürü, örgütsel yapının korunmasında da önemli bir rol üstlenmektedir. Örgüt vizyonu ve stratejisi örgütün ulaşmayı hedeflediği amaçların gerçekleştirilmesinde bir yol haritası çizmeye ve planlamanın sağlıklı bir şekilde yapılmasına yardımcı olmaktadır.

### 2.1.3. Örgüt Açısından Öğrenmenin Tanımı

Örgütlerde öğrenme kişisel (bireysel) düzeyde, grup ya da takım düzeyinde ve örgüt düzeyinde incelenebilir (Şekil 3). Bireysel öğrenme; yeteneklerin, sahip olunan niteliklerin, bilginin ve tutumların bireyin kendi kendini inceleyerek meydana getirdiği değerler, teknoloji temelli öğrenme ve gözlem yoluyla değişmesidir. Grup ya da takım düzeyinde öğrenme; bilgi ve becerilerde hem bireysel hem de takım olarak artışın meydana gelmesidir. Örgüt düzeyinde öğrenme ise geçmiş bilgi ve deneyimlerin üzerine inşa edilmektedir. Marquardt (1999), ortak hareket etme, bilgi paylaşımı ve örgüt üyelerinin zihinsel modelleri çerçevesinde şekillenen öğrenen bir örgütün entelektüel bilgiyi ve üretkenliği artırmayı amaçladığını ifade etmektedir (s.82).



**Şekil 3: Öğrenen Örgütlerde Öğrenme Düzeyleri** (Marquardt ve Reynolds, 1994, s.24)

Kolb, Irwin ve McIntyre (1984) göre öğrenme, örgüt içinde temel öge olan bireyde başlamaktadır. Öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanan bireyler öğrenen bireylerdir. Bireysel öğrenme, deneyimler sonucu bilginin yaratılması ve daha sonra hatırlanarak tekrar kullanılması sürecidir (s.31).

Bireysel öğrenme süreci beş öğrenme becerisinin bir araya gelmesi şeklinde düşünülebilir. Bunlar; sözel bilgiler, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar ve devinsel yeterliklerdir (Gagne, 1974, s.12). Sözel bilgiler, bir şeyin “ne” olduğunu ve “niçin” öyle olduğunu anlatan bilgiler olarak tanımlanmaktadır. Sözel bilgiler kategorisi içinde tanımlar, olgular, sınıflamalar, bilimsel yasalar ve modeller yer almaktadır (Foshay, Silber ve Stelnicki, 2003; Deryakulu, 2006). Bilişsel stratejiler, genellikle bilginin edinilmesi ve kullanılmasıyla ilgili zihinsel süreçlere dayanmaktadır (Şimşek, 2006, s. 182). Tutum kavramı, Şimşek (2000) tarafından ‘belirli koşullar altında özel tercih ve kararları seçme eğilimi olarak tanımlanmaktadır’. Devinsel yeterlikler ise bireyin davranışlarında, vücut organlarından biri ya da birkaçının eşgüdümünü gerektiren ve bedensel yönü ağır basan davranışlar olarak ifade edilebilir (Yıldız ve Bayram, 2006). Tüm bu süreçlerin yanında bireylerin öğrenmesi içinde buldukları durum ve ortama da bağlı olmaktadır.

Simon (1991), örgüt içinde yer alan bireylerin öğrenmesinin özellikle içinde buldukları ortama bağlı olduğunu belirtmektedir. Bireylerin öğrenme yetenekleri, karmaşık gerçekleri algılayabilme ve açıklayabilme yetenekleri ile sınırlıdır. Öğrenme, gerçekte bireylerin zihinlerinde gerçekleşse de, öğrenilenler, dış öğrenme süreci bir kenara bırakıldığında, büyük ölçüde öteki örgüt üyelerinin bildiklerine ya da örgüt çevresinde bulunan mevcut bilgiye dayalı olduğunu ileri sürmektedir (s.27).

Nixon, Mckeown ve Ranson, öğrenmenin bireysel, bireyler arası ve örgütsel boyutlarını ortaya koyabilmek için aşağıdaki çizelgeyi geliştirmiştir.

**Çizelge 1: Öğrenmenin Boyutları**

Öğrenme Tabakaları	Bireysel	Bireylerarası	Örgütsel
Anlama (zihin) Deneyim dolu yaşam	Pratik akıl	Beklenti (kendimizden ve başkalarından)	Değerler (farklılıkları tanıma)
Bireysel ürün	Güdülenme (iş ve kimlik)	Destek (teşvik)	Yetki ve sorumluluk
Sosyal ürün (topluluk)	Karşılıklı kimlik	Ortak eylem	Karşılıklı etkileşim (duygu ve düşünce paylaşımı)

(Kaynak: Nixon, Mckeown ve Ranson, 1996)

Dodgson'a göre (1993) öğrenme algılama ile başlar. Herhangi bir örgüt ya da herhangi bir insan, çevresinde ilgisini çeken bir şey görmediği sürece öğrenmeye başlaması gerçekleşmez. Değişimin kaçınılmaz olduğu bir ortamda örgüt, içinde yaşadığı çevreye karşı duyarlı bir yönetime gereksinim duymaktadır. Örgütler varlığını sürdürebilmek için değişebilme, yeni beceriler ve tutumlar edinme yeteneğini daha açık bir ifadeyle öğrenme yeteneğini geliştirebilmelidir. Örgüt açısından öğrenme, örgütlerin etkinlikleri etrafında ve kendi kültürleri içerisinde bilgi ve rutinler oluşturma, elde etme, bunları düzenleme ve örgüt içerisinde yer alanların yeteneklerini kullanımını geliştirerek örgütsel verimliliği yaratma ve bunu yeni gelişmelere uyarlama etkinlikleridir (s.375). Dodgson, bu tanımda bazı varsayımlara yer vermektedir.

- Öğrenme bireylere dayandırılmışsa da, örgütler bütün olarak da öğrenebilir. Bireyin varlığı öğrenmede önemliyken örgüt ve grup kültürü, bireysel öğrenmeden etkilenebilir; bu da bireysel öğrenmenin yönüne ve kullanımına etki edebilir.
- Öğrenme, örgütün tüm etkinliklerinden kaynaklanabilir ve değişik hızlarda ve düzeylerde gerçekleşir. Öğrenme içindeki çeşitli etkileşimleri destekleme ve koordine etme, önemli bir örgütsel görevdir.

Örgütlerin öğrenme süreci çevresel değişime kayıtsız kalmamayı da beraberinde getirmektedir. Sürekli öğrenmenin örgüt kültürünün bir parçası olması yeniliklerin yayılmasına ve örgüt üyelerinin yaratıcı düşüncüyü harekete geçirmesine olanak sunmaktadır.

#### **2.1.4. Öğrenen Örgüt Kavramının Tanımı**

Öğrenen örgütler 1990'lı yılların en çok tartışılan yönetim felsefelerinden biri olmuştur. Bu felsefe, bireylerin kullanılmayan büyük bir potansiyele sahip olduğunu, eğer örgütte yer alanların bireysel gelişimi canlandırılabilirse bu potansiyelin ortaya çıkabileceğini ileri sürmektedir. Bu ortamda önemli olan bireylerin araştırmacı bir yaklaşımla sürekli öğrenebildikleri bir iklim yaratmaktır.

Öğrenen örgüt kavramı örgütsel öğrenme fikrinden doğmuştur ve daha çok bilgi yaratmayı, paylaşmayı, bilgidен yararlanmayı başarmak üzere bilinçli olarak süreçler geliştiren örgütleri betimlemekte kullanılmaktadır (Hernandez, 2000, s.20). Bu anlayışa göre öğrenen örgütler, koordinasyon ve kontrolü paylaşılan bir vizyon aracılığıyla sağlanırken, işler farklı bölümlerden gelen bireylerden oluşan takımlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenen örgütlerde süreçlerin bireylerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırması, daha etkin kararlar almalarına ve yeni fikirlerin doğmasına katkı sağlamaları beklenmektedir (Burunasin, 2001, s.52–53).

Öğrenen örgüt kavramının ana unsurları, bilgi yaratmak, öğrenmek, çalışanları bu yönde güdülemek, ulaşılan sonuçları örgüt bilgisi haline getirmek ve bu bilgiyi sorun çözmede

kullanabilmektir. Bu kavram örgütlerin insan kaynağına önem vermelerini, bu kaynakları geliştirmelerini, bu kaynak sayesinde yaşamlarını sağlayacak stratejileri geliştirebileceklerini ileri sürmektedir (Koçel, 2005, s.434).

Öğrenen örgüt kavramının 1990'lı yıllardan itibaren alanyazında tartışılan önemli konulardan biri haline gelmesi, kavramın değişik bakış açılarıyla tanımlanmasını da beraberinde getirmiştir. Genel olarak insan kaynağını geliştirmenin ve öğrenmenin bir bütün olarak gerçekleşmesi gerekliliğini vurgulayan tanımlar alanyazında daha çok yer almaktadır. Çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan tanımları şu şekilde özetlemek olanaklıdır.

Schein (1993), öğrenen örgütleri, sistemin bütün olarak örgüt aracılığıyla öğrenmesi olarak tanımlarken; Worrell'e göre (1995) öğrenen örgütler, bireysel gelişimin örgüt kültürü içerisinde öncelik olarak görüldüğü, modası geçmiş ve yanlış düşünce yollarının etkin olarak belirlendiği ve düzeltildiği, örgüt amacının ve vizyonunun tüm örgüt üyeleri tarafından doğru olarak anlaşıldığı ve desteklendiği örgütler olarak tanımlanmaktadır (Wonacott, 2000).

Willard (1994), örgütsel öğrenmeden yola çıkarak şekillendirdiği tanımında öğrenen örgütleri; bireysel öğrenmeye benzer biçimde, örgütsel öğrenmede de etkin eylem yeteneğinin artırılması şeklinde ifade etmektedir.

Marquardt'ın (1996) değişime vurgu yaptığı tanımında öğrenen örgütün, değişen çevre koşulları içerisinde, daha iyi yönetim bilgisi için sürekli kendi kendine dönüşümü gerçekleştiren ve bu amaçla teknoloji, yetkilendirilmiş çalışan ve gelişmiş bir öğrenmeyi kullanarak daha iyi bir adaptasyon sağlayan ve başarıyı elde eden örgütler olduğunu belirtmektedir.

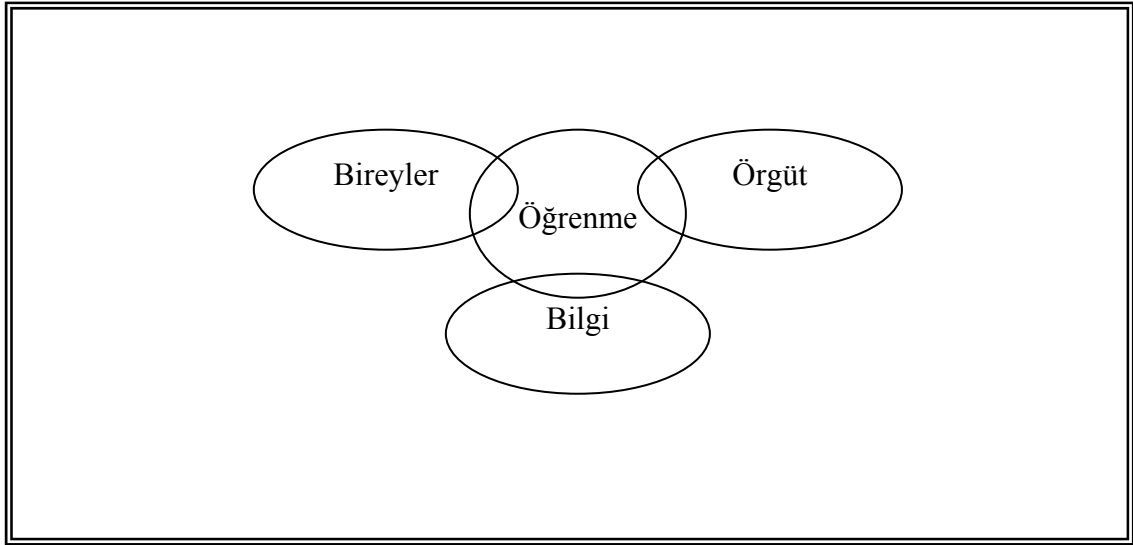
Garvin (1999), öğrenen bir örgütün, önceki örgütlerden yeni bilgileri transfer edebilen, çalışanlarıyla yeni bilgiler oluşturabilen ve bu bilgiler ışığında davranışlarını değiştirebilen örgüt olduğunu ifade etmektedir. Garvin bu tanımıyla, yenilikçi bir örgüt



yapısı ve ötekilerinden öğrenmenin öğrenen bir örgüt olmanın koşulu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireysel yetkinliğin ön planda yer aldığı Senge (2007)'nin tanımında öğrenen örgüt bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini durmadan geliştirdikleri, yeni ve coşkun düşünce tarzlarının beslendiği, ortaklaşa özlemlere gem vurulmayan ve insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri örgüt olarak tanımlanmaktadır

Tüm bu tanımlardan yola çıktığımızda, öğrenen bir örgütünde bazı alt sistemlere sahip olduğu söylenebilir. Öğrenmenin merkezde yer aldığı öğrenen örgütün alt sistemlerini bireyler, örgüt ve bilgi oluşturmaktadır. Öğrenen bir örgütte birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olan bu alt sistemleri Şekil 4'te görebiliriz.



**Şekil 4: Öğrenen Örgütün Alt Sistemleri** (Marquardt, 1999, s.81)

Marguardt'ın (1999) öğrenmenin merkezde yer aldığı ve bunun çevresinde bireylerin örgütün ve bilginin şekillendiği alt sistemler arasında sürekli bir etkileşimden söz etmek mümkündür. Öğrenen bir örgütte sürekli öğrenmeyi merkez alan ve bireysel gelişmeyle birlikte etkili bir bilgisi sistemleri yapısını oluşturup bunu örgüt içerisinde kullanabilen yapının olumlu yönde etkileşim yaratabilme özelliğini önemli oranda destekler nitelikte olduğu çeşitli araştırmalarca da ortaya konulmuştur.

## 2.2. Öğrenen Örgütün İlgili Boyutları

### 2.2.1. Öğrenen Örgütlerin Tarihsel Gelişimi

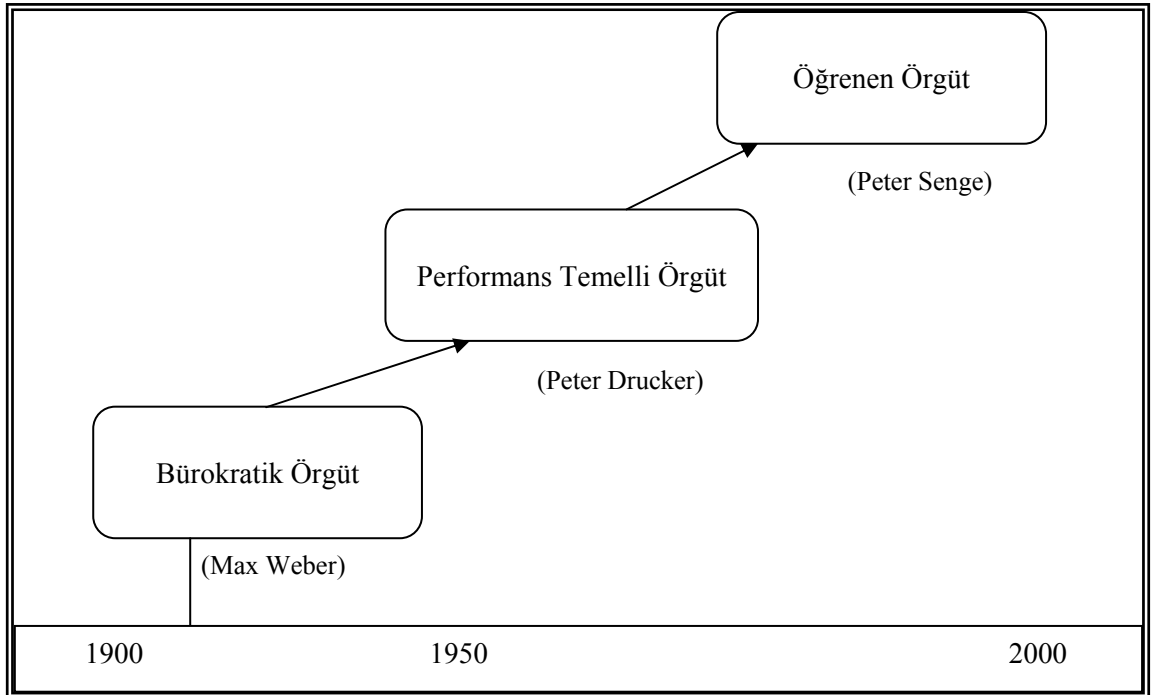
Örgütlerin öğrenme sistemleri kavramsal açıdan 1900'lü yılların ilk çeyreğinde Taylor ve onun geliştirdiği bilimsel yönetim yaklaşımına kadar uzanmaktadır. Öğrenen örgütün gerçek anlamda ortaya çıkışı ise geleneksel örgütlerde yaşanan paradigma değişimine denk gelmektedir. Tarihsel süreçte öğrenen örgütün gelişiminde rol oynayan farklı paradigma değişimlerinden söz edilebilir. Bunların ilki Max Weber'in (1947) 'Bürokratik Örgüt'ün doğasına işaret ettiği rasyonellik ve verimlilik paradigmasıdır. İdeal örgüt yapısını kavramlaştırmaya çalışan Weber, altı temel boyuta sahip olan bürokrasi modelini geliştirmiştir. Weber'e göre örgüt üyeleri arasında uzmanlaşma, bölümler arası hiyerarşi, performansı idare eden kurallar, örgüt üyelerinin teknik niteliklerine göre seçilmesi ve işin kariyer gerektiren bir unsur olarak görülmesi örgütü oluşturan temellerdir.

Bir diğer paradigma değişimi Drucker'ın (1964) etkiliği içeren 'Performans Temelli Örgüt Yapısı' dır. Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için gösterilen tüm çabaların değerlendirilmesini ifade eden örgütsel performans, örgüt ve çalışan etkinliklerinin değerlendirilmesini içermektedir. Örgütsel performansın değerlendirilmesinde kalite, verimlilik, karlılık, maliyet, yenilik, müşteri memnuniyeti ve çalışanların memnuniyeti boyutları ele alınmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler örgüt performansının bir göstergesi olan etkililik kavramına işaret etmektedir. Etkililik kavramı ulaşılacak hedefi, yeni bir performans standardının başarılması ya da bütün kısıtlamalar kaldırıldığında olanaklı olan ideal potansiyeli içermektedir (Baş ve Artar, 1990).

Sürecin üçüncü basamağındaki paradigma değişimi olarak gösterilen 'öğrenen örgüt' bakış açısı 1960'lı yıllarda Argyris ve Schön'ün çalışmaları ile başlayıp gelişmiştir. Ancak örgütlerin ilgi duyduğu çağdaş bir uygulama olması, 1990 yılında Senge tarafından kavramsallaştırılmasıyla başlamış ve sürekli değişen çevreye uyumu içinde barındıran bakış açısı olarak ele alınmıştır.

Argryis ve Schön ‘tek aşamalı’ ve ‘çift aşamalı’ öğrenme arasındaki farkı ortaya koyarak alana katkı sağlamışlardır. Ortaklaşa öğrenmenin bilgiyi geliştirici ve örgütsel performansı arttırıcı gücü, onun şansa bırakılmayacağını ve mutlaka planlanması gerektiği düşüncesine götürmüştür (Morrison, 1998, s.164). 1950’li yıllarda sistem kuramının ortaya konması ve 1990’lı yıllara gelindiğinde sistem düşüncesinin gelişmesi örgütlerin yaşayan örgütler olarak düşünülmesini sağlamıştır. Peter Senge’nin sistem kuramını öğrenme sürecine uyarlamasıyla öğrenen örgüt kavramı özellikle iş dünyasında ve daha sonra öteki alanlarda da (eğitim, pazarlama, kamu yönetimi gibi) kendine taraftar bulmuştur.

Öğrenen örgütün gelişiminde rol oynayan bu üç farklı paradigma örgütlerde gözlenen üç önemli noktayı vurgulamaktadır. Bunlar; verimlilik, etkililik ve öğrenmedir (Hitt, 1995). Aşağıdaki şekil yardımıyla bu paradigmayı ve gelişim sürecini görmek mümkündür.



**Şekil 5: Örgütsel Evrimin Çerçevesi** (Hitt, 1995)

Öğrenmeyi örgütler için bir yaşam tarzı olarak kabul etme eğilimi ise, Senge’nin 1990’lı yıllara rastlayan çalışmaları sonrasında başlamıştır. Öğrenen örgütleri kurma, olaylara

sistem düşüncesiyle bakan, kendi bireysel yeteneklerini geliştiren, zihinsel modellerle düşünen, paylaşılan bir vizyona sahip; ayrıca takım ve işbirliği yoluyla yeniden öğrenmeyi amaçlayan insanlar yetiştirmeyi içermektedir (Balay, 2004; Cullen, 1999; Senge, 2007). Öğrenen örgüt kavramı, bu düşünceyle gelişmiş ve örgüt çalışanlarının öğrenmeyi bireysel düzeyden, takım ve işbirliği düzeyine çıkaran, bu sayede yeni bilgi ve yenilik yaratmaya koşullanmış, değişimlere ayak uydurabilen çağdaş bir uygulama olarak görülmektedir.

Steven ve Reichart (1998), öğrenen örgütlerin gelişimini üç ayrı kategoride incelemenin mümkün olduğunu belirtmektedirler:

1. Bir örgüt içerisinde geniş çaplı bir değişime ulaşmak için Senge'nin beş bileşenini ortaya çıkaran bakış açısına sahip örgütler.
2. Gelişim döngüsünün bir aşaması olarak öğrenen örgüt olduklarını ifade eden gelişimci bakış açısına sahip örgütler.
3. Yetenek bakış açısı olan ve Senge'nin beş bileşenine ayak uydurmaya çalışırken, örgüt içerisindeki öğrenmeyi iyileştirmek için uygun araçların seçilmesine dikkat çeken gelişmekte olan örgütlerdir.

Garavan (1997), öğrenen örgütler üzerine yapılan çalışmaların iki ana kategoride incelemenin mümkün olacağını ileri sürmektedir. Bu kategorilerden ilki örgütleri bir değişken olarak ele alan, örgütsel öğrenmeyi örgütün içerisinde tasarlanabilecek ve örgütün çıktıları üzerinde önemli etkileri olan bir etken gibi gören çalışmalardan oluşmaktadır. Öteki kategoride yer alan çalışmalar ise öğrenen örgütleri bir metafor olarak ele almakta ve örgütün kendisini bir kültür, öğrenen örgütü de kültürün bir uzantısı olarak görmektedir (s.19).

### **2.2.2. Öğrenen Örgütün Süreçleri**

Örgütlerin birer öğrenen örgüt durumuna gelmesi bir gelişim sürecini izlemektedir. McGill ve Slocum (1993) tarafından yapılan bir çalışmada tarihsel gelişim süreci içerisinde dört tür örgütün varlığından söz edilmektedir. Öğrenen örgütün oluşum

süresine gelinceye dek genel olarak bu süreçleri ‘bilen, anlayan, düşünen ve öğrenen örgütler’ şeklinde açıklayabiliriz (Özalp, Uzun ve Yelkikalan, 1998).

### **2.2.2.1. Bilen Örgüt**

Örgütlerin çevreleri ve örgüt çalışanları ile ilişkilerinin ilk şekli “bilen örgüt”tür. Bilen örgüt, ifadesini klasik yönetim anlayışında bulmuştur. ‘Rasyonellik’ ve ‘en iyi’ anlayışları bilen örgütün özelliği olmaktadır. Örgütlerdeki ‘komuta ve kontrol’ yaklaşımı bu anlayışın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İşlerin uzmanlaşmaya olanak verecek tarzda parçalanması, zaman ve hareket standartları, çalışanların birey olarak ikinci planda kalması ve işin öne geçmesi gibi konular bu anlayışın sonucudur. Bilen örgütler, çevrelerindeki değişime tepki olarak değişirler. Bilen örgütlerdeki yüksek kontrol düzeyleri, uyum gösterme konusundaki baskı, rutin davranışlar ve riskten kaçınma eğilimi öğrenmeyi engellemektedir.

### **2.2.2.2. Anlayan Örgüt**

Anlayan örgüt, “en iyi” açısından bakmayan, koşullara, kişisel anlayış ve değer yargılarına bağlı olarak değişik “iyi”lerin olabileceğini vurgulayan bir örgüt yapısıdır. Anlayan örgüt aşamasında örgüt çalışanları birey olarak ön plana çıkmış, insan mutluluğu ile güdülenme ve verimlilik arasındaki ilişkiler önem kazanmıştır. Ayrıca bireyleri bir araya getirecek, örgüte bağlayacak ve ait olma duygusu verecek bir değerler bütünü (kurum kültürü) oluşturulması gereği üzerinde durulmaktadır.

### **2.2.2.3. Düşünen Örgüt**

Düşünen örgütün temel yaklaşımı, yönetim tekniklerini, örgütlerin aksayan yönlerini düzeltici araçlar olarak görmesidir. Etkinliklerin herhangi bir yönünde aksama varsa, örgüt bunu düzelterek, bir daha ortaya çıkmasını önleyecek önlemleri almakta, bunun için gerekli sistem ve modelleri geliştirmektedir. Bu tip örgütlerin hızlı çözümler üzerinde durarak temeldeki soruna inmemeleri bir eksiklik olarak görülmektedir.

#### 2.2.2.4. Öğrenen Örgüt

Günümüzde son aşamada ortaya çıkan öğrenen örgüt, öğrenmeyi özendiren, örgüt çalışanlarını geliştirmeyi ön plana alan, açık haberleşme ve yapıcı diyalog kurmayı öne çıkaran bir örgüt yapısı olarak belirmektedir. Öğrenen örgütlerde değişim yerine dönüşüm kavramından söz edilir. Dönüşüm özde gerçekleşir, değişim ise dış etkilere gösterilen bir tepki niteliğindedir. Değişimci örgüt, değişen koşullara uyum sağlar, dönüşümcü örgüt ise değişimin dinamiğini içinde barındırır, değişimi yaratan örgütün kendisidir (Mocan, 1998, s.10). Aşağıdaki çizelgede (Çizelge 2) bilen örgütten, öğrenen örgüte geçişin basamakları verilmiştir.

Slocum, McGill ve Lei tarafından ortaya konan bu çizelgede öğrenen bir örgüt bilen, anlayan ve düşünen örgütlerden daha farklıdır. Bu farklılık örgüt felsefesinin farklı olmasından başlayarak, yönetim anlayışına, uygulamalara, örgüt üyelerinin davranışlarına, müşterilere ve değişime kadar yansımaktadır (Töremen, 1999).

Öğrenen örgütler üzerine Jones ve Hendry (1992) tarafından yapılan bir başka çalışmada da öğrenen örgüt olabilmek için beş basamaktan oluşan bir süreçten geçilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu basamaklar; kuruluş, oluşum, süreklilik, dönüşüm ve yeniden şekillendirme olarak adlandırılmaktadır.

1. Kuruluş aşamasında, öğrenen örgüt olabilmek için birtakım yapısal hazırlık etkinlikleri yaşama geçirilir ve bireysel öğrenme çabaları desteklenerek çalışanların mantık ve düşünce yapılarını mevcut durumdan daha ileriye taşıyacak yeni bir öğrenme anlayışı geliştirilir.
2. Oluşum aşamasında, örgüt çalışanlarının öğrenme ve kendilerini geliştirme yeteneklerini destekleyerek onların daha çok öğrenmelerini sağlamaya çalışırken çalışanlar da öğrenme için gerekli kaynak, destek ve bilgileri örgütten talep ederler.
3. Süreklilik aşamasında örgütün kendisi ve çalışanları, kendilerine güvenir, araştırır, bağımsız olabilir ve kendi kendini güdüleyebilirler. Örgüt gerekli değerleri, yapıları, teknolojiyi, iletişim kanallarını, ortamı ve vizyonu sağlar hale

gelmiştir. Buradan hareketle, öğrenmenin kurumsallaşmasının doğal bir sonucu olarak dönüşüm gerçekleşebilir. Sürecin son basamağı olan yeniden şekillendirme aşamasında, herhangi bir değişimle baş edebilen örgüt, öğrenen örgüt sürecini tamamlamıştır (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002).

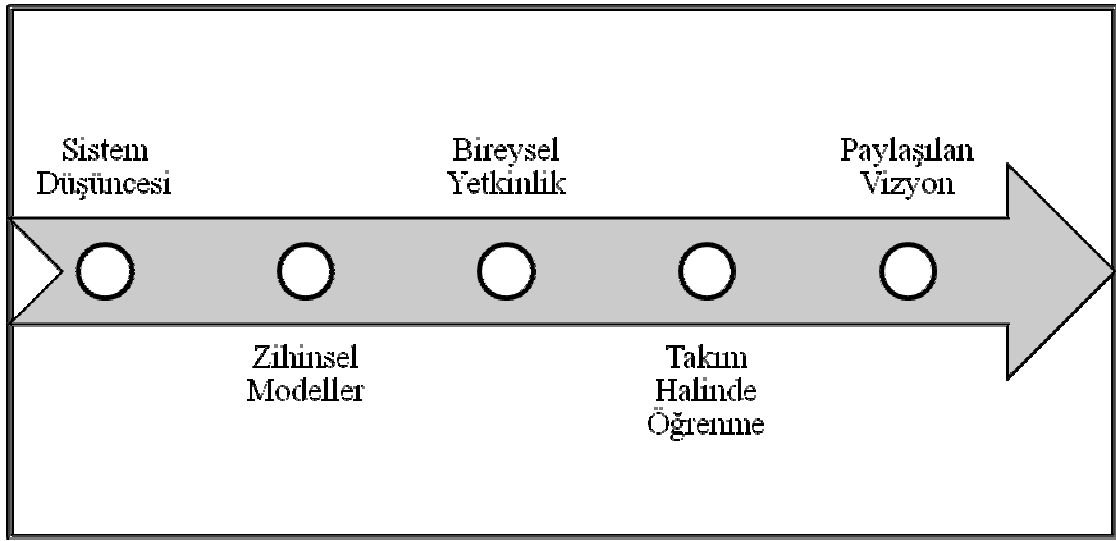
**Çizelge 2: Öğrenen Örgüt Süreci**

	<b>Bilen Örgüt</b>	<b>Anlayan Örgüt</b>	<b>Düşünen Örgüt</b>	<b>Öğrenen Örgüt</b>
<b>Felsefe</b>	En iyi tek yola adama, kestirilebilir, kontrol ve etkili olma	Eylem ve stratejiye rehberlik eden, kültürel değerlere adama ve mitolojik yönetime inanma	Örgüte bir dizi sorun olarak bakış	Her örgütün gelişip büyümesini ve deneyimini inceleme. Nasıl deneyim sahibi olduğunu araştırma
<b>Yönetim</b>	Yönetim içinde kontrolü elde tutma	Açıklık, iletişim ve örgüt kültürünü güçlendirme	Sorunları belirleme, ayırma ve verileri düzenleyip çözümler sunma	Deneyselliği teşvik ve incelemeyi kolaylaştırma
<b>Uygulama</b>	Kural ve prosedürlere uyma		Yapısal çatışmaları üretme	Bilgi hatalarını ortaya çıkarma
<b>Örgüt Üyeleri</b>	Yönetimi izleme ve neden sorusunu sormama	Davranış rehberleri olarak değerleri ortaklaşa harekete geçirme	Programlı çözümleri kullanma	Bilgiyi kullanma ve yapısal farklılık oluşturma
<b>Müşteri</b>	Örgütsel değerleri olumlu görme ve örgütün en iyiyi bildiğine inanma	Çözülecek sorun olarak görme	Deneyim sağladığına inanma	Sürekli ve açık diyalog, öğrenme/öğretme ilişkisi kurma
<b>Değişim</b>	Sorun çözme programları çözüm olarak görülür	Yalnızca mitolojik yönetim sayıtları ve çoğalma eğilimi	Sürekli deneyim süreci içerisinde bulunma	Deneyim ve inceleme çalışmaları yapma

(Kaynak: Slocum, McGill ve Lei'den (1994) uyarlayan Töremen, 1999)

### 2.3. Öğrenen Örgütün Temel İlkeleri (Bileşenleri)

Öğrenen örgüt olabilmek, örgütsel öğrenmenin ötesinde niteliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrenen örgütlerde bir araya gelen beş yeni bileşen öğrenen bir örgütün oluşmasında yaşamsal bir boyut taşımaktadır. Senge tarafından öğrenen örgütün temel ilkeleri (bileşenleri) olarak adlandırılan bu unsurlar; “Sistem Düşüncesi”, “Zihinsel Modeller”, “Bireysel Yetkinlik”, “Takım Halinde Öğrenme” ve “Paylaşılan Vizyon”dur.



**Şekil 6: Öğrenen Örgütün Bileşenleri**

Senge'ye (2007) göre öğrenen örgütler, öteki örgütlerden farklı bir zihinsel modele sahip olduklarından bu tür örgütlerde yer alan etkinlikler bütünü de farklı bileşenler çerçevesinde şekillendirilmelidir. Öğrenen örgütleri geleneksel (yetkeci) ve kontrol eden örgütlerden ayıran temel fark belli ilkelere (bileşenlere) hâkim olunabilmesidir. Öğrenen örgütün ilkelerini yaşamsal kılanda bu olmaktadır (s.13).

#### 2.3.1 Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak görme becerisidir, olay temelli düşünüşten, olayları daha büyük bir sistemin davranışları olarak



gören düşünüş biçimine geçmez. Senge beşinci bileşen olarak adlandırdığı sistem düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

“Bir bulut toplar, gökyüzü kararır, yapraklar yukarıya döner ve biz yağmur yağacağını biliriz. Yağmurdan sonra yağışın kilometrelerce ötede yeraltı suyunu besleyeceğini ve havanın ertesi güne kadar açacağını da biliriz. Bütün bu olaylar zaman ve yer olarak birbirinden uzakta kalır, ama yine de hepsi aynı olay örgüsü içinde birbirine bağlıdır. Her birinin ötekiler üzerinde bir etkisi, normal olarak göze görünmeyen bir etkisi vardır. Bir yağmur fırtınası sistemini ancak bu olay örgüsünün tek tek parçalarını değil, tümünü birden düşünerek anlayabilirsiniz. İş dünyası ve tüm öbür insan çabaları da birer sistemdirler. Onlar da görünmeyen bir birbiriyle ilişkili eylemler dokusuyla bağlıdır. Söz konusu eylemlerin birbiri üzerinde tam etkisini yaratması çoğu zaman yıllar alır. Biz de bu dantelin parçası olduğumuzdan, tüm değişim örgüsünü görmek iki kat daha zor olur. Bunun yerine sistemin birbirinden tecrit edilmiş parçalarının anlık fotoğrafları üzerinde odaklaşma eğilimi taşır ve en derin sorunlarımızın neden bir türlü çözülemediğine şaşarız” (2007, s.15).

Sistem düşüncesine göre, neden ve sonuç iç içedir ve birbirini etkilemektedir. Sistem düşüncesi öğrenen örgütün en ince yönünü anlaşılır kılmaktadır. Öğrenen örgütte, bireyler kendi gerçeklerini nasıl yaratacaklarını keşfetmektedirler. Sistem düşüncesi büyük resmi tanımlar ve içsel ilişkilerin öğelerini anlamada yardımcı olmaktadır (Fulmer ve Gibbs, 1998, s.9). Sistem düşüncesi, bütüne ulaşmayı ve sistemlerin unsurları arasındaki ilişkileri görmeyi sağlayarak, örgütsel etkinliğin artmasına yardımcı olmaktadır. Sistem düşüncesinin özelliklerini şöyle özetleyebiliriz:

- Bütün parçaların toplamından başka bir şeydir
- Sistemin çıktısı, yalnızca girdilere değil, sistemin yapısına bağlıdır
- Sistemin bugünkü yapısı tarihi boyunca oluşan birikimlerin sonucudur
- Her farklı bakış açısı, sistem hakkında yeni bilgiler sağlar
- Geleceği öngörmeye değil, sistemi anlamaya yardımcı olur
- Yaratıcılık gerektirir

Sistem düşüncesi çerçevesinde yapılan çalışmalar evrende çok yönlü ve bağlantılı ilişkilerin yaygın olarak bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu yönüyle sistem düşüncesi,

öğrenen örgütün temeli ve yapıtaşdır ve aynı zamanda öteki bileşenleri bütünleştiren bir araçtır.

### 2.3.2. Zihinsel Modeller

Senge'ye göre zihinsel modeller bireylerin dünyayı anlayışını ve kavrayışını etkileyen, zihinlerinde iyice yer etmiş, kökleşmiş, varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgelerdir. Zihinsel modeller, bireyin davranışlarını etkileyen etkin bir yapıdır ve örgütler de zihinsel modellere sahiptirler. Örgütlerin kültürleri, operasyonel prosedürleri ve davranış kalıpları bulunmaktadır. Bu modeller öğrenme önündeki en önemli engeli oluşturur. Ancak Senge, zihinsel modellerin öğrenmeyi arttıracak şekilde kullanılabileceğini söyleyerek zihinsel modelleri öğrenen örgütlerin bir bileşeni haline getirmiştir (2007, s.17). Zihinsel modeller, yaşamda yer alan kararları etkin şekilde etkiler. Örgütlerin var oluş amaçları, bir kişinin tek başına ulaşamadığı amaçlara ulaşmasında ortak bir yol izlemektir. Zihinsel modeller, örgüt yapısı içinde öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanıldığı müddetçe olumlu etkileri bulunmaktadır (Argyris ve Schön, 1978, s.26).

Senge (2007), örgüt içinde kişisel ve kişiler arası düzeydeki zihinsel modelleri yönetme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme becerilerine başvurmuştur. Bu beceriler düşünme ve sorgulama becerileridir. Düşünme ve sorgulama becerileri örgüt üyeleri tarafından sürekli bir biçimde geliştirilip kullanıldığı sürece örgütün zihinsel modelleri de öğrenme konusunda etkin bir yapıya kavuşabilecektir.

### 2.3.3. Bireysel Yetkinlik

Senge (2007, s.15-16) bireysel yetkinliği şöyle tanımlanmaktadır:

“Yetkinlik, insanlar ya da eşyalar üzerinde hâkimiyet kurma fikrini akla getirebilir. Ama yetkinlik özel bir beceri düzeyi anlamına da gelebilir. Yüksek düzeyde bir bireysel yetkinliğe sahip kişiler kendileri için en derinden önem taşıyan sonuçları tutarlı olarak gerçekleştirme yeteneğine sahiptir. Gerçekten, yaşamlarına bir sanatçının bir sanat eserine yaklaşacağı gibi yaklaşırlar.”

Bireysel yetkinlik bileşeni bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Örgüt yalnızca bireyleri aracılığıyla öğrendiği için örgüt, bireylerin yetkinlik becerilerini yükseltmeye çalışmalıdır. Bir örgütün iklimi bireysel yetkinliği iki yoldan güçlendirebilir (Senge, 2007, s.16):

1. Kişisel büyümeye örgütte gerçekten değer verildiği fikrinin sürekli olarak yeniden güçlendirilmesi,
2. Bireysel yetkinliğin ve hâkimiyetin geliştirilmesi için yaşamsal olan işbasında eğitim sağlanmasıdır.

Örgütler yalnızca öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenir. Bireysel öğrenme, örgütün öğrenmesini garanti etmemesine karşın örgütün öğrenmesi bireysel öğrenme olmadan gerçekleşmez. Yetenek ve beceri üzerine kurulu olan bireysel yetkinlik; yetenek ve becerinin de ötesine geçmektedir. Bireysel yetkinlik ilkesi pratikte uygulandıkça çoğu zaman fark edilemeyen, çok ince ve karmaşık değişimler meydana gelmektedir. Bir bileşen olarak bireysel yetkinliği karakterize eden “yapıları” (yaratıcı gerilim, duygusal gerilim ve yapısal çatışma gibi) aydınlatan sistem bakış açısı buna ek olarak bireysel yetkinliğin daha karmaşık yönlerini de açıklığa kavuşturmaktadır (Senge, 2007, s.175).

#### **2.3.4. Takım Halinde Öğrenme**

Ortak bir amaç için birlikte çalışan, çeşitli değer, görüş ve duyguları paylaşan az sayıda bireyin oluşturduğu topluluğa takım denir. Takımlar, bireyle örgüt arasındaki geçişi sağlayan önemli bir göreve sahiptir. Takımlar, kendi içlerinde ve örgüt içinde, öteki gruplarla deneyimlerini paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır (Marquardt, 1996, s.35).

Takım çalışması, farklı becerileri olan bireylerin oluşturduğu ortak hedefe doğru giden bir grubun içinde yer almak anlamına gelmektedir. Bu yaklaşımda doğru bilgi ve becerilere sahip bireyleri bir araya getirmenin beklenen sonucu yaratabileceği inancı yatmaktadır (Goldberg, 1997). Fakat aynı yer ve bölgede çalışmak demek, birlikte çalışmak değildir. Bazen bireyler aynı binada, aynı odada çalışırlar ama birbirleriyle iletişim kurmazlar. Takım olmak, takımın hem pratik hem de psikolojik olarak meydana

getirilmesidir. Bu ideal oluşturma aşamasında, takıma bir kişilik kazandırmak ve takımın önemini bütün üyelere benimsetmek gerekmektedir. Lider kavramı da burada önem kazanmaktadır. Lider bunun için takımın misyonunu bütün takım üyelerine çok iyi anlatmalı, takımda bazı alışkanlıklar belirlemeli ve takım iletişimini etkili bir şekilde sağlamalıdır.

Dechant ve Marsick (1993) takım olarak öğrenmeyi; takım üyelerinin içinde buldukları sistem ve ötekileri için bilgiyi yarattıkları bir süreç olarak tanımlamışlardır. Takım amaç odaklıdır ve belirli bir amacı gerçekleştirmek için kurulur. Takım çalışması, örgüt çalışanlarının tümünün bir takım olarak değerlendirilip örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik yaptıkları katkı ve işbirliği olarak tanımlanmaktadır (Elma, 2004, s.196).

Takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilk aşama olarak “diyalog”un oluşması gerekir. Diyalog, takımın bireylerinin varsayımlarını askıya alıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesi olarak tanımlanır. Bireylerin öğrenmeyi aksatan tüm engelleri keşfedebilmelerini sağlayan bir araçtır. Diyalogun amacı herhangi bir bireyin, o ana kadar sahip olduğu anlayışların ötesinde birtakım kavrayışlar elde etmesini sağlamaktır (Senge, 2007, s.18).

Senge takım halinde öğrenmenin temelini şu şekilde açıklamaktadır: “Takım halinde öğrenme önemlidir çünkü modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil takımlardır. Bu lastiğin yolla bulunduğu noktadır; takımlar öğrenmedikçe örgütlerde öğrenemez” (2007, s.19). Ayrıca, ortaklaşa öğrenmenin bilgiyi geliştirici ve örgütsel performansı arttırıcı gücü, onun şansa bırakılmayacağını ve mutlaka planlanması gerektiği düşüncesine götürmektedir (Morrison, 1998, s.164). Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu bulunmaktadır. Bunlar;

1. Karmaşık sorunlar üzerine içgüdüsel düşünme isteği
2. Yenilikçi ve eşgüdümlü eylem
3. Takım üyelerinin öteki takımlar üzerindeki rolüdür.

Marquardt *diyalog* (ortaklaşa düşünceyi ilerletmek ve iletişim) kavramının öğrenen örgütlerin temel ilkelerinden biri olduğunu belirtmiştir. Senge'nin takım halinde öğrenmenin ilk aşamasını oluşturan diyalog kavramını Marquardt öğrenen örgütlerin temel ilkelerinden biri olarak kabul etmiştir. Senge'nin belirttiği gibi birlikte düşünmenin önemini vurgulayan Marquardt, buna ek olarak iletişim kavramının önemine dikkat çekmektedir.

Waller'a (1999) göre takımlar, hızla değişen çevreye ve özellikle beklenmeyen olaylara yanıt vermede örgütün önemli bir mekanizması olmuşlardır. Takımlar, deneyimlerinden öğrenmektedirler. Takımlar öğrendikçe, örgüt içinde etkin olarak öğrendiklerini öteki birey ve takımlarla paylaşarak öğrenmenin örgüt geneline yayılmasına katkıda bulunmaktadır. Böylece takımlar örgütte temel değişim ve yenilenmeye hizmet eden önemli bir araç rolünü yerine getirmiş olmaktadır. Takımlarda oluşturulan ortaklaşa düşünce süreci ile sorunlar çözülmekte, aynı zamanda örgüt için temel yeni anlayışlar geliştirilebilmektedir. Takımlar oluşturdukları ortaklaşa düşünce ve etkin iletişim sistemiyle örgüt içinde yaşayan bir organizma gibi hareket etmektedirler. Öğrenmeyi birey düzeyinden örgüt düzeyine taşımaktadırlar.

Takım, potansiyel olarak birey zekâsına göre daha büyük bir zekâyâ sahiptir. Takım halinde öğrenme, takımda bulunan bireylerin varsayımlarını göz önünde bulundurarak birlikte düşünmeleri, mevcut durumu analiz ederek geleceği tasarlamalarıdır. Takımlar, ortaklaşa sorumluluk duygusunun gelişimine katkıda bulunarak, ekip üyelerinin öğrenme yeteneklerini ortaya çıkarırlar. Farklı görüşlerin paylaşılması sağlanarak örgütün öğrenmesine katkıda bulunmaktadır (McGill ve Slocum, 1994, s.165). Takım çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için örgüt yapısının uygun ve örgütsel öğrenmenin sürekli olması gerekmektedir (Gard, Linstorm ve Dallner; 2003).

Takım çalışmasının tercih edilen bir çalışma biçimi olarak örgüt içinde kabul görmesi uzun ve zorlu bir süreci kapsamaktadır. Takım çalışması kurum kültüründe, değerlerinde ve normlarında bir değişikliğe işaret etmektedir. Burada amaç, bireylerin birbirlerinden bir şeyler öğrenmeleri ya da takım olarak dışarıda kendilerine gereken deneyimi kazanmalarıdır. Bunu başarabilmek için bireylerin kendilerini bir takım

içerisinde yer almaya dönüştürecek davranışları öğrenmeleri gerekmektedir (Braham, 1998, s.35).

### 2.3.5. Paylaşılan Vizyon

Örgütler için vizyon, çalışanlarının o örgütü görmek istedikleri yerdir ve örgütü arzu edilen geleceğe taşımak amaçlanmaktadır (Cummings ve Worley, 1997). Vizyon ideallik, benzersizlik ve geleceğe yönelik olma gibi özellikleri taşımalıdır.

Senge, paylaşılan vizyon uygulamasını ‘geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsama’ olarak ifade etmektedir. Paylaşılan vizyon şöyle açıklanabilir:

“En basit düzeyinde paylaşılan bir vizyon, ‘Ne yapmak istiyoruz?’ sorusunun cevabıdır. Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse, paylaşılan vizyonlar da aynı şekilde bir örgütün her tarafındaki insanların taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler, örgüte nüfuz eden ve farklı türden etkinliklere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır. ... Paylaşılan vizyon birçok insanın gerçekten bağlı olduğu bir vizyondur, çünkü o, onların kendi kişisel vizyonlarını yansıtır. ... Paylaşılan vizyon öğrenen örgüt için yaşamsal önem taşır, çünkü öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlar. Başkalarına uymayı öğrenmek vizyon olmadan mümkün olsa da, yaratıcı öğrenme ancak insanların kendileri için derinden önem taşıyan bir şeyi başarmak için çaba göstermeleri halinde gerçekleşir” (2007, s.17–18).

Bir örgütte paylaşılan vizyon bireylerin örgütle ilişkisini geliştirerek ortak bir kimlik yaratmaya yardımcı olmaktadır. Örgütte her düzeyde, tüm çalışanların bireysel vizyona sahip olması ve bireysel vizyon ile örgüt vizyonunun tutarlı olması gerekmektedir (Allen, 1994). Paylaşılan vizyonlar, kişisel vizyonlardan yola çıkmaktadır. Bu nedenle öncelikle örgüt çalışanları bireysel vizyonlarını geliştirmeye özendirilmelidir (Senge, 2007).

Marquardt'a göre öğrenen bir örgütte çalışanların belirli bir vizyona sahip olmalarının önemi şunlardır (1994, s.68):

- Paylaşılan bir vizyon, çalışanlara öğrenme üzerinde odaklanma gücü verir. Vizyon, insanların umutlarını ve hayallerini ortaya koyar. Vizyon, çalışanlar için bir anlam ve değer taşır.
- Bireylerin istedikleri bir amaca ulaşabilmek için yapmış oldukları çalışmalar, onları tutuculuktan kurtarır.
- Bireyler ancak gönülden inandıkları şeyleri gerçekleştirebilmek için yaratıcı ve güçlü bir biçimde öğrenir.

Goh ve Richards (1997), vizyon ve misyonun tüm örgüt tarafından benimsenerek paylaşılan amaçlar etrafında birleştirilmesi ve örgütün yalnızca kısa dönem etkinliklerinin başarılı bir şekilde yürütülmesini değil aynı zamanda gelecekte yapılması planlanan etkinliklerin de başarısını etkilediğini ileri sürmektedirler.

#### **2.4. Öğrenen Örgütün Özellikleri**

Öğrenen örgütler kendilerini geleneksel örgütlerden ayıran birtakım özelliklere sahip olmaktadır. Noe (1999), öğrenen örgüte göre öğrenmenin yalnızca birey-personel düzeyinde değil (geleneksel eğitim anlayışı bu şekilde yaklaşmaktadır) grup ve örgütsel düzeylerde de olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrenen örgüt, sistem düzeyinde öğrenme üzerinde durmaktadır. Sistem düzeyinde öğrenme, örgütün zaman içerisinde öğrenilenleri saklama yeteneğidir. Bu, örgüt üyeleri artık var olmasa bile, bilgilerinin hala mevcut olması demektir.

Garvin'e (1999) göre, örgütlerin öğrenen bir örgüt olabilmeleri için sistematik sorun çözme, yeni yaklaşımları deneme, deneyimlerinden ve örgütün geçmişinden öğrenme, başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalarından yararlanma, kıyaslama yapma, bilginin örgüt içinde hızlı ve etkin bir biçimde dağılmasını sağlama gibi çeşitli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Örgütlerin niteliğine göre bazı küçük farklılıklar olsa da genel olarak öğrenen bir örgütte olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamak olanaklıdır.

### 2.4.1. Katılımcı Politika Oluşturma

Katılımcı politika oluşturma, politika ve strateji belirleme süreçlerinde tüm örgüt üyelerinin katılımını ifade etmektedir. Öğrenen örgütlerde, görev, yetki ve sorumlulukları ne olursa olsun, her kademede çalışanların politika ve strateji belirleme süreçlerine katılımı üst yönetim tarafından desteklenir. Bunun nedeni, farklı düşüncelerin, değerlerin ve zihinsel modellerin ortaya çıkması ve bunların göz önüne alınarak paylaşılan bir vizyon yaratılması hedeflenmektedir. Böylece daha yaratıcı fikirlerin ve çözümlerin üretilmesi de sağlanmış olur (Yazıcı, 2001). Öğrenen örgütlerde yetki devri önemlidir. Örgüt liderleri yapılacak işler konusunda alt kademelerdeki çalışanları da görevlendirirler.

### 2.4.2. Öğrenmeyi Destekleyen Örgüt Yapısı

Örgüt yapısı öğrenmeyi etkileyen önemli unsurlardan biridir. Yapının esnek olmaması ve bürokratik kısıtlamalar, örgüt içindeki öğrenmeyi engeller. Öğrenen örgütler ise, esnekliğe, açıklığa, serbestliğe ve fırsatların değerlendirilmesine önem veren yapısal karakteristikleri taşımaktadır.

Öğrenen örgütlerin örgüt yapısı, çalışanların ve örgütün bütün olarak gelişmesini sağlayacak bir biçimdedir (Yazıcı, 2001). Öğrenen örgütler içinde buldukları çevreye kolay uyum sağlayabilme yeteneğine sahiptir (Marquardt, 1996, s.78). Limerick, Passfield ve Cunnigton (1994), öğrenen örgütün sürekli iyileştirme ve dönüşümcü değişime katkıda bulunmakla birlikte örgüte ve örgüt içerisinde yer alanlara da katkıda bulunduğunu belirtmektedir (s.45).

### 2.4.3. Bilgi Paylaşımı

Öğrenen örgütler için en önemli kaynak bilgidir. Bilginin zamanında, doğru ve tam biçimde kullanıcıya ulaşması, onun karar sürecinde yaratacağı katma değeri de arttıracaktır. Gereksinimlerin anlaşılması ve sorunların çözülebilmesi için, çalışanların çevrelerindeki değişimlerden haberdar olmaları gerekir. Bu nedenle bilgi, tüm çalışanlar



için aynı ölçüde ulaşılabilir olmalı ve paylaşılmalıdır. Bilginin tam olarak, zamanında ve herkes tarafından paylaşılması, öğrenen örgütlerin etkinliğini arttırmaktadır (Yazıcı, 2001).

#### **2.4.4. Katılımcı Ödüllendirme Sistemi**

Öğrenen örgütlerde ödüllendirme, öğrenmeyi ve katılımı destekleyici yönde yapılmaktadır. Yani risk üstlenmek, sürekli gelişmeyi destekleyen etkinliklerde bulunmak ödüllendirmede esas alınmaktadır. Bununla birlikte hatalar ya da aykırılıklar cezalandırılmamaktadır. Hatalar en büyük öğrenme fırsatı olarak görülmektedir. Çalışanların duygu, düşünce ve davranışlarındaki farklılıklara değer verilmesi, yaratılacak sinerjinin artmasına neden olur. Çalışanların farklılıklarına değer verilmesi, çalışanların kendilerine karşı özsaygılarını arttıracak ve onlara gelişmelere daha fazla katkıda bulunma fırsatını vermiş olacaktır (Yazıcı, 2001).

#### **2.4.5. Öğrenmeyi Özendiren Örgüt Kültürü**

Öğrenen örgütlerde öğrenmeyi özendiren bir kültür bulunmaktadır. Bu öğrenme kültürü, deneyimlere açıklık, risk üstlenmeyi teşvik ve hataları değerlendirmek ve onlardan öğrenmek şeklinde karakterize edilebilir. Öğrenen örgütlerde bütün, onu oluşturan parçalardan daha önemlidir. Bu bütüncü görüş, örgütü bir sistem olarak betimler. Bu bütüncü görüş sayesinde bütün anlamlı bir şekilde anlaşılabilir (Yazıcı, 2001). Başarılı bir ortak öğrenme kültürü öğrenmeyi destekleyici değerler sistemine sahiptir. Bunları şu şekilde ifade edebiliriz (Marquardt, 1996, s.70):

- Öğrenmeye yüksek değer ve ödül veren bir iklim,
- Öğrenme sorumluluğunun herkes tarafından paylaşılması,
- Güven ve özerklik,
- Yaratıcılık, risk almayı özendirmek,
- Çalışanın eğitimine ve geliştirilmesine finansal yardım yapmak,
- İşbirlikçi yaratıcılık ve çeşitlilik,

- Değişim ve öğrenmenin yüksek düzeyde olmasını sağlayıp yaratıcılığı destekleyen kaostan\* korkmamak,
- Çalışma yaşamının kalitesini arttırmak.

#### **2.4.6. Etkin İnsan Kaynakları Yaklaşımı**

Öğrenen örgütler, “insan odaklı yönetim anlayışını” benimsemiş örgüt yapılarıdır. Sistemin merkezinde entelektüel bir sermaye olan insan yaratmaktır çünkü öğrenen örgütlerde insanlar, örgütün geleceğini şekillendiren kişilerdir. Çalışanların öğrenebilme yetenekleri, yaratıcılıkları, eğitimleri, deneyimleri, yargılama yetenekleri, zekâları ve ilişkileri onların sahip oldukları en büyük sermayedir (Yazıcı, 2001). Öğrenen örgütler eleştiriye açık, dikkatli dinleme becerileri geliştirmiş çalışanlardan oluşur (Garvin, 1999, s.66).

#### **2.4.7. Sürekli ve Uygun Eğitim Programları**

Bireylerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak kaynaklar ve kolaylaştırıcı olanaklar sunularak, kendilerini geliştirme konusundaki güdülenmeleri artırılmış olur. Çalışanların eksikliklerinin belirlenmesi, onlara uygun eğitim programlarının sunulması ve gerekli rehberlik ve yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Çalışanların yeni teknolojiler, yönetim uygulamaları, sorun çözme, ekip oluşturma gibi konularda sürekli eğitilmeleri, onların düşünsel ve yaratıcı kapasitelerin artırılmasına neden olmaktadır. Böylece bilgilenerken kendine güven kazanan çalışanlar hem kendilerini gerçekleştirme gereksinimlerini gidermiş, hem de yetkin birer kişi durumuna gelmiş olmaktadır (Yazıcı, 2001).

#### **2.4.8. Yeni Liderlik Roller**

Öğrenen bir örgütte lider olmanın gerektirdiği bazı yeni roller bulunmaktadır. Bu yeni roller; eğitici koçluk/danışmanlık yapmak, bilgi yöneticisi olmak, öğrenme için model

---

\* Fizik ve matematik disiplinlerine göre kaos; bir sistemde doğan, periyodik olmayan, kestirilemeyen ve başlangıç şartlarına hassas bağlılık gösteren davranıştır (Singh ve Singh, 2002).

olmak, bir mimar ve tasarımcı olmak, koordinatör olmak ve öğrenme süreci ve projeler için destek olmaktır. Bu yeni liderlik rollerine ek olarak, öğrenen örgütlerin liderlerinin yeni beceriler geliştirmesi gerekmektedir (Marquardt, 1996, s.106–108). Bu beceriler de aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

- Paylaşılan vizyon oluşturmak
- Görev odaklı takımları koordine etmek
- Zihinsel modelleri test etmek
- Sistem düşüncesinde hareket etmek
- Yaratıcılığı, yenilikçiliği ve risk almaya gönüllülüğü cesaretlendirmek
- Öğrenmeyi özendirme

#### 2.4.9. İletişim ve Bütünleşme

Örgütlerde öğrenme, öncelikle bireyde başlamaktadır. Ancak, yalnızca birey düzeyinde gerçekleşen ve örgüte yayılmayan öğrenme, örgütlerin değişim ve dönüşümleri için yeterli değildir. Öğrenmenin örgüte yayılabilmesi için, bireylerin istekli olmalarının yanı sıra, örgütte teknolojik alt yapı, örgütsel yapı, bilgi sistemi, öğrenme kültürünü içeren yeterli koşulların sağlanmış olması gerekmektedir. Bireyler gibi, örgütlerin de öğrenme yöntemleri ve tarzları birbirinden farklıdır (Özgen, Kılıç ve Karademir, 2004). Probst ve Büchel'e (1997) göre, bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişte bazı koşulların sağlanmış olması gerekmektedir. Bu koşullar: İletişim, açıklık ve bütünleşmedir.

Sağlıklı iletişim yapıları olmaksızın bireylerin sahip olduğu bilgiler örgüte aktarılamamakta, ortak bakış açısına ulaşabilmek için karşılıklı tartışmalar yapılamamaktadır. Birey ve örgütün bütünleşmesi ile bireylerin bilgisi örgütün bütününe sunulabilmekte ve bireylerin eylemleri örgütün eylemlerini desteklemektedir. Örgüt içinde etkili bir şekilde oluşturulan; iletişim, açıklık ve bütünleşme koşulları sonucunda, bireyin davranışlarında ve bilişsel yapısında değişimler meydana gelmekte ve bu değişimler örgüte yayılmaktadır. Bunun sonucunda örgütün, takım etkinliklerinde ya da sisteminde, ortaklaşa bilgi ve değer esasında, davranışsal ve normatif

modellerinde değişimler meydana gelmektedir. Bu değişimler örgütsel öğrenme olarak ifade edilmektedir (Özgen, Kılıç ve Karademir, 2004).

Öğrenen örgütlerde, açık ve güvenilir bir iletişim ortamı oluşturmak olumlu bir örgüt kültürü yaratmada önemli bir unsurdur. Örgüt içindeki bireyler, gelişimlerine katkıda bulunacak bilgilere kolayca ulaşabilmeli ve örgüt dışında meydana gelen yeniliklerden ve gelişen olaylardan haberdar edilmelidir (Arıkan, 2001, s.476). Örgüt içindeki iletişimin açık, anlaşılır, hızlı ve yapılan etkinliğe odaklanmış olması gereklidir. Bilgi akışının işlevsel ve yapısal birimler arasında kurulması zorunludur. Ayrıca işlemler ve sorunlarla ilgili bilginin yalnızca örgüt içinden sağlanması yeterli olmayacaktır. Dış çevreden de örgütle ilgili bilgi edinilmesi ve örgüt içinde akışın sağlanması hedeflenmelidir (Goh ve Richards, 1997).

## 2.5. Öğrenen Örgütlerde Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt kavramıyla karıştırılmakta ve bazı durumlarda bu kavramın yerine kullanılmaktadır. Örgütsel öğrenme hala devam eden bir sürece vurgu yaparken, öğrenen örgüt ideal bir örgüt biçimini ortaya koymaktadır. Örténblad (2001), örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt kavramları arasında iki temel fark bulunduğunu ileri sürmektedir. Buna göre;

1. Öğrenen örgüt bir örgüt biçimidir. Örgütsel öğrenme ise örgüt içinde gerçekleşen bir etkinlik ya da süreçtir.
2. Öğrenen örgüt bir çaba gerektirmektedir. Örgütsel öğrenme ise bir çaba olmadan da vardır.

Tsang'e (1997) göre, örgütsel öğrenme kavramı örgütte yer alan belirli eylemleri tanımlamak amacıyla kullanılırken, öğrenen örgüt kavramı örgütün belirli bölümlerine ya da örgütün kendisine işaret etmektedir.

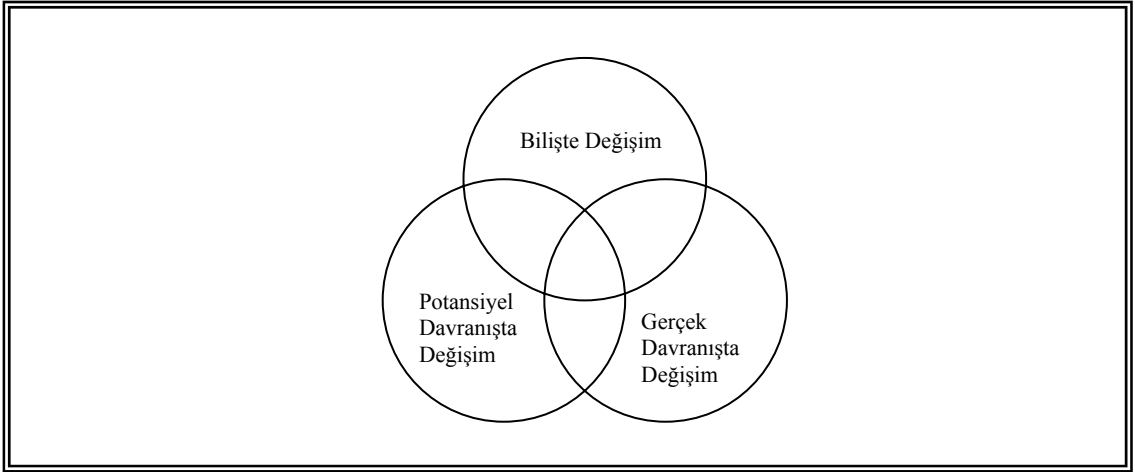
Örgütsel öğrenme kavramı çeşitli araştırmacılar tarafından bakış açısı ve yapılan çalışmanın niteliğine göre farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Çizelge 3'te bu tanımlar yer almaktadır.

**Çizelge 3: Örgütsel Öğrenme Tanımları**

Tanım	Bakış Açısı	Çalışmanın Niteliği
Kişisel anlamların desteklenmesi, elde edilmesi ya da değişiminin beşeri araçlar yoluyla aktarımı, iletimi ve grubun birlikte yaptığı etkinliklerdir (Cook ve Yanow, 1993).	Kültürel	Tanımlayıcı
Örgütsel öğrenme, örgütsel bilgi temelinde geliştirilen ve şekillendirilen süreçlerdir (Shrivastava, 1981, s.15).	Bilişsel	Tanımlayıcı
Örgütün öğrenmesi, bilgi işleme sürecinde potansiyel davranışların değiştirilmesidir (Huber, 1981).	Bilişsel ve davranışsal	Eleştirel
Örgütlerin örgütsel öğrenmesi, davranışlara yön veren rutin işlerin örgütün tarihinden çıkarsanan sonuçların kodaçımı yoluyla yapılmasıdır (Levitt ve March, 1988).	Bilişsel ve davranışsal	Eleştirel
Etkinlikleri geliştirme doğrultusunda daha iyi bilgi elde etme ve anlama sürecidir (Fiol ve Lyles, 1985).	Bilişsel ve davranışsal	Eleştirel
Örgütsel davranışın değişimidir (Swieringa ve Wierdsma, 1992, s.33)	Davranışsal	Kuralcı

(Kaynak: Tsang, 1997)

Yukarıdaki çizelgede yer alan örgütsel öğrenme tanımlarında 'bilişsel, potansiyel ve gerçek' olmak üzere üç tür anahtar koşul bulunmaktadır. Bu anahtar koşullar zihinsel süreçte, potansiyel davranışta ve gerçek davranıştaki değişimleri ifade etmektedir. Zihinsel süreçte değişim örgütün, örgütsel öğrenme sürecinde bilgi temelinde geliştirdiği ve şekillendirdiği süreçlerdir. Örgütün bilgiyi işleme sürecinde yaşadığı değişim potansiyel davranıştaki değişimi içermektedir. Örgütsel öğrenmenin bir diğer anahtar koşulu olan gerçek davranışta değişim örgütün rutin davranışlarını değiştirmesini ifade etmektedir. Şekil 7'de bu üç anahtar koşulun birbiriyle olan ilişkisi gösterilmektedir.



**Şekil 7: Örgütsel Öğrenme Tanımlarında Anahtar Koşullar** ( Tsang, 1997)

Probst ve Büchel'e (1997) göre öğrenen örgüt olma düşüncesinin temelinde örgütsel öğrenme yatmaktadır. Örgütsel öğrenme, "örgüt içindeki bilgi ve değer sistemlerinin değişimi ve genişlemesi, sorun çözme ve eylem kapasitelerinin geliştirilmesi ve çalışanların ortak referans çerçevesinin değişimi" olarak tanımlanabilir. Örgütsel öğrenme, bilginin eğitim ya da deneyimle kazanılmasından çok, örgüt içinde davranış, değer ve normların birlikte geliştirilmesidir. Örgütsel öğrenme, tüm çalışanların etkin katılımını gerektiren bir süreçtir. Ortak deneyimlere, kararlara, normlara dayalıdır. Bu şekilde oluşan ortaklaşa değerler ve normlar, çalışan herkes tarafından paylaşılan bir hale gelmektedir ( s.19).

Yazıcı (2004), örgütsel öğrenmenin stratejik açıdan önemini; fikirlerin, deneyimlerin, sonuçların, hataların ve bilginin paylaşılmasından ve bunların ortaklaşa yaratacakları sinerjiden kaynaklanmakta olduğunu ifade etmektedir. Öğrenmenin örgüt içinde stratejik bir araç olarak benimsenmesi demek, onun bir teknik olarak değil, bir felsefe ya da davranışsal bir yaklaşım olarak benimsenmesi anlamını taşımaktadır (s.23).

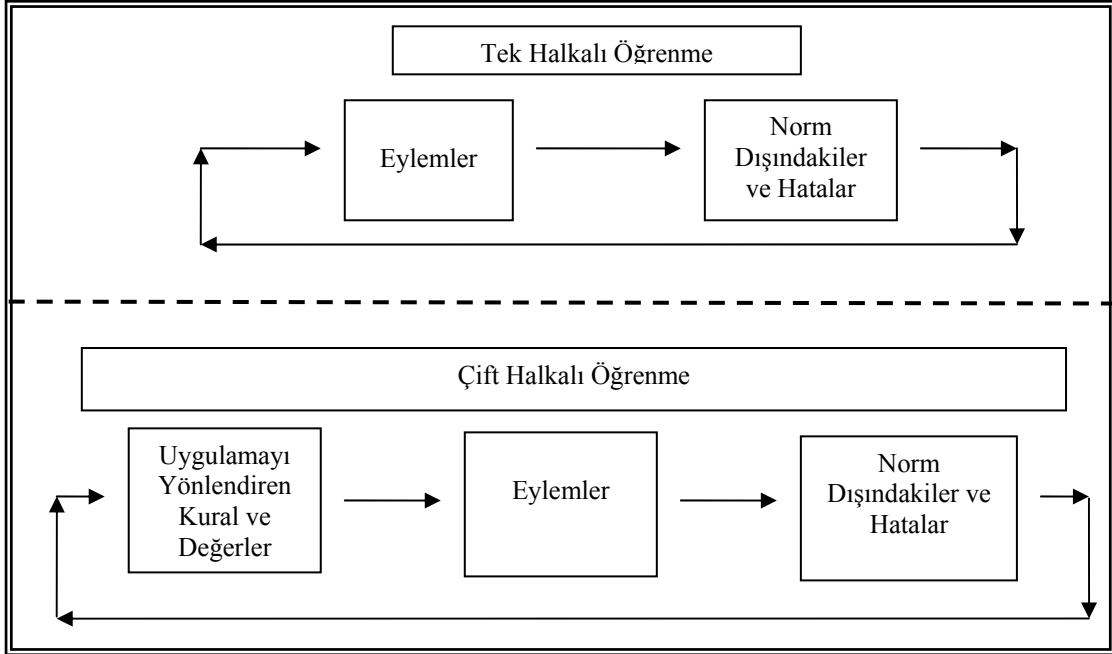
Farklı araştırmacılar tarafından örgütsel öğrenmeye çeşitli bakış açıları getirilmiştir. İlk olarak 1960'lı yıllarda Argyris ve Schön tarafından geliştirilen örgütsel öğrenme kuramı daha sonraki yıllarda başka araştırmacıların da katkılarıyla örgütsel öğrenme yazınında önemli bir gelişme göstermiştir.

### 2.5.1. Argyris ve Schön'ün Örgütsel Öğrenme Biçimleri

Örgütsel öğrenmenin öncüleri Argyris ve Schön örgütsel öğrenmeyi üç farklı biçimde kavramsallaştırmaktadırlar.

1. *Tek Halkalı (Uyum Sağlayarak) Öğrenme:* Tek halkalı öğrenme, çevreye uyum sağlayarak belirlenmiş hedeflere ve normlara etkin olarak ulaşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Argyris ve Schön, 1996, s.21). Tek halkalı öğrenmede örgüt üyeleri aksaklığı belirler, önlem alırlar ve aksaklığı düzeltirler. Burada istenilen durum ile gerçekleşen durum arasındaki farkın giderilmesi söz konusudur. Tek halkalı öğrenmede bireyler hedeflerine ulaşmak için yaklaşımlarını değiştirirler (Foldy ve Creed, 1999). Örgütsel öğrenme açısından tek halkalı öğrenme, öğrenmenin en basit biçimidir ve örgütün çevresi ile kendisi hakkındaki varsayımlarını yansıtmaktadır (Slater ve Narver, 1995).
2. *Çift Halkalı (Yeniden Yapılandırarak) Öğrenme:* Çift halkalı öğrenmede, yalnızca davranışlar değişmekle kalmaz, bireyler zihinsel modelleri de sorguladıkları için, örgütün değer sistemleri ve bilgi yapısında değişiklikler meydana gelmesi söz konusudur (Foldy ve Creed, 1999). Çift halkalı öğrenme yöntemi, örgütün yalnızca davranışsal uyumunu değil, aynı zamanda bilişsel yapısındaki daha derin değişimleri de içermektedir. Örgüt ve çevresi arasındaki ilişkide basit davranışsal uyumdan çok derin köklü değişimler olmaktadır (Argyris ve Schön, 1978 – 1996). Çift halkalı öğrenme, sorun çözme sürecinde yaratıcılığın gelişimine, Argyris ve Schön'ün “deutero-learning” (ikincil/üç aşamalı öğrenme), yani öğrenmeyi öğrenmek diye nitelediği kavrama götürmektedir.
3. *Öğrenmeyi (Üç Aşamalı) Öğrenme:* Burada kişilerin değer yargılarının ötesinde, toplumsal çevre ya da gelenek sistemleri sorgulanmaktadır. (Foldy ve Creed, 1999). Öğrenmeyi öğrenme süreci, en yüksek öğrenme düzeyini temsil etmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, uyum sağlayarak ve yeniden yapılandırarak öğrenme süreçlerini bilmeyi gerektirmektedir. Esas olan, öğrenme becerisinin

geliştirilmesidir. Öğrenmenin öznesi öğrenmenin kendisidir (Argryis, 1985 - 1999).



**Şekil 8: Tek ve Çift Halkalı Öğrenme** (KalDer, 2000, s.81)

Örgütsel öğrenme kavramına öncülük eden ve üç farklı örgütsel öğrenme biçimini ortaya atan Argyis ve Schön'den sonra çeşitli araştırmacılar tarafından örgütsel öğrenmeye yönelik yaklaşımlar alanyazında yerini almıştır.

### 2.5.2. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları

Örgütsel öğrenme yaklaşımlarını en temel şekliyle geleneksel ve modern örgütsel öğrenme yaklaşımları olarak ayırmak mümkündür. Geleneksel yaklaşım, bilgi akışının yöneticiden çalışanlara doğru ilerlediği bir yaklaşım biçimidir. Modern örgütsel öğrenme yaklaşımında ise yönetici ve çalışanlar arasında bilgi akışı yaratılmaktadır. Bu bölümde örgütsel öğrenme yazınında en çok kabul gören yaklaşımlardan DiBella; Senge; Fiol ve Lyles; Ulrich, Von Glinow ve Jick'in örgütsel öğrenme yaklaşımları ele alınacaktır.



### 2.5.2.1. DiBella'nın Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları

Gephart, Marsick, Van Buren ve Spiro (1996) yazdıkları bir makalede, DiBella'nın örgütsel öğrenme konusunda üç farklı yaklaşım ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir.

1. *Normatif Yaklaşım:* Normatif yaklaşıma göre, örgütler, belirli koşullar ortaya çıktığında öğrenmeye başlarlar. Öğrenme, belli örgütsel amaçların elde edilmesi için kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda örgütlerin her türlü yeniliği denemeye istekli oldukları varsayılmaktadır. Burada yenilikleri gerçekleştirmekle birlikte, sonuçların sürekli bir şekilde değerlendirilmesine önem verilmektedir.
2. *Gelişimsel Yaklaşım:* Gelişimsel yaklaşım, örgütlerin öğrenen örgüt olmasında bazı aşamaların olduğunu varsaymaktadır. Bu aşamalar nedeniyle gelişimsel yaklaşım uzun bir süreci kapsamaktadır. Gelişimsel yaklaşımın kullanılması için bazı örgüt gereksinimlerinin karşılanmış olması gerekmektedir.
3. *Yetenek–Temelli Yaklaşım:* Yetenek–temelli yaklaşıma göre öğrenme, örgütlerin değişime yanıt vermesine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Etkili bir öğrenme için, var olan öğrenme türlerini daha iyi anlayıp, geliştirmektir. Bu yaklaşımda normatif ve gelişimsel yaklaşımlardaki öğrenmenin ön koşulu olan durumlar gerekli değildir.

### 2.5.2.2. Ulrich, Von Glinow ve Jick'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Ulrich, Von Glinow ve Jick tarafından farklı ülkelerde çalışan 1359 yönetici üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre örgütsel öğrenme konusunda dört farklı yaklaşım ortaya konulmaktadır (Rheem, 1995).

1. *Yetenek Kazanma Yolu ile Öğrenme:* Bu yaklaşıma göre örgütler; bireyler ve takımlar aracılığıyla yeni yetenekler kazanırlar. Öğrenme, örgüt stratejisinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.
2. *Deneme Yolu ile Öğrenme:* Deneme yolu ile örgütler sürekli olarak yeni fikirleri araştırırlar, yeni ve farklı yöntemler kullanarak alanlarında en iyi olmaya çalışmaktadırlar.

3. *Sürekli Gelişme Yolu ile Öğrenme:* Örgütler, bu yaklaşıma göre içinde buldukları öğrenme sürecini keşfetmeye çalışmaktadırlar, belli bir alanda ya da yöntemde en iyi olma amacını gütmektedirler.
4. *Sınırların Ölçülmesi Yolu ile Öğrenme:* Bu yaklaşıma göre örgütler öteki örgütlerin çalışmalarını inceleme ve kendi durumlarını öteki örgütlerle karşılaştırma yoluna gitmektedirler. Burada örgüt dışı kaynaklardan bilgi edinme yolu tercih edilmektedir.

### **2.5.2.3. Senge'nin Uyumlaştırıcı – Yaratıcı Yaklaşımı**

Senge'nin (1990) bu yaklaşımında örgütler, örgüt dışı değişime ayak uydururlarsa uyumlaştırıcı, bu değişimi geliştirir ve örgüt içi faktörlere uyumlaştırıp yeni ve yaratıcı rekabet avantajı sağlayabiliyorlarsa yaratıcıdır. Uyumlaştırıcı yaklaşımda örgütün değişimi yaşaması ya da değişime uyum göstermesi gerektiği söylenebilir. Yaratıcı yaklaşımda ise, örgütün değişimi yaşamasının yanı sıra bu değişimi geliştirmesi ya da yeni etkinlikler bağlamında ileri düzeyde kurallar ve düzenlemeler geliştirilmelidir.

### **2.5.2.4. Fiol ve Lyles'in Düşük ve Yüksek Düzeyli Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı**

Fiol ve Lyles (1985) örgütsel öğrenmenin iki farklı düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Bu düzeyler “düşük ve yüksek düzeyli” örgütsel öğrenme düzeyleridir. Düşük düzeyli öğrenme, eski davranış kalıplarının tekrarlanmamasına dayanmaktadır. Genellikle kısa dönemli, yüzeysel ve geçici bir özelliğe sahiptir. Bu öğrenme türü rutindir ve temel örgütsel düzenlemeleri içermez. Düşük düzeyli öğrenmeden beklenen sonuç olumsuzluklar ve hatalar karşısında belirlenmiş bir davranış şekli ve performans boyutudur. Yüksek düzeyli öğrenme ise, temel normlarda, referans kalıplarıyla birlikte varsayımlarda değişimi ve tüm örgütü içine alan bir öğrenmedir (s.807–808).

**Çizelge 4: Fiol ve Lyles'in Örgütsel Öğrenme Düzeyleri**

Düşük Düzeyli Öğrenme	Yüksek Düzeyli Öğrenme
Tekrarlar sayesinde ortaya çıkar	Keşif araçlarının ve sezgisel kavrayışların sonucunda ortaya çıkar
Rutin	Rutin dışı
Mevcut işin kontrolü, kurallar ve kontroller	Kontrol eksikliğini giderecek farklılaşmış yapıların, kuralların geliştirilmesi
İyi anlaşılmış bir bağlam	Belirsiz bağlam
Örgütün her düzeyinde ortaya çıkar	Çoğunlukla üst düzeyde ortaya çıkar
Davranışsal sonuçlar	Sezgisel kavrayışlar, keşif araçlarının ve ortaklaşa bilincin oluşması
Resmi kuralları kurumsallaştırılır	Yeni misyonlar ve yeni yön tanımlamaları
Yönetim sistemlerinde düzeltmeler	Gündem belirleme
Sorun çözme becerileri	Sorun tanımlama becerileri; yeni mitlerin, öykülerin ve kültürün geliştirilmesi

(Kaynak: Fiol ve Lyles, 1985)

Örgütsel öğrenme yaklaşımlarına genel olarak bakıldığında, yaklaşımların ilk boyutlarının genel özelliği değişime uyum gösterme ya da yeniliği benimseme şeklindedir. İkinci boyutları ise bu değişimleri örgütün kaynakları doğrultusunda benimseyip geliştirmek veya yaratıcılık özelliğine sahiptir.

Örgütsel öğrenme yaklaşımları incelendiğinde, örgütler öğrenirken çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemler örgütten örgüte değişiklik göstermektedir. Her örgüt öğrenmeye aynı derecede istekli ve yatkın değildir. Örgütlerin, çevresel değişime uyum sağlayabilmeleri ve öğrenme yeteneklerini geliştirebilmeleri için uygun bir örgüt kültürüne gereksinimleri bulunmaktadır (Arıkan, 2001, s.475).

## 2.6. Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü

Örgütler, Geertz (1973) tarafından kendi kültürlerine dayalı olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir örgütün, üyeleri arasında paylaşılan anlamların olduğu bir kültüre sahip

oldukları öngörülmektedir. Bu sembolik etkileşimci yaklaşım uzak doğu (özellikle Japon) örgütlerinden etkilenmiş ve oradan batıya taşınmıştır. Örgütü kuşatan çevre, kurum kültürü olarak adlandırılır ve örgütün imajı, karakteri ve ikliminden oluşur. Kültür, kurumun üyeleri ile paylaşmak istediği, gönderilen mesajlardaki öykülerin ya da metaforların kullanılması ile öğrenilir (Kaya, 2003, s.111). Örgütü bir bütün halinde tutan örgüt kültürünün sağlam yapısı başarıyı beraberinde getirmektedir. Collins ve Porras'a (1991) göre en mükemmel örgütler güçlü kültürleri ile olgunlaşmış örgüt felsefeleri ile tanınmaktadırlar (Akt: Özalp, 2001).

### 2.6.1. Örgüt Kültürünün Tanımı

Kültür, en geniş anlamıyla bir toplumun tüm yaşam biçimidir. Taylor (1997) kültürü; bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf, adet ve insanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği tüm yeteneklerden oluşmuş bir bütün olarak tanımlamaktadır. Örgüt açısından kültür ise, örgütün çalışma şeklini ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, belirli insan topluluklarınca oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ve öteki kişiler arası ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır (Erdoğan, 1994, s.111). Örgüt kültürü kavramı, kurum kültürü, şirket kültürü ya da işletme kültürü ile eş anlamlıdır. Örgüt kültürü konusunda araştırma yapan farklı yazarlar da örgüt kültürünü farklı yönlerden ele almışlar ve farklı tanımlar yapmışlardır.

Schein (1985) örgüt kültürünü, “bir grubun dışa uyum sağlama ve iç bütünleşme sorunlarını çözmek için oluşturduğu ve geliştirdiği belirli düzendeki temel varsayımlar” olarak tanımlamıştır (Akt: Eren, 1998).

Eldridge ve Crombie'ye (1974) göre bir örgütün kültürü, grup üyelerince paylaşılan normlar, değerler, inançlar, tutum ve davranışlardır. Bir örgütün kültürünü ötekenden ayıran şey, o örgütün tarihi, üyelerinde geliştirdiği karakter ve geçmiş yöneticilerin bıraktıkları izlerdir.

Van Maanen (1978) örgüt kültürünü, “örgütü oluşturan bireylerin paylaştıkları bilgi, örgüt içerisindeki rutin ve rutin olmayan etkinlikler” ile açıklamaktadır. Buna göre

kültür kendi başına görülmekte, ancak sunulduğu zaman görünür hale gelmektedir (Erkuş, 1999, s.94). Farklı tanımların birleştiği noktalar şöyle sıralanabilir (Berberoğlu ve Baraz, 1999):

- Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştığı değerlerdir.
- Örgüt kültürü, örgütte iş yapma ve yürütme biçimidir.
- Örgüt kültürü örgütlere kişilik kazandırarak bir örgütü ötekenden ayırır.
- Örgüt kültürü baskın ve paylaşılan değerlerden oluşan, çalışanlara sembolik anlamlara yansıyan, örgüt içinde anlatılan öyküler, inançlar ve sloganlardan oluşan bir yapıdır.
- Örgüt kültürü örgütsel başarıyı doğrudan etkiler.
- Üst yönetim ve liderlerin örgüt kültürü üzerinde önemli etkileri vardır.

### 2.6.2. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Örgüt kültürü öğrenilmiş ya da sonradan kazanılmış bir olgudur. Yazılı bir metin halinde olmayan örgüt kültüründe örgüt üyeleri düşünce yapılarında, bilinç ve belleklerinde inanç ve değerler olarak örgüt kültürünü yaşatmaktadırlar. Düzenli bir şekilde davranışsal kalıplar şeklinde ortaya çıkan örgüt kültürü grup üyeleri arasında da paylaşılabilir nitelikte olmalıdır (Eren, 1998). Van Maanen (1978), örgüt kültürünün temelini oluşturan yedi özellikten bahsetmektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (s.19):

1. *Bireysel Özerklik*: Bireylerin sahip olduğu sorumluluk, bağımsızlık derecesi ve bireysel girişim fırsatları
2. *Yapı*: Personelin davranışını kontrol ve idare etmek için mevcut kuralların, düzenlemelerin derecesi ve doğrudan gözetim miktarı
3. *Destek*: Yöneticilerin astlarına sağladıkları yardımın ve samimiyetin derecesi
4. *Kimlik*: Üyelerin kendi çalışma grupları ya da profesyonel uzmanlık alanları yerine, örgütle bir bütün olarak özdeşleştirme derecesi
5. *Performansa Ödül*: Örgüt içindeki ödüllerin personelin verimliliklerine göre dağıtılması

6. *Çalışma Toleransı*: Personel ve çalışma grupları arasındaki ilişkilerde varolan çalışma düzeyi ve aynı zamanda konusunda dürüst ve açık olma istekliliği
7. *Risk Toleransı*: Personelin atılgan, yenilikçi ve risk almaya teşvik edilme derecesi.

Örgüt kültürünün sahip olduğu özellikler yanında alanyazında örgüt kültürünün bazı temel öğelere de sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Örgütün yapısına göre bazı farklılıklar gösterebilen bu öğeler örgüt kültürünün oluşumuna katkıda bulunmaktadır.

### 2.6.3. Örgüt Kültürünün Öğeleri

Deal ve Kennedy (1982) örgüt kültürüne ilişkin dört temel öğeden bahsetmektedir. Bunlar:

1. *Değerler*: Örgüt üyelerinin örgüt içindeki yaşamı yorumlamaları için yardımcı olan örgütsel etkinliklerin felsefeleri ve paylaşılan inançlarıdır. Örgütsel değerler, paylaşılan ideallerdir ve örgütsel davranış seçiminde yol gösterirler.
2. *Liderler ve Kahramanlar*: Temel değerler ve inançlar örgüt kültürünün alt yapısını oluştururken, liderler ve kahramanlar da bunların sembolleri, kendi kişiliklerinde bunları yansıtan modeller ya da temsilcilerdir. Kahramanlar örgütsel değerleri kişileştirmektedir.
3. *Törenler, adetler ve simgeler*: Adetler ve törenler, örgütsel yaşamın değerleri ve kahramanlar hakkında yorumları desteklemek için örgüt üyeleri tarafından gerçekleştirilirler. Simgeler örgüt kültürünün açık bir göstergesidir. Simgeler bir örgütteki logo, sloganlar, maskotlar ve amblemlerdir. Örneğin yükseköğretimde yapılan törenler üniversite yaşamının değerlerini güçlendirmek için yapılmaktadır.
4. *Kültürel iletişim ağları*: Kültürel iletişim ağları, örgüt içindeki gelişmeler ve deneyimler hakkında örgüt üyelerini bilgilendiren, kültürel değerlerin örnekleri olan efsane ve öykülerin anlatılmasıyla örgüt kültürünün üyelere aşılmasında kullanılan etkileşimlerin informal kanallarıdır.

Yukarıda sayılanların dışında örgütsel sosyalleşme kavramı da örgüt kültürünün öğeleri arasında yer almaktadır. Örgütsel sosyalleşme, bir örgüte yeni katılan ya da aynı örgütte farklı bir bölüme geçen çalışanın, kendisinden beklenen tutum, değer ve davranışları öğrenmesi sürecidir (Can, 1997, s.274).

Örgütsel çevre ve ortam, bireysel ve örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırabileceği gibi engellemesi de mümkündür. Örgüt kültürü, değişimci yenilik merkezli ve dinamik bir kültür ise öğrenme ve değişime direnç göstermeyecektir. Söz konusu kültür örgütün temel felsefesine karşıt bir biçimde oluşmuş ise, öğrenmeye direnç gösterebilir (Şişman, 2001, s.162).

Örgüt kültürü, örgüt üyelerine farklı bir kimlik vererek bireylerin örgüte bağlanmalarını sağlamaktadır. Örgüt kültürü, öğrenme sürecinde gerekli olan bilgiyi elde etme, değiştirme ve koruma gibi alışkanlıkların oluşturulmasında önemli bir yer tutmaktadır. Takım ya da grup halinde öğrenme ve örgütsel öğrenmede kültürel anlamında paylaşılması gerekmektedir. Öğrenmeyi etkileyen kültürel faktörler arasında ortak bir dil, iletişim süreci, liderlik ilkeleri, vizyon ve misyon paylaşımı yer almaktadır ( Probst ve Büchel, 1997, s.129).

## **2.7. Öğrenen Örgütlerde Strateji**

Genel olarak strateji, “hedefe ulaştırılan en kestirme yol” olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle strateji, aslında belirli bir hedefi gerçekleştirmeye dönük olarak dikkatli biçimde geliştirilen ve kullanılan bir yaklaşım, araç, plan ya da yöntemdir. Stratejik düşünmede önemli olan şey, hedefi en kestirme yoldan başarmaya olanak verecek yaklaşımları belirleyip işe koşabilmektir. Hangi koşullar altında gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, aslında öğrenme de stratejik düşünmeyi ve davranmayı gerektirir (Şimşek, 2006, s.181). Bu doğrultuda öğrenen bir örgütte yapılan etkinlikler örgütün bir bütün olarak stratejik düşünmesini ve davranmasını sağlamaktadır.

Örgüt açısından strateji oluşturma, bir örgütün kendini ve geleceğini nasıl gördüğünü ifade etmektedir. Strateji, genel olarak üst yönetim tarafından ya da tüm üyelerin

katılımıyla gerçekleştirilebilir. Geniş örgütlerde ise her birim kendisi için farklı stratejiler geliştirebilir. Örgütün stratejisi belirlenirken yapı, sistemler, insan ve kültür gibi öğeler arasındaki ilişki ve etkileşim göz önünde bulundurulmalıdır (Schwartz ve Davis, 1981).

Öğrenen örgütlerde, örgüt politikalarının ve stratejilerinin belirlenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi bir öğrenme süreci şeklinde yapılandırılmıştır. Öğrenme, örgütlerin sürdürülebilir stratejik avantaj elde edebilmelerini sağlayacak tek yoldur ve sürekli olarak stratejik bir süreç izler (Balasubramanian, 1994). Başarılı bir öğrenen örgüt yaratabilmek için bazı stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Marquardt, 1994, s.75).

- Kişisel ve örgütsel başarılar için öğrenmenin ön plana çıkarılması
- Öğrenmenin tüm etkinliklerde kullanılması
- İnsan kaynakları politikalarının öğrenmeye değer veren insanlar üzerine kurulması
- Öğrenmenin ödüllendirilmesi
- Öğrenmenin etkilerinin ve faydalarının tüm örgütte duyurulması
- Öğrenme fırsatlarının artırılması
- Öğrenmeye fazladan zaman ayrılması
- Öğrenme için yeterli fiziksel bir ortamın yaratılması.

Fiol ve Lyles (1985); çevre, yapı, kültür ve strateji gibi yapısal faktörlerin öğrenen bir örgüt olmayı etkilediğini vurgulamaktadırlar. Bu yapı ve stratejilerin benimsenmesi öğrenmeyi teşvik etmektedir. Öğrenen bir örgüt bireyin gelişmesi ile strateji geliştirilmesinin esas öğelerini bir araya getirip örgütsel öğrenmeyi azaltıcı ve artırıcı stratejileri ve yapıları kurabilen bir örgüttür (Dodgson, 1993). Öğrenen örgütlerin amaçları en az altı farklı ve anlamlı stratejik planlama seçenekleri ile geliştirilir ve uygulanıp uygulanamayacağı izlenir. King (2001), bu stratejilerin nelerle ilişkili olabileceğini şu şekilde açıklamaktadır:



- Bilgi sistemleri altyapısı
- Entelektüel sermaye
- Bireysel öğrenme
- Örgütsel öğrenme
- Bilgi yönetimi
- Yenilik

Bu stratejiler Çizelge 5’de kavramsal temeller, merkez, hedefler, süreçler, sistemler, performans ölçütleri ve kültür kavramları altında betimlenmektedir.

Öğrenen örgüt döngüsü içerisinde sürekli bir planlama, uygulama, gözden geçirme ve örgütte planın benimsenmesini sağlama vardır. Bu döngü içerisinde her aşamanın birbirine, çalışanlarına ve çevreye bir yansıması da bulunmaktadır. Stratejik öğrenen örgütlerdeki öğrenmenin bireysel öğrenmeden farkı, örgütsel yayılmanın da bunun içinde olmasıdır (Nartgün, 2004, s.169–170).

Katılımcı politika oluşturma, öğrenen örgütlerin strateji ile ilgili başka bir önemli özelliğidir. Öğrenen örgütlerde katılımcı politika oluşturma, politika ve strateji belirleme süreçlerinde tüm örgüt üyelerinin katılımını ifade etmektedir. Öğrenen örgütlerde görev, yetki, sorumluluk ne olursa olsun, her kademedeki çalışanların politika ve strateji belirleme süreçlerine katılımı, üst yönetim tarafından desteklenir. Böylece daha yaratıcı fikirlerin ve çözümlerin üretilmesi sağlanmış olur (Pedler, Burgoyne ve Boydell, 1991, s.19). Öğrenen örgütlerde paylaşılan vizyon bileşeninin de temelinde yer alan katılımcı politika oluşturma geleneksel örgütlerin strateji belirleme sürecinden farklılık göstermektedir. Üst yönetimin bilinçli desteğiyle gerçekleştirilen katılımcı politika uygulamaları örgütün hedeflerini gerçekçi bir biçimde saptanmasına da kaynaklık etmektedir.

Çizelge 5: Öğrenen Örgüt Stratejileri

	Bilgi Sistemleri Altyapısı	Entelektüel Sermaye	Bireysel Öğrenme	Örgütsel Öğrenme	Bilgi Yönetimi	Yenilik
<b>Kavramsal Temelleri</b>	Yönetimin gelişimi için bilginin önem kazanması	Bilginin entelektüel sermaye olarak görülmesi	Öğrenme için biçimsel ve biçimsel olmayan eğitim gerekliliği	Örgütün yapısını örgütsel değişime yanıt verecek şekilde değiştirme	Paylaşarak mesleki uzmanlık (birikim) harekete geçirme	Yaratıcılığın artırılması
<b>Merkez</b>	Veriler ve bilginin önem kazanması	Örgüt içindeki entelektüel sermayeye ulaşabilme	İnsan sermayesi için daha değerli olarak görme	Sosyal sermayenin oluşturulması ve takım çalışması gibi yollarla genel yeterliklerin ve kapasitenin değişimi	Misyonun belirlenerek mesleki uzmanlık harekete geçirme	Yeni ürünler, süreçler ve sorun çözümleri yaratmak
<b>Hedefler</b>	Karar desteği sağlama, örgütsel katılımcılara örgütsel performans verilerini ve bilgiyi sağlama	Entelektüel sermayeden en yüksek derecede yararlanmak	İnsan sermayesinin değerini eğitim ve yetiştirme ile artırma	Değişimle baş edebilmek için grup öğrenmesi ve grup kapasitelerine olanak sağlama	Edinim, yorumlama ve mesleki uzmanlıkta iletişim kurma	Yeni fikirlerden dönmek için maksimum potansiyel yaratmak
<b>Süreçler</b>	Verilerin ve bilginin edinimi, saklanması, yaygınlaştırılması ve uygulanması	Lisans verme ve lisans haklarının satılması	Formel eğitimle birlikte çıraklık, hizmet içinde yetiştirme gibi yetiştirme programları uygulamak	Örgütsel değişim, takım çalışması, güçlendirme, durumsal yönetim, gelişim tabanlı kariyer yolları ve kalite programlarının uygulanması	Bilgi ağlarında uzmanlık ve yeterlik, kendi kendine oluşan gruplar ve uygulamaların geliştirilmesi	Beyin fırtınası, küçük projeler, fikirler için uygun kaynakları oluşturma
<b>Performans Ölçütleri</b>	Edinim, depolamanın ve yaygınlaştırmanın etkililiği ve bilginin uygulanması; kullanıcı tatmini sağlanması	Entelektüel sermayenin miktarının değerinin belirlenmesi	Başarı ile tamamlanan programların sayısı; yetiştirilenlerin gelişimleri	Zaman ve maliyet döngüsü, verimlilik, müşteri tatmini ve kalitenin sağlanması	Bilginin paylaşıldığı davranışlar ve bilginin yeniden kullanımı	Yeni ürün ve projelerden edinilen mali kaynaklardan yatırımın geri dönmesini sağlamak
<b>Kültür</b>	Bilgi teknolojilerinden etkin şekilde yararlanmak	Mevcut sermayenin finansal tabanlı olarak artışı	“Üniversite” kültürü	“Arkadaşça Değişim” kültürü	“Bilgi Paylaşım” kültürü	“Arkadaşça Yaratıcılık” kültürü

(Kaynak: King, 2001, s.13)

## 2.8. Geleneksel Örgütten Öğrenen Örgüte Geçiş

Senge, öğrenen örgütün temel ilkelerini tanımlarken bireysel yetkinlik, zihinsel modelleri, takım çalışması, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi gibi kavramları vurgulamaktadır. Öğrenen örgütü öteki örgütlerden ayıran temel öge öğrenme sürecinde yatmaktadır (McGill, Slocum ve Lei, 1992).

Öğrenen örgüt olma yolunda gerçekleştirilecek çalışmalarda, yönetimin bakış açısı önemli bir yer tutmaktadır. Yeniliklere açık, doğru eleştiri yapabilen, kendisine yapılan eleştirileri değerlendirip kişisel gelişimini sağlayan yöneticilerle örgüt sürekli gelişmektedir. Yöneten değil, danışılan kişi olan yönetici, çalışanları ile sürekli iletişim halinde olacaktır. Otoriter yönetim anlayışını esnek yönetim anlayışına bıraktığından çalışanlar katı kurallara uymak zorunda kalmayacaktır. Önem verildiğini hisseden çalışanlar ise verimliliklerini arttıracaktır. Öğrenen örgüt olma yolunda yapılan çalışmalar uzun bir zaman dilimini kapsamalıdır. Gerçekleştirilen etkinlikler, birbirini tamamlar niteliktedir. Birinin bittiği yerde başka bir çalışma başlayacağından, sonuca ulaşmak için acele edilmemelidir (Garvin, 1999, s.75). Marquardt öğrenen örgütün geleneksel örgütlerden farkını şu şekilde belirtmektedir (1994, s.68):

- Sistem düşüncesinin esas olduğu örgütte öğrenme, örgütün bütününde meydana gelmektedir.
- Öğrenme; sürekli ve stratejik olarak kullanılan bir süreçtir. Örgüt üyeleri, örgütün bütünündeki öğrenmenin örgütün ilerideki başarısı için taşıdığı önemi kavramıştır.
- Yaratıcılığa önem verilir ve tüm çalışanlar, örgütün başarısında kritik rol oynayan bilgi kaynaklarına ulaşabilirler.
- Bireysel ve grup halinde öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürü bulunur.
- Değişim, bekleyen sürprizler ve hatalar, öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirilir.
- Örgüt, kendini değişen çevreye sürekli olarak uyarlama ve yenileme yeteneğine sahiptir. Herkesi yönlendiren bir kalite ve sürekli gelişme bilinci vardır.

Geleneksel ve öğrenen örgütler arasındaki farklılıkları aşağıdaki çizelgede gösterebiliriz.

**Çizelge 6: Geleneksel Örgütler ile Öğrenen Örgütler Arasındaki Farklılıklar**

	<b>Geleneksel Örgütler</b>	<b>Öğrenen Örgütler</b>
<b>Vizyon</b>	Vizyon tepe yönetim tarafından önceden belirlenmektedir.	Tüm çalışanların katılımı sağlanarak ortaya çıkan paylaşılmış bir vizyon bulunmaktadır. Üst yönetim bu vizyonu sürdürmek ve geliştirmekten sorumludur.
<b>Düşüncelerin Tasarımı ve Uygulanması</b>	Üst yönetim neyin yapılacağına karar verir. Örgüt üyeleri belirlenen eylemlere göre hareket eder.	Fikirlerin üretimi, tasarımı ve uygulaması örgütün hemen her düzeyinde mümkündür.
<b>Örgütsel Düşünmenin Doğası</b>	Her birey, kendi işinden sorumludur ve bireyin yeteneğinin geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır.	Personel kendi işini öteki personelin işleriyle bağlantılı ve birbirini etkileyecek şekilde düşünmekte ve algılamaktadır.
<b>Çatışmanın Çözümü</b>	Çatışmalar, güç kullanımı ve hiyerarşik etki ya da baskı yoluyla çözümlenmektedir.	Çatışmalar örgütün her kademesindeki personelin farklı görüşlerinin bütünleşmesi, işbirliği ve ekip halinde öğrenmeden yararlanılarak çözümlenmektedir.
<b>Liderlik ve Güdülenme</b>	Liderin rolü örgütün vizyonunu tayin etmek, uygun bir şekilde ödül ve ceza vermek ve işgören etkinliklerine 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 etmektir.

(Kaynak: Luthans, 1995, s.45)

Örgüt kuramcıları, öğrenen örgütü geleneksel örgüt yapılarında mevcut olan bölümlere ayırma, rekabet ve tepki gösterme gibi üç temel soruna çare olarak düşünmektedir. Öğrenen örgütlerde esneklik ön plandadır ve işbirliğine önem verilmektedir. Rekabet bilgi paylaşımının bir gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Geleneksel örgütlerde tepki gösterme; yönetimin dikkatini yaratıcılıktan ziyade sorun çözmeye yöneltmektedir. Öğrenen örgütlerde ise örgüt çalışanları yaratıcı tepki göstermektedir. Tepki gösterme

geribildirim olarak kabul edildiğinden yenilikleri ve sürekli iyileştirmeyi teşvik etmektedir (Robbins, 1996).

### 2.9. Öğrenen Örgüt Olma Yolundaki Engeller

Örgütler kendi içlerinde öğrenmeyi engelleyen çeşitli düzeydeki engellerle karşılaşabilirler. Her örgütün kendi yapısal özelliğine göre farklılık gösterebilecek öğrenen bir örgüt olma yolundaki engelleri aşağıdaki gibi sayabiliriz.

1. *Sorunu görmezlikten gelme:* Herhangi bir sorun karşısında örgüt içinde yer alanların ve örgüt liderinin harekete geçmemesi ya da daha önceki uygulamaların tekrar edilmesidir.
2. *Bilgiyi paylaşmama:* Örgüt içinde bilgiler kişisel olarak saklandığında bu bilgiler uzun vadede örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktan uzak kalacaktır.
3. *İlişkilendirememe:* Örgütün farklı bölümlerinde ve süreçlerinde çalışanlar gün içerisinde yüzlerce etkinlik gerçekleştirmektedir. Yapılan bu etkinlikleri birbiriyle ilişkilendirecek, çalışanlara farklı senaryolar içinde, olayların arasındaki bağları gösterecek mekanizmalar kurmadıkça, yapılanlarla ilgili resmin bütünü görmek zorlaşmaktadır. Resmin bütünü görülememesi, örgütün içinde bulunduğu sistemleri anlamamaya yol açabilir (Kalder, 1998, s.14).
4. *Geçmiş deneyimlerden ders almama:* Daha önce çözülmüş ya da ortadan kalkmış bir sorunun yeniden yaşanılmasıdır. Geçici sorunlar saptanabilirken eğer varlıkları kabul edilmezse, sorun incelenmez ve önceden sorunun yaklaştığını gösteren belirtiler de saptanamaz.
5. *Bilginin üretilmesini engelleme:* Örgüt liderlerinin üretkenliğe karşı durgunluk göstermeleri ve amaçlara ulaşmak için bireylerin, kaynakların ve bilginin düzenlenmesine fırsat yaratmamaları öğrenmede bir engel oluşturmaktadır. Ayrıca bilgilerin bireysel düzeyde kalması ve örgütsel bilginin herkesin kullanabileceği bir biçime sokulamaması öğrenen bir örgüt olmayı engellemektedir (Töremen, 2001, s.64).

6. *Sorunlarla kişileri karıştırma*: Örgütlerde bir sorun görüldüğünde genelde kimin soruna yol açtığı üzerine odaklanılmaktadır. Olması gereken ise sorunu ortaya çıkaran sebeplerin neler olduğu ve bunun tekrarlanmasının nasıl engellenebileceğidir.
7. *Geçmişin başarılarına sığınma*: Örgütlere daha önce başarı getirmiş kural ve sistemlerin gelecekte de başarı getireceğine olan inanç bir yanlısamayı beraberinde getirmektedir. Öğrenmenin olmadığı bir ortamda başarı geçicidir. Yeniden yapılanmaların olmadığı durumda eski kural ve sistemlerle başarıya ulaşmak mümkün olmayacaktır.
8. *Bürokrasi*: Bürokratik örgütler değiştirilmesi en zor olan yapılardır. Öğrenen örgütlerde değişim hareketlerini kolaylaştırmak için, mevcut bürokratik yapıların yanında ek bir örgütsel tasarıma gereksinim duyulmaktadır. Güncel olarak karşılaşılan sorunlar, hızlı değişimler ve belirsizlikler, örgüt amaçlarını paylaşmada ve ekip çalışmalarında gönüllü ve istekli olarak bulunacak, çalışanları esinleyecek ve onları güdüleyecek bir liderle birlikte esnek bir örgüt yapısını gerektirir (Bass, 1990).
9. *Zayıf İletişim*: Bilgi paylaşımı öğrenen örgütler için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Örgüt üyeleri arasında statü farklılığından doğan zayıf iletişim öğrenme sonucu elde edilenlerin paylaşılıp çoğalmasını engelleyebilmektedir.

Willard (1994), Kanada'da 1992 yılında yaptığı bir araştırmada örgütlerin aşağıdaki kritik öğrenme sorunlarına sahip olduğundan bahsetmektedir (Akt: Töremen, 2001, s.66). Kültürel ve stratejik anlamda ortaya çıkabilen bu sorunlar örgüt çevresinde meydana gelen değişimin getirdiği yeniliklere uyum sağlamada da sorunlara yol açabilmektedir. Genel hatlarıyla örgütlerde karşılaşılan öğrenme sorunları şunlardır:

- Örgüt sınırları içinde bilgiyi hareketlendirme zorluğu
- Stratejik değişim çabalarını yerleştirmedeki yavaşlık
- Kültürel değişiklik oluşturma güçlüğü
- Kültürel değişiklik sürecini düzenleme ihtiyacı
- Teknolojik gelişmelere uyumdaki yavaşlık

## 2.10. Öğrenen Örgütler ve Örgütsel Demokrasi

Demokrasilerde katılım olgusunun örgütlerde uygulanma şekli “örgütsel demokrasi” olarak adlandırılmaktadır. Örgütsel demokrasi, hiyerarşik yapılanmayı dikkate almadan yönetsel erkin bütün örgüt üyeleri tarafından paylaşılması, önem arz eden konularda ortak katılımın ve görelî özgürlüğün sağlanmasıdır. Örgütün nasıl yönetileceği ve bu yönetimde hangi yöntemlerin kullanılacağı ortaklaşa bir bilinç ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1998, s.79–80). Örgütsel demokrasi ve katılımcı yönetim kavramları aynı özellikleri taşımaktadır. Bunlar; örgüt üyelerinin gelişimini sağlamak, tatmin, anlayış ve kabul süreçlerinde etkin bir yönetim anlayışı oluşturmayı gerektirmektedir (King, Streufert ve Fiedler, 1978, s.6).

Örgütsel demokrasi, görevlere görelî özgürlüğün verilmesi, birim ya da bölümlerin görelî özerkleştirilmesi ve örgüt üyelerinin yönetime katılması yoluyla sağlanmaktadır. Görevlerin görelî özgürleştirilmesi yetki göçerimi yoluyla meydana gelmektedir. Yetki göçeriminde, nihai yetki örgütün en üst düzey yöneticisinde olmakla birlikte yönetim sorumluluğunun öteki örgüt üyelerince de paylaşılmasını ifade etmektedir. Birim ya da bölümlere görelî özerklik tanımak, örgüt yönetiminin merkezilikten yerelliğe doğru kaymasını sağlamaktadır. Örgüt üyelerinin yönetime katılması; örgütsel kararların verilmesine ve sorunların çözülmesine örgüt üyelerinin bilişsel, devinsel ve duyuşsal gücünü katmalarının sağlanmasıdır. Yönetime katılmayı sağlama, örgüt üyelerinin örgütsel sorunlar için takım çalışması yapmasını gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Yönetime katılma yoluyla örgüt çalışanlarının, girişim ve yaratıcılık yeteneklerinin ortaya çıkması da sağlanmaktadır (Başaran, 1998, s.80–81).

Örgütsel demokraside yapısal ve davranışsal olmak üzere iki ana eğilimden söz etmek mümkündür. Yapısal yaklaşımda güç dengesinin sağlanması esas alınmaktadır. Karar alma süreçlerine doğrudan katılım ya da temsilcilerin seçimi yoluyla katılım gerçekleştirilebilmektedir. Yapısal yaklaşım bürokratik ve formal bir yaklaşımdır. Davranışsal yaklaşım katılımlı bir yönetim olgusuna işaret etmektedir. Yüzyüze, informal ve örgüt içinde karar almayı ifade etmektedir. “Çalışan tarafı” demokrasi adıyla da anılan davranışçı yaklaşımda, örgüt ikliminde güven ihtiyacı bulunmaktadır.

Katılımlı yönetim ve doyum düzeyinin örgüt kültürünün bir parçası olduğu yaklaşımda örgüt bağlılığının ve örgüte karşı olan sorumluluğun artması beklenmektedir (King, Streufert ve Fiedler, 1978, s.7).

Öğrenen bir örgütte örgütsel demokrasi bireyler arasındaki işbirliğinin artmasını ve ortak bilincin açığa çıkmasını sağlayabilecektir. Güven duygusunun sağladığı uygun araştırma ve öğrenme ortamı örgütün öğrenmesini olumlu yönde etkileyebildiği gibi bireysel gelişme isteğini de artıracaktır. Özellikle eğitim örgütleri gibi doğal olarak öğrenen bir örgüt olması beklenen kurumlarda örgütsel demokrasinin tam anlamıyla uygulanması kaçınılmaz olmaktadır.

### **2.11. Öğrenen Örgütler ve Liderlik**

Öğrenen örgütlerde lider; karmaşık durumların anlaşılmasını sağlayan, görüşlerini açıklayan ve ortak düşünsel modeller geliştiren ve yeteneklerini sürekli geliştiren örgütler kurmaktan sorumludur. Günümüz örgütlerinin sorunları hiyerarşik bir düzenleme içerisinde çözümlenmekten uzaktır. Hiyerarşinin yetersiz kaldığı sistemsel değişikliklerin zorlukları, örgütü yeni ilkelere dayalı yeni bir lider tanımına doğru sürüklemektedir (Senge, 2007, s.363). Bu noktada liderlerin farklı bir rolü bulunmaktadır. Liderlerin görevi, bireyleri daha iyi bir geleceğe hazırlamak ve bu yolda harekete geçirmektir. Liderler aracı değil, amaca yönlendirici ve isteklendirici bir rol oynamalıdır. Öğrenen örgütlerde lider, her bireyin birbirinden farklı olduğu gerçeğini yadsımamakla birlikte, çalışanların ortak amaçlarına odaklanır. Bu ortak amaç doğrultusunda örgütün vizyonunun da gerçekleşeceği güveni oluşmaktadır (Buckingham, 2006).

Liderlik üzerinde çalışan araştırmacılar, tüm örgüt üyelerinin katılımının sağlandığı bir liderlik anlayışına doğru gidildiğini ileri sürmektedirler. Bu yönüyle etkili bir lider, bireyleri anlamlı hedefler etrafında birleştirir, onlara bu hedefleri başarıyla tamamlamaları için birlikte çalışmalarında esin kaynağı olur. İyi bir lider, öğrenme ve öğretme etkinliklerinde kurumsal engelleri ortadan kaldırmayı, değişimin yapısını oluşturmayı ve bu değişimi ileriye götürmek için örgüt üyelerini aynı amaç etrafında



birleştirmeyi bilmektedir (Policy Brief, 1999). Örgütlerde liderlik gücünün dört önemli dayanağı bulunmaktadır (Sergiovanni ve Starrat, 1988, s. 197):

1. *Liderliğin Kültürel–Sembolik Gücü:* Liderin örgütün amaçlarını, temel değerlerini ve anlamını açıklayabilme yeterliğine dayanmaktadır. Sembolik bakış açısı, adet, sembol, tören ve şifrelerin tasarlanmasını, modelleştirilmesini ve kutlanmasını içermektedir.
2. *Liderliğin Eğitsel Gücü:* Liderin bireysel gelişim, öğrenme kuramları, sosyalleşme, vatandaşlık ve yetiştirme programının çerçevesini belirleme konularındaki yetiştirme düzeyine dayanmaktadır.
3. *Liderliğin İnsan Boyutuna İlişkin Gücü:* İlgilenme, güven ve yetki verme, uzlaşma, ideallere ulaşma ve insan potansiyelini anlama bu gücün belirleyici boyutlarıdır.
4. *Liderliğin Teknik Gücü:* Örgütün yapısı, politikaları ve programlar hakkındaki gerçekçi yaklaşımlar liderliğin teknik gücünü belirlemektedir.

Wharton'a (2006) göre liderlikte temel bileşenler olan yetkinlik, bilgi, yönetimde uzmanlık, insan ilişkileri, deneyim, vizyon, hedefler ve önceliklerin belirlenmesi önemli sayılan ön koşullar olarak dikkate alınmaktadır. Öğrenen örgütlerde lider örgüt üyelerini sınırları çizilmiş bir sistematik içerisine oturtmak yerine bireylere kendi bireysel yetkinliklerini kullanma olanağını veren kişidir.

Senge'ye göre (2007) öğrenen bir örgütte liderin üç temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar tasarımcı, yönetim memuru ve öğretmen olarak liderdir.

1. *Tasarımcı Olarak Lider:* Tasarımcı olarak liderler kapalı kapılar ardında işlevi çok az fark edilen fakat örgütün genelinde önemli etkiler ortaya çıkaran liderlik rolünü benimsemektedirler. Kontrol etme, tüm etkinliklerin merkezinde olma ya da dikkat çekme davranışlardan uzak durmaktadırlar.
2. *Yönetim Memuru Olarak Lider:* Öğrenen bir örgütte yönetim memuru olarak görev yapan liderler örgütü toplumda öğrenme ve gelişim için bir araç olarak görmektedirler. Lider; örgütün amacı, var olma nedeni, nereden geldiği ve

nereye yöneldiği bağlamında örgütün kendini aşip daha geniş olarak insanlığa yöneldiğini belirleyen bir amaç bütünlüğüne sahiptir.

3. *Öğretmen Olarak Lider*: Öğretmen olarak lider örgütün bütününde tüm bireylerin sistematik kavrayış geliştirmesine yardımcı olur. Lideri farklı kılan fikirlerinin açıklığı, ikna gücü, inançlarındaki derinlik ve sürekli öğrenmeye açık oluşudur. Öğretmen olarak nitelendirilmesi herkes için öğrenmeye destek olmasıdır.

## 2.12. Öğrenen Örgüt Olarak Üniversiteler

### 2.12.1. Üniversite Kavramı

Üniversite sözcüğünün kökeni, Latince ‘bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve müşterek çıkarları olan kişiler topluluğu’ anlamına gelen “üniversitas” sözcüğüdür. Üniversite, “evrensel kavrayışla bilimin, insan aklına ve uygarlığın bilgi birikimine duyulan güvenle geliştirildiği ve yenilediği araştırma ve aydınlanma kurumlarıdır”. Evren kökünden türetilmiş olan sözcük, bir bölgeyle, bir ülke sınırları ile kısıtlanmış bilgiyi aşarak dogmalara bağımlılığı dışlayan bir anlam içermektedir (Gürel, 1995).

Altbach (2001), üniversitenin tek biçimde tanımlanamayacağını ifade ederek, üniversitenin bir öğretim kurumu olduğunu, temel araştırma yaptığını, farklı disiplinlerde birey yetiştiren bir kurum olduğunu ve kamu hizmeti sunduğunu belirtmektedir.

Russell (2001), üniversitenin iki temel amacı olması gerektiğini savunmaktadır. Birincisi bireyleri ayırım gözetmeden belli meslekler için eğitmek, ikincisi ise kısa dönemli yarar gözetmeden bilim ve araştırmayı sürdürmektir. Bir eğitim örgütü olarak ele alındığında ise üniversite, genellikle bir yerleşke içerisinde farklı yapıdaki eğitim birimlerinin işleyişi kapsamında, programlarını uygulayarak hedeflerini yerine getiren bir örgüttür.

### 2.12.2. Öğrenen Üniversite Kavramı

Patterson (1999) günümüz örgüt yapılarının post-endüstriyel toplumun ekonomik, teknolojik ve sosyo-kültürel çerçevesinde önemli ve hızlı bir değişim geçiren kavramlarıyla sarılı hale geldiğini öne sürmektedir. Değişen çevresel koşullara ve baskılara stratejik bir yanıt niteliği taşıyan öğrenen örgüte dönüşme çabaları birçok eğitim örgütü tarafından yeni fikirler ortaya konularak benimsenmektedir.

Günümüz üniversiteleri; çok değişkenli, karmaşık ve yoğun bir değişim, dönüşüm baskısı altında küresel bilgi çağına uyum sağlamaya çalışmaktadır. Hızla değişen koşulların yarattığı baskılar sonucu, üniversitelerin stratejik planlama ve onun temel taşıma oluşturan stratejik dönüşüm değişikliği de zorunlu olmaktadır (Odabaşı, 2006).

Üniversiteler bilgi yoğun endüstrilerin bilgiyi yaratan, yayan ve bilgiye sahip olan öğrenme merkezleridir (Patterson, 1999). Yenilikçi bir ekonomi ve bilgi toplumuna dönüşümde; örgütler, kurumlar ve toplum için kritik önemdeki faktör, bilginin yeniliğe dönüştürebilme yeteneğidir. Öğrenen üniversite olmak, üniversitenin hem çevre değişkenlerini etkileyebilmeyi hem de onlara karşılık verebilmeyi birlikte yapabilmesi anlamına gelmektedir (Kristensen, 1999, s.45).

Yirmibirinci yüzyılda öğrenen üniversite, hem öğrenen hem de öğrenmeyi özendirir (Duke, 1992). Yükseköğretim kurumları açısından öğrenme en tepeden başlayan ve en alt kademedeki bireyi de içine alan sürekli gelişme, öğrenme felsefesine dayanan aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya sürekli bilgi akışının olduğu bir öğrenen örgüttür (Şenel ve Açıköz, 2004).

Üniversiteler ve öğrenen örgütler konusundaki bir araştırmada, üniversitelerin öğrenen örgüt kavramını kendi örgütlerinde uygulayarak öğretme ve öğrenme yöntemlerinin gelişmesine yardım edebilecekleri belirtilerek, üniversitelerin bu ayrıcalıklı konularından ötürü kuramı uygulamayla birleştirip bu kavramı geliştirme şansına sahip oldukları vurgulanmıştır (Steward ve Franklin, 1998).

Bu konuda yapılmış olan bir başka araştırmada ise değişen çevre koşullarından ve çevreye uyumun gerekliliğinden söz edilerek, öğrenci sayısındaki artış, kamu politikaları, verimliliğe yönelik talepler gibi faktörlerin üniversiteleri örgütsel bağlamda öteki örgütlerden farksız hale getirdiği ve dolayısıyla üniversitelerin de değişime uyum sağlayabilmek için öğrenen örgütler haline gelmelerinin gerektiği vurgulanmıştır (Patterson, 1999).

Senge, bugünkü işleyişleri ile eğitim örgütlerinin öğrenen örgütler olmadıklarını ileri sürmektedir. Ona göre okulların aşırı kurallı olmaları, öğretim sürecinde bu aşırı kurallılığa uymak zorunda kalmaları, yöneticilerin işbirliğiyle çalışmaya alışkın olmaması, açık ve birleştirici bir vizyondan yoksunluk ve okul etkinliklerinin birbirinden kopuk biçimde yürütülmesi, okulların, öğrenen örgüt olmaları yönündeki önemli engeller olarak görülmektedir. Ona göre mevcut işleyişte okul kavramı, girişimcilik ruhu ve ileri görüşlülükten çok, emirlerin yerine getirilmesini çağırıştırmaktadır (Morrison, 1998, s.166).

Günümüzde çok sayıda üniversite için, yeni reformların gerektirdiği öğrenme türünü üretemediği ileri sürülmektedir. Gerekli öğrenmeyi üretememe, üniversitelerin bunu istememelerinden çok, onu nasıl yapacaklarını bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden üniversitelerin yeniden yapılandırılmasına duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Bu, üniversitenin hem öğrenci hem de öğretim elemanı için gerçek anlamda bir öğrenen üniversite olması demektir (Leithwood, Leonard ve Sharratt, 1998).

Öğrenen üniversite düşüncesi; güç ve otoritenin tek elde toplanmadığı, üniversiteye ilişkin karar alma yetkisinin başta üniversite yönetimi ve öğretim elemanları olmak üzere aileler, öğrenciler ve toplum üyeleri arasında dengeli dağıtıldığı bir süreçle yaratılabilir. Bu süreçte ayrıca standartlaştırılmış uyum yerine, farklılıklar desteklenir ve etkili biçimde yönetilir (Oswald, 1997, s.181–184).

### 2.12.3. Öğrenen Üniversite Modelleri

Senge (1994), bir örgütün geleceğini şekillendirmek için yeteneklerini sürekli olarak genişletme çabası içinde olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Mead (1995), araştırmasında üniversitelerin öğrenen örgüt olma yolunda değişen çevre koşulları ve baskılarına karşı Avrupa, Kuzey Amerika ve Avustralya'da geliştirilmiş modeller bulunduğunu belirtmektedir. Örneğin, Avustralya Griffith Üniversitesi tarafından öğrenen örgüt felsefesini kullanmada işe koşulan stratejiler ve modeller sistematik olarak kalitenin de artmasını sağlamıştır (Patterson, 1999).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru üniversiteler talep yönlü ilerleyen yarışmacı eğitim pazarında etkin bir rol alabilmek için giderek artan bir şekilde farklı üniversitelerle ve üniversite dışı sektörlerle stratejik ortaklıklar kurmaktadır. Bu işbirliği ve birleşme stratejileri, sistem düşüncesinden doğmuştur. Bir risk olarak da değerlendirilebilecek bu işbirliği ve stratejik ortaklıklar, üniversitelerin öğrenme fırsatlarını artırarak ortakların kaynaklarından, yeteneklerinden, olanaklarından ve bilgisinden yararlanmasını sağlamıştır. İngiltere, ABD, Avustralya ve Yeni Zelanda'da kamu politikaları ve eğitimde gelişmekte olan yeni eğilimler üniversitelerde işbirliği ve bütünleşmeyi desteklemektedir. Bu değişim çerçevesinde ortaya çıkan modellerden yaygın olarak kullanılanları şöyle belirtebiliriz (Patterson, 1999):

1. *Sözleşme Modeli:* Üniversite ya da üniversite dışı eğitim kurumları tarafından yapılan anlaşmalar dahilinde bir dersin belirli konuları, ya da üniteleri öğrenci için bir kurumdan ötekine uygun hale getirilebilir. Kurumlar arasındaki işbirliği sayesinde ana üniversitenin çatısı altında iki farklı kurumda eğitim görmek mümkündür. Bu modelde üniversite dışından kurumlarla da öğretim amacıyla bir işbirliği bulunmaktadır. İngiltere'de 'Açık Üniversite' üniversiteler ya da üniversite dışından kurumlarla çapraz olarak işbirliği anlaşmaları yapmaktadır.
2. *Komisyon Modeli:* Komisyon modeli, sözleşme modelinin uç değerdeki bir formudur. Bu modelde üniversite ağ tipi bir örgüt gibi öteki üniversitelerle

anlaşma yoluna gitmekte ve üniversite dışından bir kurum da üniversite içindeki bir kurum gibi bu yapının içine dahil olmaktadır.

3. *İşbirliği (Ortaklık) Modeli:* Bu modelde üniversiteler bir işbirliği ilişkisine girmektedir. Belirli bir coğrafi bölgede bulunan üniversiteler aralarında personel değişimi, birlikte ders geliştirme, araştırma ve proje ortaklığı ve kredi transferi gibi alanlarda işbirliğine gitmektedirler. Öğrenme birlikleri olarak da adlandırılabilen bu yapı, İngiltere ve Amerika'da yaygın bir biçimde yer almaktadır. Öğrenme birliği, öğrenen toplumun gelişimini de desteklemektedir.
4. *Onaylama Modeli:* Öğrenen üniversite ya da kısmi onaylanmış üniversite niteliğinin elde edildiği bu modelde üniversite dışı bir kurumdan alınan ders üniversite tarafından onaylanmaktadır. Modele göre üniversite kendi dersinin temel dersler gibi uygulanmasına olanak sağlamaktadır. Anlaşmalar dahilinde onaylanmış kurumlarla özel bir ilişki ve birlik sağlanmaktadır.
5. *Birleşik Program Modeli:* Bu model altında iki ya da daha fazla üniversite ders programlarını birlikte koordine edip geliştirmektedir. Program dahilindeki üniversiteler birbirleri arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimini herhangi bir bürokratik engele takılmadan yapabilmektedirler.
6. *İkili Sektör Kurumları Modeli:* Bu modele göre spesifik alanlarda ortaöğrenim kurumları ve üniversitede yer alan sürekli eğitim merkezleri bir kurum altında birleşmektedir. Öğrenenler akademik ve iş deneyimlerine bağlı olarak uygun bir düzeyden eğitime başlamaktadırlar. Alınan eğitim ve tamamlanan modüle göre diploma ya da sertifika verilmektedir.
7. *Üçüncül Üniversite Modeli:* Üçüncül üniversite modeli ikili sektör kurumları modelinden daha kapsamlıdır. Bu modelin temelinde, herkes için geçerli olan bir strateji izlenmektedir. Dikey bütünleşmeye dayalı sistemde çeşitli kurumlar (sivil toplum kuruluşlarının mesleki ve teknik eğitim merkezleri gibi), zorunlu eğitim sonrası etkinlik gösteren eğitim örgütleri, mesleki ve akademik kurumlar bir üçüncül üniversite çatısı altında birleşmektedir.

8. *Metamorfik Model:* Metamorfik modelde bütünleşik ortaöğrenim sonrası üniversite eğitiminde (meslek yüksekokulları gibi), üniversite dışından bir kurum statüsü değiştirilerek üniversiteye dönüştürülmektedir. İngiltere’de 1992 yılında kabul edilen ‘ileri ve yüksek eğitim kanunu’ ile mesleki ve teknik okullar üniversite seviyesine yükseltilmiştir.
9. *Birleşme Modeli:* Ayrı kurumların tek çatı altında toplandığı bu modelde yeni kurulan üniversite birimleri coğrafi yönden kampüslere dağılmış olabilmektedir. Birleşmeler, stratejik işbirliği ve isteyerek olabildiği gibi zorunlu nedenlerden dolayı da (ekonomik zorunluluklar ya da hükümet politikası gibi) uygulamaya konulabilir.
10. *Federal Model:* Federal model, üniversitenin bir şemsiye görevi üstlendiği sistemin altında farklı ve birbirinden ayrı kurumlar eğitim alanında koordine edilmektedir. Mesleki ve teknik okulların üniversite çatısı altında toplanıp koordine edilerek araştırma ve ileri düzeyde öğrenme uygulamaları konusunda destek sağlanması federal model şekillerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

#### **2.12.4. Öğrenen Üniversitenin Özellikleri**

Watkins ve Marsick’e (1997) göre öğrenen bir örgüt olma özellikleri yedi başlık altında toplanmaktadır (Çizelge 7). Eğitim örgütleri için de kullanılacak bu özellikler yaratıcılığı sağlayıp yeni bilgi ve fikirleri transfer ederek öğrenme davranışını bir refleks olarak harekete geçirmektedir.

Steven ve Reichart (1998), öğrenen örgütlerin yaratıcı yeteneklerini geliştirmek için zaman harcayan bireylerden oluşan gruplar olduğunu ileri sürmektedirler. Eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt olabilmesinin yolu örgütsel politikaları geliştirmekten geçmektedir. Eğitim örgütü, üyelerinin yeni uzmanlıklar geliştirmesi ve yeteneklerini artırması yönünde yapılacak çabalar, bireylerin çevrelerini farklı görmeye ve deneyimlemeye izin veren varsayımları geliştirirler.

**Çizelge 7: Watkins ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli**

Yapılması Gerekenler	Tanımları
Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak	Öğrenme yapılan işin içerisine yerleştirilir, kişiler çalışırken öğrenirler ve fırsatlar ise sürekli eğitim ve büyüme ile sağlanır.
Diyalogu ve Soru Sormayı Destekleme	Örgüt kültürü soru sormayı, geribildirim ve deney yapmayı destekler hale gelir ve kişiler nedenleri araştırma, görüşlerini belirtme ve başkalarının görüşlerini dinleyip sorgulama becerilerini geliştirirler.
Yardımlaşma ve Takım Halinde Öğrenmeyi Destekleme	İş değişik düşünce biçimlerini yakalamak üzere takımlara göre biçimlendirilir, grupların birlikte öğrenip, birlikte çalışmalarını beklenir, işbirliğine değer verilir ve ödüllendirilir.
Öğrenmeyi Yakalayıp Paylaşan Sistemler Kurma	Öğrenmeyi paylaşabilmek için teknolojik sistemler kurulur, işe entegre edilir, erişim sağlanır ve korunur.
Ortak bir Vizyon için Kişileri Güçlendirme	Kişiler ortak bir vizyonu oluşturma, sahiplenme ve uygulama aşamalarında rol alırlar, kişilerin sorumluluklarını öğrenme isteklerini güdülemek için karar verme ile sorumluluk eşit olarak dağıtılır.
Örgüt ile Çevresi Arasında Bağlantı Kurma	Kişilere yaptıkları işin bütün kurum üzerindeki etkisini görmeleri için yardım edilir; kişiler çevreyi gözden geçirip edindikleri bilgiler ile işlerindeki uygulamaları değiştirebilirler; örgütün toplumla bağı vardır.
Liderin Model Oluşturması ve Öğrenmeyi Desteklemesi	Liderler öğrenme modeli oluştururlar, öğrenmeyi desteklerler ve işle ilgili stratejilerini belirlemede öğrenmeyi kullanırlar.

Değişmeyen tek şeyin değişim olduğu günümüzde, üniversitenin çağa ayak uydurması için, kendi içinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir. Bunun için de öğrenmeyi etkileyebilecek faktörlerin bilinmesi gerekmektedir. Üniversitelerde öğrenmeyi etkileyecek öncelikli öneme sahip unsurlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Balcı, 1996, s.129):

- *Üniversite Kültürü*: Değişime açık, demokratik, katılımcı, saygı ve sevgiye önem verilen bir üniversite ortamı ve kültürü oluşturulmalıdır.
- *Takımla Öğrenme*: Takım halinde öğrenmeden önce bireysel öğrenme sağlanmalı, sırasıyla takım halinde ve kurumsal öğrenmeye geçilmelidir. Bunun sebebi bireysel öğrenme olmadan takım halinde öğrenmenin gerçekleşmemesidir.
- *Üniversite Yönetiminin Yönetim Biçimi*: Demokratik ve katılıma önem veren, yeni yönetim yaklaşımlarına uygun bir yönetim şekli uygulanmalıdır.



- *Üniversitenin Çevre Yapısı:* Üniversite çevresi ile bir bütün oluşturmalı, çevreyi bütünün bir parçası olarak görmelidir.
- *Eğitim Teknolojisini Kullanabilme Düzeyi:* Eğitim teknolojileri üniversiteye getirilmeli, kullanılması için de insanlar sürekli eğitimden geçirilmelidir.
- *Öğrencilerin Başarı Durumu:* Öğrencilerin başarı durumları notla, sınavla değil, öğrenme durumları dikkate alınarak yapılmalıdır.
- *Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu:* Dışarıdaki değişimin dışında kalmamak için çalışanlar hizmet içi eğitime yönlendirilmelidir.
- *Üniversitede Özendirme Sistemi:* Üniversitede, resmî özendirme sistemlerinin dışında üniversite yönetimi tarafından özendirme sistemi kurulmalı, başarılı öğretim elemanları ve öğrenciler ödüllendirilmelidir.

Öğrenen bir üniversitenin öteki örgütlerden farklı bir kültüre sahip olduğu farklı araştırmalarca da desteklenmektedir. Öğrenmeyi destekleyen bu kültürel yapı sürekli öğrenmenin örgüt tarafından içselleştirilmesini de sağlamaktadır.

### 2.12.5. Öğrenen Üniversite Kültürü

Cameron ve Ettington (1988), yaptıkları örgüt kültürü araştırmasında akademik örgütlere yönelik klan, hiyerarşi, adhokrasi ve pazar kültürü olmak üzere dört tip kültürden söz etmektedirler. Buna göre akademik örgütlerde inanç ya da ideoloji sistemleri üç farklı düzey arasında oluşmaktadır. Bunlar; akademik kurumun kültürü, akademik meslek kültürü ve akademik bileşenlerin kültürü ya da ideolojisidir (Herguner, 2000). Bailey (1994), üniversitelerde kültürün geleneksel olarak akademik temelli bir içeriğe sahip olduğunu belirtmekte, ancak, yeni akreditasyon standartlarının paradigma değişikliği yarattığına dikkat çekerek, yüksek öğrenim kurumlarının rolünü güvenilir bir şekilde restore etmek için gerekli kişisel ve profesyonel değişimlerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Erdem ve İşbaşı, 2001).

Patt ve Margarit (1999), akademik örgütlerin performansı için gerekli olan araştırma kültürünün geliştirilmesinde, çok güçlü kültürel yapıların arzulanmayan bir durum olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretim elemanı ve öğrencilerin bağımsız öğrenme

yeteneği kazanmaları ve entelektüel sorgulamanın gelişmesi ile açıklanan araştırma kültürü, yaratıcılığa, yeniliğe ve alışılmış kalıpları yıkmaya dayanmaktadır. Araştırma kültürünün gelişebilmesi için araştırmacı, başarıma olasılığına, araştırma için yeterli zamanın olduğuna ve araştırmanı gerekliliğine inanmalıdır.

Balasubramanian (1994), öğrenen bir üniversite kültürü oluşturmak için sürekli öğrenme fırsatlarının yaratılmasını ileri sürmektedir. Bununla birlikte Senge'nin ortaya koyduğu öğrenen örgüt bileşenleri çerçevesinde işbirliği ve takım halinde öğrenmeyi özendirmenin, diyalog ve görüşme olanağı sağlamanın, üniversite çalışanlarını ortak bir vizyona yönlendirmenin, öğrenmeyi yaygınlaştırmak için ödüllendirme sistemlerini oluşturmanın ve üniversite çalışanlarını örgüt çevresiyle bütünleştirmenin öğrenen bir üniversite kültürü yaratmada gerekli olduğunu ifade etmektedir.

## **2.13. İlgili Araştırmalar**

### **2.13.1. Yurt İçindeki Araştırmalar**

Öğrenen örgüt üzerinde yapılan çalışmalar genelde işletmeleri kapsamaktadır. Kavramın ülkemizde araştırmacılar tarafından ilgi görmesiyle birlikte araştırmalar ilk olarak işletmeler üzerinde yoğunlaşmıştır. Türkiye'de eğitim örgütleri üzerine konuyla ilgili olan çalışmalar genel olarak örgütsel öğrenme çerçevesinde ilköğretim okullarında ve liselerde yapılmıştır. Bu konuda 1999 yılında bir doktora tezi yapılmıştır. Üniversitelerin öğrenen bir örgüt olma durumuyla ilgili üç adet yüksek lisans tezine ulaşılmış, bu çalışmalarda bir meslek yüksekokulu ve bir fakültenin öğrenen bir örgüt olma durumu incelenmiştir.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Fatih Töremen tarafından 1999 yılında "Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri" başlıklı bir doktora tezi yapılmıştır. Bu çalışmada devlet liseleri ve özel liselerde örgütsel öğrenme konusunda yöneticilerden ve öğretmenlerden beklenen rolleri, örgütsel öğrenmenin engellerini ve okul kültürü konusundaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Türkiye'nin yedi bölgesinden seçilen 31 özel lise

ve 52 devlet lisesinde 545 öğretmen ve 148 yöneticiden oluşan gruba 70 ifadeden oluşan iki adet anket uygulandığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda örgütsel roller ve öğrenme kültürü oluşturma ile ilgili görüşler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Devlet liseleri ve özel liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunduğu ifade edilmiştir.

Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında Bülent Ergani tarafından 2006 yılında “Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği” başlıklı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Bu çalışmada, Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu’nun ve mevcut programların öğrenen örgüt olma özelliği taşıyıp taşımadığının tespiti; mevcut programlar arasında öğrenen örgüt olma özelliği taşıma derecelerinde farklılıkların olup olmadığının ve eğer farklılıklar varsa, bu farklılıkların ne oranda olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 70 öğretim elemanına 30 ifadeden oluşan anket uygulandığı ifade edilmiştir. Araştırma sonunda, Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu’nda bulunan üç programın da öğrenen örgütlerin genel özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Dumlupınar Üniversitesi Kütahya M.Y.O. için etkin bir “Öğrenen Üniversite Modeli” tasarlandığı belirtilmiştir.

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında Saadet Kuru tarafından 2007 yılında “Muğla Üniversitesi’nin Örgütsel Öğrenme Açısından İncelenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Bu araştırmada Muğla Üniversitesi’nin idari ve akademik işgörenlerinin algılarına dayalı olarak örgütsel öğrenme açısından üniversitenin sahip olduğu güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine ve işgörenlerin üniversitenin örgütsel yapısını nasıl algıladıklarını belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik işgörenlerin üniversitenin örgütsel öğrenme düzeyini orta düzey, idari işgörenlerin ise üniversitenin örgütsel öğrenme düzeyini üst düzey olarak algıladıkları sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalında Hasan Akkoç tarafından 2008 yılında “Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Örneği” başlıklı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Bilgi sistemlerinin öğrenen örgüt oluşumuna etkisini inceleyen bu çalışmada, Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde uygulamaya konulan KOBİS (Kocatepe Bilgi Sistemi) sisteminin öğrenen örgüt oluşumuna etkileri; Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi’nde gerçekleştirilen anket, doküman ve belgeler üzerinde araştırma ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulgularından, KOBİS bilgi sisteminin öğrenen örgütün paylaşılan vizyon, zihni modeller, sistem merkezli düşünme, ekip halinde öğrenme, kişisel yetkinlik kazanmadan oluşan temel yetenek/disiplinleri üzerinde önemli derecede etkili olduğu; hızlı bilgiye ulaşım ve bilgi paylaşımını sağlamada etkisiyle örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı; bulgularına ulaşıldığı ifade edilmiştir. Bilgi sistemlerinin örgütlerde kullanımı, bilgi paylaşımını önemli ölçüde açık hale getirerek yaygınlaştırdığından öğrenen örgütlerin yerine getirmeyi düşündüğü işlevleri tetikleyerek, öğrenen örgüt oluşumunu hızlandırdığı katılımcıların görüşlerinden anlaşıldığı da araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Yüksek lisans ve doktora çalışmalarının dışında Bulutlar (2003) ve Celep (2004) tarafından yapılan ‘Üniversite ve Öğrenen Örgüt’ üzerine araştırmalar bulunmaktadır. Bulutlar, “Öğrenen Örgüt Unsurlarının Ders Kalitesi Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada özel bir üniversitenin öğrenme örgütü olma unsurlarını taşıma derecesi ile eğitimci performansı arasındaki ilişki ve bunun derslerin kalitesi ile olan bağlantısını araştırmıştır. Üniversitenin aynı tip eğitim yapan iki bölümü seçilmiş ve bu bölümlerde 40’ar öğrenci ve öğretim elemanına anket uygulandığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenen örgütü olmak ile ders kalitesi arasında bir bağlantı gözlemlenmiş ve bu bağlantının en fazla örgütün çevresi ile ilişkisi ve destekleyici liderlik faktörleri ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

Celep’in (2004) 12 üniversiteye uyguladığı “Örgütsel Öğrenme Açısından Türkiye Üniversiteleri” adlı çalışmada, Türkiye’deki üniversitelerin ne derecede örgütsel öğrenme özelliklerine sahip olduğu konusunda öğretim elemanlarının görüşleri

belirlenmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme konusundaki görüşlerini bazı kişisel değişkenlerin etkileyip etkilemediğini saptanmıştır. Araştırma verisi 12 üniversitedeki 354 öğretim elemanına anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, üniversitelerin örgütsel öğrenme boyutlarından örgütsel öğrenme, sürekli öğrenme, takım öğrenmesi ve bilgi performansı boyutlarında belirtilen özelliklere yeterli ölçüde sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yaş, cinsiyet, görev, akademik unvan, fakültedeki öğretim elemanı sayısı, haftalık ders saati, haftalık ders çeşidinin bütün alt boyutların toplamında örgütsel öğrenmeyi etkilediği saptanmıştır.

### 2.13.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Leithwood, Leonard ve Sharratt (1998) tarafından ABD’de “Okullarda Örgütsel Öğrenmeyi Teşvik Etmenin Şartları” başlığıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmış ve toplam 24 öğretmen ve 111 öğrenciyle görüşülmüştür. Örgütsel öğrenmeyi etkileyen okul dışı ve okul içi değişkenlerle birlikte (toplum, mahalli idare, kamu kurumları, vizyon, kültür, örgütsel yapı) liderlik değişkenleri ele alınarak örgütsel öğrenmedeki etkililiği araştırılmıştır. Üç ayrı bölgede gerçekleştirilen araştırmada her bir değişkenin etkililik derecesinin bölgelere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Jansink, Kwakman ve Streumer’in (2005) “Bilgi-Üreten Kurumsal Üniversite” adlı çalışmalarında Hollanda’da bulunan 12 üniversitede görüşme, gözlem, anket ve doküman inceleme yoluyla üniversitelerin örgütsel öğrenme durumları araştırılmıştır. Çalışmada üniversitelerin örgütsel öğrenmeye sahip olabilmeleri için bilgi üretiminin önemli bir aşama olduğu ortaya konmuştur.

Örgütsel öğrenme ile ilgili diğer bir çalışma ise Kumar’ın (2005) Malezya’da yapmış olduğu “Eğitim Kurumlarının Öğrenme Kültürünün ve Performansının Değerlendirilmesi” adlı çalışmadır. Araştırma Malezya’da yer alan özel eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Çalışmada Watkins ve Marsick’in (1997) “Dimensions of the Learning Organization” adlı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrenme aşamaları ile performans artışı arasında ilişki saptanmıştır. Birey, takım ve örgüt

düzeyinde öğrenmenin finansal performans ve bilgi performansı üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Yukarıda yer alan araştırmaların dışında yurtiçi ve yurtdışındaki işletmeler üzerinde öğrenen örgüt ya da örgütsel öğrenme konusunda çalışmalar yapılmıştır. Genel olarak yapılan araştırmalarda öğrenen örgüt olmanın gerçekleşmesinde örgütün sahip olması gereken nitelikler ve örgüt üyelerinin öğrenen bir örgütte nasıl bir rol oynadıkları üzerinde durulmuştur. Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda takım halinde öğrenme, vizyon, kültür, örgüt yapısı, bilgi üretimi ve performansı ve örgüt üyelerinin bireysel yetkinlikleri gibi boyutların öğrenen bir örgüt olmada önem kazandığı ortaya çıkmıştır. İşletmeler üzerinde yapılan araştırmalarda işletmenin türüne göre bazı boyutların farklılaşabileceği ya da bazılarının öğrenen bir örgüt olmada daha fazla ön plana çıkabileceği görülmektedir. Konuyla ilgili araştırmalara genel olarak bakıldığında temelde ortaya çıkan sonuç öğrenen bir örgütte geleneksel örgütlerden farklı olarak belli bileşenlerin (ilkelerin) yer alması gerekliliği vurgulanarak farklı boyutlar açısından öğrenen örgüt olmanın yapısı incelenmiştir.

## BÖLÜM III YÖNTEM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma “tarama modelinde” desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1998, s.77). Bu araştırmada, “Anadolu Üniversitesi’nin Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri” var olduğu biçimiyle ortaya konulmaya ya da durum genel olarak betimlenmeye çalışıldığı için genel tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Anadolu Üniversitesi’nin dört yıllık lisans eğitimi veren fakülte ve yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. İdari personel araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmanın yapıldığı Anadolu Üniversitesi’nde Açıköğretim, Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim Bilimleri, İktisat, İşletme ve Mühendislik Mimarlık olmak üzere on iki tane fakülte yer almaktadır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Endüstriyel Sanatlar Yüksekokulu, Engelliler Entegre Yüksekokulu, Sivil Havacılık Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu dört yıllık lisans eğitimi vermektedir. Ayrıca Anadolu Üniversitesi’nde bir adet Devlet Konservatuvarı bulunmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde, fakülte ve yüksekokulları temsil edecek öğretim elemanlarının sayısının belirlenmesinde olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden

yansız (basit, tesadüfi) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Yansız örnekleme, tanımlanan evrendeki her elemanın, “eşit” ve “bağımsız” seçilme şansına sahip olmasıdır. Araştırmada görüşlerine başvurulacak kişileri belirlemek amacıyla Anadolu Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı’na başvurularak ve öğretim elemanı sayısına ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı fakülte ve yüksekokullarda toplam 1170 öğretim elemanı (Çizelge 8) bulunmaktadır.

**Çizelge 8: Fakülte ve Yüksekokullardaki Toplam Öğretim Elemanı Sayısı**

Fakülte / Yüksekokul	f	%
Açıköğretim Fakültesi	166	14,2
Eczacılık Fakültesi	63	5,3
Edebiyat Fakültesi	69	5,8
Eğitim Fakültesi	178	15,3
Fen Fakültesi	155	13,3
Hukuk Fakültesi	25	2,2
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	124	10,6
İletişim Bilimleri Fakültesi	81	6,9
Mimarlık Mühendislik Fakültesi	148	12,6
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	41	3,5
Engelliler Entegre Yüksekokulu	36	3,2
Sivil Havacılık Yüksekokulu	57	4,8
Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu	27	2,3
<b>Toplam</b>	<b>1170</b>	<b>100,0</b>

Fakülte ve yüksekokullardaki öğretim elemanı sayıları gözetilerek toplam 650 adet ölçek dağıtılmıştır. Araştırmaya katılımı artırmak için gereken izleme çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda fakülte dekanlıkları ve yüksekokul müdürlükleri aracılığıyla bölümlere dağıtılan ölçeğin uygulanması için bir haftalık süre verilmiş; daha sonra istenilen sayıda katılımcıya ulaşmak için bir haftalık ek bir süre tanınmıştır. İki haftalık sürenin sonunda 251 adet ölçeğin geri dönüşü sağlanmıştır. Yapılan ön incelemeler sonucunda, tam doldurulmayan 8 adet ölçek değerlendirmeden çıkarılmıştır ve 243 adet ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Fakülte ve yüksekokullara göre katılımcıların dağılımı Çizelge 9’da yer almaktadır.



**Çizelge 9: Katılımcıların Fakülte ve Yüksekokullara Göre Dağılımı**

Fakülte / Yüksekokul	f	%
Açıköğretim Fakültesi	33	13,6
Eczacılık Fakültesi	13	5,3
Edebiyat Fakültesi	15	6,2
Eğitim Fakültesi	23	9,5
Fen Fakültesi	20	8,2
Hukuk Fakültesi	16	6,6
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	26	10,7
İletişim Bilimleri Fakültesi	22	9,1
Mimarlık Mühendislik Fakültesi	31	12,8
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	10	4,1
Engelliler Entegre Yüksekokulu	9	3,7
Sivil Havacılık Yüksekokulu	10	4,1
Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu	15	6,2
<b>Toplam</b>	<b>243</b>	<b>100,0</b>

### 3.3. Veriler ve Toplanması

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde “Anadolu Üniversitesi’nin Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri”ni belirlemeye yönelik veri toplama aracı olarak bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda Senge’nin öğrenen örgüt olabilmek için gerekli gördüğü beş temel bileşen çerçevesinde geliştirilen ve beş boyuttan oluşan “Öğrenen Örgüt” ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada alanyazın taramasından sonra veri toplama aracının bilgi toplamaya yönelik bir taslağı geliştirilmiş ve alanla ilgili beş uzmandan oluşan uzman panel değerlendirmesine sunulmuştur. Ölçeğin geçerliliği için uzman panel değerlendirmesinden sonra dört ifade ölçekten çıkarılmış ve ölçek son şeklini alarak, güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir. Uzman panelde yer alan öğretim üyelerinden ikisi araştırma yöntemleri ve ölçek geliştirme konularında çalışmaktadır. Diğer üç kişi ise öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme konularında ulusal ve uluslararası yayınları bulunan

ve konuyla ilgili araştırma projelerinde yer almış öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Ölçek ifadelerinin oluşturulmasında yurtiçi ve yurtdışında daha önce başka araştırmacılar tarafından geliştirip uygulanmış ölçeklerden de genel olarak yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında otuz öğretim elemanı üzerinde bir pilot deneme gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Pilot deneme sonucunda Alfa katsayısı .94 olarak bulunmuş ve bunun sonucunda ölçeğe son şekli verilerek uygulamaya geçilmiştir.

Araştırmacı tarafından uzman görüşleri çerçevesinde geliştirilen “Öğrenen Örgüt Ölçeği” iki ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm kişisel bilgileri belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin ikinci bölümü beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ‘bireysel yetkinlik, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı olarak belirlenmiştir. Her bir boyutta ortalama 12 ifade yer almış ve beş dereceli olarak hazırlanan Likert tipi ölçek maddelerinden oluşmuştur. Ölçeğin tamamında toplam 60 ifade bulunmaktadır.

### 3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Görüş ve değerlendirmeler için toplanan veriler “Kesinlikle katılmıyorum - Katılmıyorum - Kararsızım - Katılıyorum - Kesinlikle katılıyorum” şeklindeki derecelendirme ölçeği ile sayısallaştırılmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanması ölçek genişliğinin derecelendirme sayısına bölünerek bulunmuştur:

**Puan Aralığı= (En yüksek değer – En düşük değer) / 5= (4/5).** Buna göre puan aralığı **0.80** olarak bulunmuştur.

Likert tipi ölçeğin ortalamalarının karşılaştırılmasında ölçek genişliği derecelendirme sayısına bölünerek her seçenek için belirlenen puan aralıkları şunlardır:

Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 – 1.80
Katılmıyorum	1.81 – 2.60
Kararsızım	2.61 – 3.40
Katılıyorum	3.41 – 4.20
Kesinlikle Katılıyorum	4.21 – 5.00

Belirlenen puan aralıkları çerçevesinde katılıyorum seçeneğine denk gelen **3.41** puan aralığı eşik değer olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde merkezi dağılım ve değişkenlik ölçülerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasında fark olup olmadığını ve anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca boyutlar arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Ölçek maddelerinin güvenilirliğinde Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek öğretim elemanlarına uygulandıktan sonra Cronbach Alfa katsayısı tekrar hesaplanmış ve .96 olarak bulunmuştur. Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programının 16. sürümünden yararlanılmıştır. Ters belirtilmediği sürece istatistiksel çözümlenmelerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

## BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sırasında toplanan verilerin istatistiksel çözümlmelerine, araştırmanın bulgularına ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmektedir.

#### 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Analiz Sonuçları

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları Çizelge 10'da görülmektedir.

**Çizelge 10: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	f	%
Kadın	110	45,3
Erkek	133	54,7
Toplam	243	100,0

Araştırmada, Anadolu Üniversitesi'nde dört yıllık fakülte ve yüksekokullarda görev yapan toplam 1170 öğretim elemanı içinden 243 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların cinsiyetleri bakımından dağılımlarına bakıldığında arada büyük bir fark olmamakla birlikte erkek öğretim elemanlarının daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Genele bakıldığında ise arada büyük bir fark bulunmamakla birlikte (E=598, K=572) erkek öğretim elemanlarının sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaşa göre dağılımları Çizelge 11’de görülmektedir.

**Çizelge 11: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı**

Yaş	f	%
25 ve altı	6	2,5
26 – 35	123	50,6
36 – 45	75	30,9
46 – 55	26	10,7
56 ve üstü	13	5,3
<b>Toplam</b>	<b>243</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 10’da katılımcılar yaşları bakımından beş grupta toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarısını 26 – 35 yaş grubu oluşturmakta olup üçte birini de 36 – 45 yaş grubu oluşturmaktadır. 25 yaş ve altı grubunda ise çok az öğretim elemanın olduğu görülmektedir.

Katılımcıların akademik unvana göre dağılımları Çizelge 12’de yer almaktadır.

**Çizelge 12: Katılımcıların Akademik Unvana Göre Dağılımı**

Akademik Unvan	f	%
Profesör	19	7,8
Doçent	21	8,6
Yardımcı Doçent	83	34,2
Öğretim Görevlisi	54	22,2
Araştırma Görevlisi	56	23,0
Uzman	4	1,6
Okutman	5	2,1
Diğer (Ücretli Uzman Öğretici)	1	0,4
<b>Toplam</b>	<b>243</b>	<b>100,0</b>

Katılımcılar akademik unvanları açısından sekiz gruba ayrılmıştır. Çizelge 11’e bakıldığında üniversite içinde görev yapan her unvan grubu araştırma kapsamı içerisindedir. Fakülte ve yüksekokullardaki toplam öğretim elemanı sayılarının dağılımı

araştırmaya katılan öğretim elemanlarının dağılımıyla benzerlik göstermekle beraber genel toplamda Profesör sayısı Doçent sayısından daha fazladır. Çizelge 11’de katılımcıların dağılımına bakıldığında Yardımcı Doçent grubu araştırmaya katılanların üçte birini oluşturmaktadır. Yardımcı Doçent grubunu beşte bir oranıyla Araştırma Görevlileri ve dörtte bir oranıyla da Öğretim Görevlileri izlemektedir. Araştırmaya katılan okutman ve uzman oranının düşük olması genel olarak dört yıllık eğitim veren fakülte ve yüksekokulların dışındaki birimlerde çalışıyor olmalarıdır. Araştırmaya katılanların toplamını gruplayarak değerlendirdiğimizde katılımcıların yarıdan fazlasını öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Öğretim üyelerini dörtte bir oranıyla öğretim görevlisi ve öğretim yardımcıları izlemektedir.

Katılımcıların yükseköğretimdeki toplam çalışma sürelerine göre dağılımları Çizelge 13’de yer almaktadır.

**Çizelge 13: Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimde Çalışma Süreleri**

Çalışma Süresi	f	%
2 yıl ve altı	16	6,6
2 – 5 yıl	35	14,4
6 – 10 yıl	71	29,2
11 – 15 yıl	61	25,1
15 ve üstü	63	25,9
<b>Toplam</b>	<b>243</b>	<b>100,0</b>

Öğretim elemanlarının yüksek öğretimde çalışma süreleri hakkında beşli bir gruplama yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üç grupta yoğunlaştığını görmekteyiz. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı 11 yıl ve daha uzun bir süredir yüksek öğretimde çalışmaktadır.

Katılımcıların Anadolu Üniversitesi'ndeki çalışma sürelerine göre dağılımları Çizelge 14'de yer almaktadır.

**Çizelge 14: Öğretim Elemanlarının Anadolu Üniversitesi'ndeki Çalışma Süresi**

Çalışma Süresi	f	%
2 yıl ve altı	15	6,2
2 – 5 yıl	32	13,2
6 – 10 yıl	75	30,9
11 – 15 yıl	59	24,3
15 ve üstü	59	24,3
<b>Toplam</b>	<b>243</b>	<b>100,0</b>

Öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesi'nde çalışma sürelerine baktığımızda öğretim elemanlarının yine üç grupta yoğunlaştığını görmekteyiz. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu altı yıl ve daha uzun bir süredir Anadolu Üniversitesi'nde çalışmaktadır. 6–10 yıl arası çalışanların %31 gibi bir oranla temsil edildiği araştırmada öğretim elemanlarının çoğunluğunun uzun süredir Anadolu Üniversitesi'nde görev yaptığını söyleyebiliriz. Öğretim elemanlarının akademik yaşamı büyük ölçüde Anadolu Üniversitesi'nde geçmiştir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretimdeki toplam çalışma sürelerini Anadolu Üniversitesi'ndeki çalışma süreleriyle karşılaştığımızda öğretim elemanlarının genel olarak akademik kariyerlerine Anadolu Üniversitesi'nde başlayıp devam ettirdiklerini görmekteyiz. Üniversitenin bu yönüyle yerleşik bir akademik kadroya sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların akademik derecelerini aldıkları üniversitelere göre dağılımı Çizelge 15’de yer almaktadır.

**Çizelge 15: Öğretim Elemanlarının Akademik Derecelerini Aldıkları Üniversiteler**

Üniversiteler	Akademik Derece					
	Lisans		Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%	f	%
Anadolu Üniversitesi	154	63,4	167	71,3	123	75,0
Ankara Üniversitesi	16	6,5	10	4,2	5	3
Hacettepe Üniversitesi	13	5,3	9	3,8	2	1,2
İstanbul Üniversitesi	6	2,4	2	0,8	4	2,4
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	8	3,2	4	1,7	2	1,2
Osmangazi Üniversitesi	6	2,4	15	6,4	7	4,2
Yurtdışı	1	0,4	9	3,8	9	5,4
Diğer	39	16	18	7,6	12	7,3
<b>Toplam</b>	<b>243</b>	<b>100,0</b>	<b>234</b>	<b>100,0</b>	<b>164</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üçte ikisi lisans derecesini Anadolu Üniversitesi’nden almıştır. Öğretim elemanları dörtte üç oranıyla da yüksek lisans ve doktora derecelerini Anadolu Üniversitesi’nden almışlardır. Lisans derecesinin farklı bir üniversiteden alma yoğunluğu yüksek lisans ve doktora göre biraz daha çöktür. Yüksek lisans ve doktora ise akademik dereceyi yurtdışından alma yoğunluğu lisansa göre daha çöktür. Ölçeğin uygulandığı öğretim elemanlarının bir kısmının yüksek lisans ve doktora derecesi olmadığından yüksek lisansstan doktora doğru sayıda bir azalma görülmektedir.

Genel olarak akademik derecelerini farklı üniversitelerden alan öğretim elemanları (yurtdışı haricinde) coğrafi olarak da uzak mesafede bulunmayan üniversitelerden akademik derecelerini almışlardır.



## 4.2. Ölçek İfadelerine İlişkin Betimsel Analizler

### 4.2.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre genel ortalamaları Çizelge 16’da yer almaktadır.

**Çizelge 16: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Genel Ortalamaları**

Cinsiyet		
Kadın	M	3,40
	n	110
	SS	1,00
Erkek	M	3,33
	n	133
	SS	1,08
Toplam	M	3,36
	n	243
	SS	1,04

Çizelge 16’da yer alan öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre genel ortalamalarına bakıldığında her iki grubunda eşik değer (katılıyorum alt sınırı) olan 3,41’in altında kalan ortalamalarıyla ölçeğin “Katılıyorum” tarafında yer almadıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Çizelge 17’de öğretim elemanlarının ölçek boyutları ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre ortalamalarının fark sınaması yer almaktadır.

**Çizelge 17: Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması (Varyans Analizi)**

	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	Gruplar arası	,661	1	,661	1,894	,170
	Grup içi	84,053	241	,349		
	Toplam	84,713	242			
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	Gruplar arası	,758	1	,758	1,407	,237
	Grup içi	129,896	241	,539		
	Toplam	130,654	242			
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	Gruplar arası	,285	1	,285	,786	,376
	Grup içi	87,198	241	,362		
	Toplam	87,483	242			
<b>Zihinsel Modeller</b>	Gruplar arası	,019	1	,019	,036	,849
	Grup içi	129,601	241	,538		
	Toplam	129,620	242			
<b>Örgüt Yapısı</b>	Gruplar arası	,036	1	,036	,068	,794
	Grup içi	126,542	241	,525		
	Toplam	126,577	242			

\*p<.05

Öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre ölçek boyutları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.2.2. Katılımcıları Yaş Değişkenine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının görüşlerinin yaş değişkenine göre genel ortalamaları Çizelge 18’de yer almaktadır.

**Çizelge 18: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Genel Ortalamaları**

Yaş		
25 ve altı	M	3,24
	n	6
	SS	0,94
26 – 35	M	3,37
	n	123
	SS	1,04
36 – 45	M	3,34
	n	75
	SS	1,05
46 – 55	M	<b>3,42</b>
	n	26
	SS	1,07
56 ve üzeri	M	<b>3,44</b>
	n	13
	SS	1,06
Toplam	M	3,36
	n	243
	SS	1,04

Çizelge 18’de yaş değişkenine bakıldığında 56 ve üzeri yaş gurubunda yer alanların ötekilerine göre daha olumlu görüş içerisinde oldukları görülmektedir. 46–55 yaş grubundakiler yine “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Yaş değişkenine göre öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Çizelgede görüldüğü üzere yaş ilerledikçe öğretim elemanlarının görüşlerinde olumlu bir algılamanın varlığından söz edebiliriz.

Çizelge 19’da öğretim elemanlarının ölçek boyutları ile ilgili görüşlerinin yaş değişkenine göre ortalamalarının fark sınaması yer almaktadır.

**Çizelge 19: Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması (Varyans Analizi)**

	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	Gruplar arası	,456	4	,114	,322	,863
	Grup içi	84,257	238	,354		
	Toplam	84,713	242			
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	Gruplar arası	,207	4	,052	,094	,984
	Grup içi	130,447	238	,548		
	Toplam	130,654	242			
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	Gruplar arası	1,085	4	,271	,747	,561
	Grup içi	86,397	238	,363		
	Toplam	87,483	242			
<b>Zihinsel Modeller</b>	Gruplar arası	,666	4	,167	,308	,873
	Grup içi	128,954	238	,542		
	Toplam	129,620	242			
<b>Örgüt Yapısı</b>	Gruplar arası	1,320	4	,330	,627	,644
	Grup içi	125,257	238	,526		
	Toplam	126,577	242			

\*p<.05

Öğretim elemanlarının yaş değişkenine göre ölçek boyutları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çizelge 18’de iki grupta ortalamaların eşik değerin üstünde olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak bir anlamlılık taşımamaktadır. Genel olarak öğretim elemanlarının görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın olduğundan yapılan varyans analizinde de anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konmuştur.

#### 4.2.3. Katılımcıların Akademik Unvan Değişkenine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının görüşlerinin akademik unvan değişkenine göre genel ortalamaları Çizelge 20’de yer almaktadır.

**Çizelge 20: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Genel Ortalamaları**

Akademik Unvan		
Profesör	M	3,43
	n	19
	SS	1,09
Doçent	M	3,48
	n	21
	SS	1,10
Yrd. Doçent	M	3,31
	n	83
	SS	1,05
Öğr. Gör.	M	3,34
	n	54
	SS	1,04
Arş. Gör.	M	3,36
	n	56
	SS	0,98
Uzman	M	4,03
	n	4
	SS	0,88
Okutman	M	3,73
	n	5
	SS	0,82
Diğer	M	4,60
	n	1
	SS	-
Toplam	M	3,36
	n	243
	SS	1,04

Akademik Unvana göre bakıldığında Profesör, Doçent, Uzman ve Okutmanların katılım yönünde görüş bildirdiklerini görmekteyiz. Bunların dışında kalan öğretim elemanları (Yrd. Doçent, Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi) ölçeğin katılıyorum tarafında yer almamaktadırlar. Akademik unvan yükseldikçe yaşında yükseldiğini göz önüne aldığımızda yaş ve unvan gruplarının sonuçları birbirini desteklemektedir.

Çizelge 21’de öğretim elemanlarının ölçek boyutları ile ilgili görüşlerinin akademik unvan değişkenine göre ortalamalarının fark sınaması yer almaktadır.

**Çizelge 21: Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması (Varyans Analizi)**

	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	Gruplar arası	2,216	7	,317	,902	,506
	Grup içi	82,498	235	,351		
	Toplam	84,713	242			
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	Gruplar arası	7,106	7	1,015	1,931	,066
	Grup içi	123,548	235	,526		
	Toplam	130,654	242			
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	Gruplar arası	3,206	7	,458	1,277	,262
	Grup içi	84,277	235	,359		
	Toplam	87,483	242			
<b>Zihinsel Modeller</b>	Gruplar arası	9,222	7	1,317	2,572	,014*
	Grup içi	120,398	235	,512		
	Toplam	129,620	242			
<b>Örgüt Yapısı</b>	Gruplar arası	5,764	7	,823	1,602	,136
	Grup içi	120,814	235	,514		
	Toplam	126,577	242			

\*p<.05

Öğretim elemanlarının akademik unvan değişkenine göre zihinsel modeller boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Yardımcı Doçent, Araştırma Görevlisi ve Öğretim Görevlisi unvanını taşıyanlar katılıyorum seçeneğinin alt sınırı olan 3,41 altında kalan ortalamalarıyla Profesör, Doçent, Okutman ve Uzman olarak görev yapanların görüşlerinden farklılık göstermektedirler. Okutman ve Uzman olarak görev yapanlar ise Zihinsel Modeller boyutunda katılım yönünde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin öteki boyutlarında akademik unvan değişkenine göre öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.2.4. Katılımcıların Fakülte Değişkenine İlişkin Görüşler

Öğretim elemanlarının görüşlerinin fakülte değişkenine göre genel ortalamaları Çizelge 22’de yer almaktadır.

**Çizelge 22: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Fakülte/Yüksekokul Değişkenine Göre Genel Ortalamaları**

Fakülte / Yüksekokul		
Açıköğretim	M	3,61
	n	33
	SS	0,96
Eczacılık	M	3,07
	n	13
	SS	0,99
Edebiyat	M	3,34
	n	15
	SS	0,91
Eğitim	M	3,48
	n	23
	SS	1,13
Fen	M	3,60
	n	20
	SS	0,91
Hukuk	M	3,40
	n	16
	SS	0,98
İİBF	M	3,47
	n	26
	SS	0,99
İBF	M	3,12
	n	22
	SS	1,04
MMF	M	3,20
	n	31
	SS	0,99
BESYO	M	3,47
	n	10
	SS	0,96
EEY	M	2,75
	n	9
	SS	1,15

<b>SHY</b>	<b>M</b>	3,04
	<b>n</b>	10
	<b>SS</b>	1,12
<b>Turizm</b>	<b>M</b>	<b>3,60</b>
	<b>n</b>	15
	<b>SS</b>	0,91
<b>Toplam</b>	<b>M</b>	<b>3,36</b>
	<b>n</b>	243
	<b>SS</b>	1,04

Araştırma sonuçlarına göre 6 fakülte ve yüksekokulda öğretim elemanları olumlu bir algılama içerisindeyler. Burada Açıköğretim Fakültesi öğretim elemanları ötekilerine göre en yüksek düzeyde katılım yönünde görüş bildirmişlerdir. Fakülte ve yüksekokulların 7 tanesinde öğretim elemanları katılım yönünde görüş ifade etmemişlerdir. Burada en düşük değer Engelliler Entegre Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarına aittir.



Çizelge 23’de öğretim elemanlarının ölçek boyutları ile ilgili görüşlerinin fakülte/yüksekokul değişkenine göre ortalamalarının fark sınaması yer almaktadır.

**Çizelge 23: Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Fakülte/Yüksekokul Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması (Varyans Analizi)**

	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	Gruplar arası	5,979	12	,498	1,455	,142
	Grup içi	78,735	230	,342		
	Toplam	84,713	242			
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	Gruplar arası	19,624	12	1,635	3,388	,000*
	Grup içi	111,030	230	,483		
	Toplam	130,654	242			
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	Gruplar arası	10,816	12	,901	2,704	,002*
	Grup içi	76,667	230	,333		
	Toplam	87,483	242			
<b>Zihinsel Modeller</b>	Gruplar arası	21,128	12	1,761	3,733	,000*
	Grup içi	108,492	230	,472		
	Toplam	129,620	242			
<b>Örgüt Yapısı</b>	Gruplar arası	20,269	12	1,689	3,654	,000*
	Grup içi	106,309	230	,462		
	Toplam	126,577	242			

\*p<.05

Öğretim elemanlarının görüşlerinin Fakülte/Yüksekokul değişkenine göre ölçeğin paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin bireysel yetkinlik boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çizelge 23’e göre Açıköğretim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ile İletişim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri arasında ölçeğin zihinsel modeller ve takım halinde öğrenme boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Açıköğretim Fakültesi öğretim elemanları ölçeğin iki boyutunda da katılım yönünde

görüş belirtirken İletişim Bilimleri Fakültesi öğretim elemanları katılım yönünde görüş belirtmemektedirler.

Açıköğretim Fakültesi ile Mühendislik Mimarlık Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri arasında ölçeğin takım halinde öğrenme boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Açıköğretim Fakültesi öğretim elemanları katılıyorum yönünde olumlu görüş belirtirken Mühendislik Mimarlık Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları katılıyorum diyememişlerdir.

Açıköğretim Fakültesi ile Engelliler Entegre Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri arasında ölçeğin paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Açıköğretim Fakültesi öğretim elemanları katılım yönünde görüş belirtirken Engelliler Entegre Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları ise katılım yönünde görüş belirtmemişlerdir.

Eğitim Fakültesi ile Engelliler Entegre Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri arasında ölçeğin zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Engelliler Entegre Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları katılım yönünde görüş belirtmemişlerdir. Eğitim Fakültesi öğretim elemanları iki boyutta katılım yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Fen Fakültesi ile Engelliler Entegre Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri arasında ölçeğin zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Engelliler Entegre Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları iki boyutta da katılım göstermemişlerdir. Fen Fakültesi öğretim elemanları iki boyutta da katılım yönünde görüş bildirmişlerdir

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Engelliler Entegre Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri arasında örgüt yapısı boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. İİBF öğretim elemanları katılım yönünde olumlu görüş bildirirken EY öğretim elemanlarının olumlu değerlendirmedikleri görülmektedir.

İletişim Bilimleri Fakültesi ile Turizm Meslek Yüksekokulu öğretim elemanlarının görüşleri arasında ölçeğin paylaşılan vizyon boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. İletişim Bilimleri Fakültesi öğretim üyeleri katılım yönünde görüş belirtmezken, Turizm Meslek Yüksekokulu öğretim elemanları katılım yönünde görüş bildirmişlerdir.

EEY ile Turizm Meslek Yüksekokulu öğretim elemanlarının görüşleri arasında ölçeğin paylaşılan vizyon, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. EY öğretim elemanları katılım göstermezken, Turizm Meslek Yüksekokulu öğretim elemanları katılım yönünde görüş belirtmişlerdir.

#### 4.2.5. Katılımcıların Yükseköğretimde Çalıştıkları Toplam Süre Değişkenine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının görüşlerinin yükseköğretimde çalışılan toplam süre değişkenine göre genel ortalamaları Çizelge 24’de yer almaktadır.

**Çizelge 24: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Yükseköğretimde Çalışılan Toplam Süre Değişkenine Göre Genel Ortalamaları**

Toplam Süre		
2 yıl ve altı	M	3,60
	n	16
	SS	0,88
2 – 5 yıl	M	3,39
	n	32
	SS	1,04
6 – 10 yıl	M	3,30
	n	71
	SS	1,06
11 – 15 yıl	M	3,35
	n	61
	SS	1,03
15 yıl ve üzeri	M	3,37
	n	63
	SS	1,06
Toplam	M	3,36
	n	243
	SS	1,04

Öğretim elemanlarının yüksek öğretimde toplam çalışma süreleri çizelgesinde 2 yıl ve daha altındaki sürelerde çalışan öğretim elemanları haricinde diğer grupların tümü katılıyorum seçeneğinin altında kalmışlardır.

Çizelge 25’de öğretim elemanlarının ölçek boyutları ile ilgili görüşlerinin yükseköğretimde çalışılan toplam süre değişkenine göre ortalamalarının fark sınaması yer almaktadır.

**Çizelge 25: Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Yükseköğretimde Çalışılan Toplam Süre Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması (Varyans Analizi)**

	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	Gruplar arası	2,356	4	,589	1,702	,150
	Grup içi	82,358	238	,346		
	Toplam	84,713	242			
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	Gruplar arası	2,661	4	,665	1,237	,296
	Grup içi	127,993	238	,538		
	Toplam	130,654	242			
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	Gruplar arası	,177	4	,044	,121	,975
	Grup içi	87,305	238	,367		
	Toplam	87,483	242			
<b>Zihinsel Modeller</b>	Gruplar arası	1,608	4	,402	,748	,560
	Grup içi	128,012	238	,538		
	Toplam	129,620	242			
<b>Örgüt Yapısı</b>	Gruplar arası	2,572	4	,643	1,234	,297
	Grup içi	124,006	238	,521		
	Toplam	126,577	242			

\*p<.05

Öğretim elemanlarının yükseköğretimde çalışılan toplam süre değişkenine göre ölçek boyutları ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.2.6. Katılımcıların Anadolu Üniversitesi'nde Çalıştıkları Süre Değişkenine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının görüşlerinin Anadolu Üniversitesi'nde çalışılan süre değişkenine göre genel ortalamaları Çizelge 26'da yer almaktadır.

**Çizelge 26: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Anadolu Üniversitesi'nde Çalışılan Süre Değişkenine Göre Genel Ortalamaları**

Anadolu Üniversitesi'nde Çalışılan Süre		
2 yıl ve altı	M	3,62
	n	15
	SS	0,86
2 – 5 yıl	M	3,33
	n	35
	SS	1,08
6 – 10 yıl	M	3,31
	n	75
	SS	1,05
11 – 15 yıl	M	3,35
	n	59
	SS	1,04
15 yıl ve üzeri	M	3,40
	n	59
	SS	1,04
Toplam	M	3,36
	n	243
	SS	1,04

Öğretim elemanlarının yüksek öğretimde çalışma süreleriyle Anadolu Üniversitesi'nde çalışma süreleri arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Genellikle öğretim üyeleri akademik çalışma yaşamına Anadolu Üniversitesi'nde başlamış ve sürdürmüşlerdir. Öğrenen örgüt olma durumuna yönelik öğretim elemanlarının görüşleri de yükseköğretimde çalışılan toplam sürede belirtilen görüşlerden önemli derecede bir farklılık göstermemektedir. Anadolu Üniversitesinde 2 yıl ve altında çalışan öğretim elemanları olumlu görüş bildirirken öteki öğretim elemanlarının görüşleri katılıyorum seçeneğinin altında kalmaktadır.

Çizelge 27’de öğretim elemanlarının ölçek boyutları ile ilgili görüşlerinin Anadolu Üniversitesi’nde çalışılan süre değişkenine göre ortalamalarının fark sınaması yer almaktadır.

**Çizelge 27: Öğretim Elemanlarının Ölçek Boyutları ile İlgili Görüşlerinin Anadolu Üniversitesi’nde Çalışılan Süre Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması (Varyans Analizi)**

	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	Gruplar arası	2,939	4	,735	2,139	,077
	Grup içi	81,774	238	,344		
	Toplam	84,713	242			
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	Gruplar arası	2,311	4	,578	1,071	,371
	Grup içi	128,343	238	,539		
	Toplam	130,654	242			
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	Gruplar arası	,298	4	,074	,203	,936
	Grup içi	87,185	238	,366		
	Toplam	87,483	242			
<b>Zihinsel Modeller</b>	Gruplar arası	1,624	4	,406	,755	,556
	Grup içi	127,996	238	,538		
	Toplam	129,620	242			
<b>Örgüt Yapısı</b>	Gruplar arası	2,601	4	,650	1,248	,291
	Grup içi	123,976	238	,521		
	Toplam	126,577	242			

\*p<.05

Öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesi’nde çalışılan süre değişkenine göre ölçek boyutları ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.2.7. Katılımcıların Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının görüşlerinin lisans derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre genel ortalamaları Çizelge 28’de yer almaktadır.

**Çizelge 28: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Genel Ortalamaları**

Akademik Derece (Lisans)		
Anadolu Ün.	M	3,40
	n	154
	SS	1,02
Diğer	M	3,33
	n	89
	SS	1,08
Toplam	M	3,38
	n	243
	SS	1,04

Lisans derecelerini Anadolu Üniversitesi’nden alan öğretim elemanlarının lisans derecelerini öteki üniversitelerden alan öğretim elemanlarına göre eşik değerin (3,41) altında olmakla birlikte ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grupta da yer alanlar katılıyorum seçeneğinin altında ortalamalara sahiptirler. Öğretim elemanları katılıyorum yönünde bir değerlendirme içerisinde değillerdir.

Çizelge 29’da öğretim elemanlarının ölçek boyutları ile ilgili görüşlerinin öğretim elemanlarının lisans derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre ortalamalarının fark sınaması yer almaktadır.

**Çizelge 29: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması (Varyans Analizi)**

	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	Gruplar arası	,110	1	,110	,315	,575
	Grup içi	84,603	241	,351		
	Toplam	84,713	242			
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	Gruplar arası	,060	1	,060	,111	,740
	Grup içi	130,594	241	,542		
	Toplam	130,654	242			
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	Gruplar arası	,581	1	,581	1,610	,206
	Grup içi	86,902	241	,361		
	Toplam	87,483	242			
<b>Zihinsel Modeller</b>	Gruplar arası	,525	1	,525	,981	,323
	Grup içi	129,095	241	,536		
	Toplam	129,620	242			
<b>Örgüt Yapısı</b>	Gruplar arası	,063	1	,063	,120	,729
	Grup içi	126,514	241	,525		
	Toplam	126,577	242			

\*p<.05

Öğretim elemanlarının lisans derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre ölçek boyutları ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının lisans derecesini Anadolu Üniversitesi’nden ya da başka bir üniversiteden almış olmaları algılamalarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.



#### 4.2.8. Katılımcıların Yüksek Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının görüşlerinin yüksek lisans derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre genel ortalamaları Çizelge 30’da yer almaktadır.

**Çizelge 30: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Yüksek Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Genel Ortalamaları**

Akademik Derece (Yüksek Lisans)		
Anadolu Ün.	M	3,42
	n	167
	ss	1,01
Diğer	M	3,20
	n	67
	ss	1,10
Toplam	M	3,35
	n	234
	ss	1,04

Yüksek Lisans derecelerine göre öğretim elemanları katılıyorum yönünde görüş ifade etmişlerdir. Yüksek Lisans derecesini başka üniversitelerden alan öğretim üyelerinin ortalamaları katılıyorum seçeneğinin altında kalmaktadır.

Yüksek lisans süreci boyunca genelde öğretim elemanları öğretim yardımcısı olarak görev yapmaktadırlar. Örgütün tüm süreçlerinde aktif görev almayan öğretim yardımcıları örgütü değerlendirmede farklılık gösterebilirler. Yüksek lisans eğitiminin lisans ve doktora eğitimlerine göre daha kısa sürmesi ve başka üniversitelerden bu derecenin alınmış olması öğretim elemanlarının örgüte ilişkin algılamalarında bir değişiklik yaratmış olabilir. Diğer taraftan öğretim elemanlarının lisans derecesinden sonra yüksek lisans derecesini de Anadolu Üniversitesi’nden almış olmaları üniversitenin genel durumunu değerlendirmede etkili olduğu öne sürülebilir.

Çizelge 31’de öğretim elemanlarının ölçek boyutları ile ilgili görüşlerinin öğretim elemanlarının yüksek lisans derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre ortalamalarının fark sınaması yer almaktadır.

**Çizelge 31: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Yüksek Lisans Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması (Varyans Analizi)**

	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	Gruplar arası	1,856	1	1,856	5,331	,022*
	Grup içi	80,767	232	,348		
	Toplam	82,623	233			
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	Gruplar arası	1,480	1	1,480	2,733	,100
	Grup içi	125,635	232	,542		
	Toplam	127,115	233			
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	Gruplar arası	1,687	1	1,687	4,765	,030*
	Grup içi	82,157	232	,354		
	Toplam	83,845	233			
<b>Zihinsel Modeller</b>	Gruplar arası	2,358	1	2,358	4,485	,035*
	Grup içi	121,976	232	,526		
	Toplam	124,334	233			
<b>Örgüt Yapısı</b>	Gruplar arası	2,680	1	2,680	5,228	,023*
	Grup içi	118,910	232	,513		
	Toplam	121,589	233			

\*p<.05

Öğretim elemanlarının yüksek lisans derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre ölçeğin bireysel yetkinlik, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Paylaşılan vizyon boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yüksek lisans derecesini Anadolu Üniversitesinden alanlar ölçeğin ‘bireysel yetkinlik, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller, örgüt yapısı’ boyutlarında katılım yönünde görüş bildirmişlerdir. Öteki üniversitelerde yüksek lisans yapanlar ise genelde katılım yönünde görüş belirtmemişlerdir.

#### 4.2.9. Katılımcıların Doktora Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının görüşlerinin doktora derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre genel ortalamaları Çizelge 32’de yer almaktadır.

**Çizelge 32: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Doktora Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Genel Ortalamaları**

Akademik Derece (Doktora)		
Anadolu Üniversitesi	M	3,35
	n	123
	ss	1,02
Diğer	M	3,32
	n	41
	ss	1,11
Total	M	3,34
	n	164
	ss	1,04

Doktora derecesini Anadolu ya da öteki üniversitelerden alanlar yönünden bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki grupta da öğretim elemanları eşik değerin altında kalan ortalamalarıyla katılıyorum yönünde görüş belirtmemişlerdir.

Çizelgeden de görüldüğü üzere her iki grubunda ortalamaları birbirine yakındır. Doktora derecesini alan öğretim elemanları genelde öğretim yardımcılığından öğretim üyeliğine geçerek üniversitenin etkinliklerinde daha aktif bir şekilde rol almaktadırlar. Bunun sonucunda öğretim elemanlarının değerlendirme ve algıları değişebilmektedir.

Çizelge 33’de öğretim elemanlarının ölçek boyutları ile ilgili görüşlerinin öğretim elemanlarının doktora derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre ortalamalarının fark sınaması yer almaktadır.

**Çizelge 33: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Doktora Derecesini Aldıkları Üniversite Değişkenine Göre Ortalamalarının Fark Sınaması (Varyans Analizi)**

	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	Gruplar arası	,029	1	,029	,076	,783
	Grup içi	61,004	162	,377		
	Toplam	61,032	163			
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	Gruplar arası	,031	1	,031	,061	,805
	Grup içi	81,509	162	,503		
	Toplam	81,540	163			
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	Gruplar arası	,653	1	,653	1,900	,170
	Grup içi	55,709	162	,344		
	Toplam	56,362	163			
<b>Zihinsel Modeller</b>	Gruplar arası	,004	1	,004	,007	,933
	Grup içi	85,143	162	,526		
	Toplam	85,147	163			
<b>Örgüt Yapısı</b>	Gruplar arası	,059	1	,059	,116	,734
	Grup içi	82,157	162	,507		
	Toplam	82,216	163			

\*p<.05

Öğretim elemanlarının doktora derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre ölçek boyutları ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.2.10. Katılımcıların Görüşlerinin Ölçeğin Boyutlarına Göre Dağılımı

Çizelge 34'te öğretim elemanlarının görüşlerinin ölçeğin boyutlarına göre dağılımı yer almaktadır.

**Çizelge 34: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Ölçeğin Boyutlarına Göre Dağılımı**

Boyutlar	N	Min.	Mak.	M	SS
<b>Bireysel Yetkinlik</b>	243	1,50	5,00	<b>3,87</b>	0,591
<b>Paylaşılan Vizyon</b>	243	1,00	5,00	3,20	0,734
<b>Takım Halinde Öğrenme</b>	243	1,14	5,00	3,17	0,601
<b>Zihinsel Modeller</b>	243	1,00	5,00	3,16	0,731
<b>Örgüt Yapısı</b>	243	1,00	5,00	<b>3,44</b>	0,723

Öğretim elemanlarının görüşlerinin ölçeğin boyutlarına göre dağılımına bakıldığında en yüksek ortalamanın bireysel yetkinlik boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları öğrenen bir örgüt olma durumunda bireysel yetkinlikler yönünden olumlu bir algıya sahiptirler. Örgüt yapısı boyutunda da öğretim elemanlarının görüşleri katılım yönündedir. Anadolu Üniversitesi'nin örgüt yapısı boyutunda öğrenen bir örgüt olmaya uygun olduğunu algılamaktadırlar. Paylaşılan vizyon boyutunda öğretim elemanları katılıyorum yönünde görüş ifade etmemektedirler. Bu da Anadolu Üniversitesi'nde tam anlamıyla paylaşılan bir vizyonun olmadığını düşündürmektedir. Takım halinde öğrenme boyutunda öğretim elemanları ortalamalar dikkate alındığında katılıyorum seçeneğinin altında kalan ortalamalarıyla etkili bir takımla öğrenme stratejisinin Anadolu Üniversitesi'nde uygulanmadığını algılamaktadırlar. Zihinsel modeller boyutu ölçeğin tamamında en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretim elemanları bu boyutta da katılıyorum yönünde görüş bildirmemişlerdir. Örgüt içinde kökleşmiş varsayımların ve imgelerin öğrenen bir örgütte olumlu uygulamalar şekline dönüştürülmesi konusunda öğretim elemanları olumlu bir algıya sahip değildirler.

#### 4.2.11. Katılımcıların Görüşlerinin Ölçeğin Boyutları Arasındaki İlişkiler

Çizelge 35'te öğretim elemanlarının görüşlerinin ölçeğin boyutları arasındaki ilişkileri yer almaktadır.

**Çizelge 35: Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Ölçeğin Boyutları Arasındaki İlişkileri (Korelasyon)**

		Bireysel Yetkinlik	Paylaşılan Vizyon	Takım Halinde Öğrenme	Zihinsel Modeller	Örgüt Yapısı
BY	r	1,000	,544**	,583**	,526**	,654**
	p		,000	,000	,000	,000
PV	r		1,000	,710**	,825**	,828**
	p			,000	,000	,000
THÖ	r			1,000	,751**	,732**
	p				,000	,000
ZM	r				1,000	,892**
	p					,000
ÖY	r					1,000
	p					,000

\*\* p<.01

Öğretim elemanlarının görüşlerini ölçeğin kendi boyutları arasındaki ilişkiye göre değerlendirdiğimizde boyutlar arasında genel olarak olumlu yönde bir korelasyon vardır. Çizelge 26'da görüldüğü üzere ölçeğin Örgüt Yapısı boyutunun öteki boyutlarla ilişkisi en yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Paylaşılan Vizyon boyutu da yine yüksek düzeyde ve olumlu yönde bir korelasyona işaret etmektedir. En yüksek düzeyde ilişkinin Örgüt Yapısı ve Zihinsel Modeller boyutları arasında (.89) olduğu çizelgede yer almaktadır. Boyutlar içerisinde değerlendirildiğinde yine olumlu yönde olmakla beraber en düşük korelasyonun Zihinsel Modeller ve Bireysel Yetkinlik boyutları arasında (.52) olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve yöntemi özetlendikten sonra bulgulara dayalı olarak sonuçlar sunulmakta ve literatür bağlamında tartışılmaktadır. Ayrıca araştırmaya ve uygulamaya yönelik öneriler getirilmektedir.

##### 5.1. Sonuçlar

Araştırmada, Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesinin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, akademik unvan, fakülte/yüksekokul, öğretim elemanı olarak yükseköğretimde ve Anadolu Üniversitesi'nde çalışılan süre, akademik derecelerin alındığı üniversite ve öğrenen örgüt boyutları arasında ilişki olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın evreni Anadolu Üniversitesinde dört yıllık eğitim veren fakülte ve yüksekokullarda görev yapan 1170 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme olarak 13 fakülte ve yüksekokuldan yansız örnekleme tekniğiyle evrenin beşte birine karşılık gelen 243 öğretim elemanına ulaşılmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracı olan ölçeği geliştirmek amacıyla öğrenen örgüt konusu ile ilgili yerli ve yabancı yayınlar taranmış, konuyla ilgili öteki veri toplama araçları incelenmiş ve uzman görüşüne başvurulmuş bu bilgilerden hareketle 60 ifadeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçeğin geçerliliği içerik ve ifade yönünden uzman panel görüşleri sonucunda belirlenirken, güvenilirliğini belirlemek amacıyla İç Tutarlık Düzeyi (Cronbach Alfa) analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin Alfa katsayısı pilot uygulama sonucunda .94 olarak belirlenmiş, araştırma sonunda Alfa katsayısına tekrar bakılmış ve .96 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kişisel bilgilere ilişkin frekans ve yüzdeler belirlenerek çizelgeler halinde sunulmuştur. Cinsiyet, yaş, akademik unvan, fakülte/yüksekokul, yükseköğretimde ve Anadolu üniversitesinde çalışılan süre ve akademik derecelerin alındığı üniversiteler açısından katılımcıların görüşleri arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi aksi belirtilmedikçe .05 olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların demografik özellikleri yönünden yaş grupları ele alındığında 46 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretim elemanları Anadolu Üniversitesinin öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Yaş düştükçe olumsuz algılamaların arttığı ortaya çıkmaktadır. Üniversitede yaşa bağlı olarak çalışılan süre arttıkça üniversitenin öğrenen örgüt özelliklerine sahip olup olmadığı daha net algılanabilmektedir. Burada akademik unvan ve yaş grupları yönünden öğretim elemanlarının görüşleri benzerlik göstermektedir.

Akademik unvana göre gruplar arasında ortalamalar yönünden önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte profesör, doçent, uzman ve okutmanlar haricindeki öğretim elemanları katılım yönünde bir görüş belirtememektedirler. Doçent ve profesör kadrosunda yer alanlar genelde 15 yıl ve üzeri sürelerde Anadolu Üniversitesi'nde görev yapmaktadırlar. Çalışılan sürenin artmasıyla birlikte üniversitenin öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin görüşler olumlu olmaktadır. Bu yönüyle akademik unvana ilişkin görüşler ile çalışılan sürelerle bağlı olan görüşler arasında benzerlik görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ise üniversitedeki uzman ve okutmanların görüşleri ile öteki öğretim elemanlarının görüşleri arasında ölçeğin zihinsel modeller boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak üniversitedeki uzman ve okutmanlar üniversitenin çeşitli birimlerde teknik işlerde ya da başlangıç aşamasındaki eğitim öğretim etkinliklerinde görev almaktadırlar. Akademik sistem içerisinde her sürecin içerisinde yer almayan bu grupların algılamaları ötekilere göre farklılık gösterebilmektedir. Yapılan işlerin bireyin düşünme ve sorgulama becerilerini ne derecede işe koştugu da görüşler arasında bir farklılık ortaya çıkarabilecektir.



Öğretim elemanlarının görüşlerini fakültelere ve yüksekokullara göre değerlendirdiğimizde genel olarak öğretim elemanlarının katılım yönünde görüş belirtmedikleri ortaya çıkmaktadır. Fakültelere göre öğretim elemanları Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen bir örgütte bulunması gereken özelliklere sahip olmadığını düşünmektedirler. Fakülte değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizinde ölçeğin paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarında fakülteler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Burada yalnızca Açıköğretim Fakültesi öğretim elemanları dört boyutta üniversitenin gerekli özelliklere sahip olduğunu düşünmektedirler. Açıköğretim Fakültesi'nin yapılanması örgün eğitim veren fakültelerden farklılık göstermektedir. Uzaktan öğretim sistemine dayalı olarak eğitim veren bu fakültede çoğunlukla teknik uzmanlığa sahip öğretim elemanları görev yapmaktadır. Gelişmiş teknik olanaklara sahip fakültede öğretim elemanları teknolojik yeterliliğin öğrenen örgüt olmada geçerli olabileceğini algılayabilirler. Bununla birlikte öğrenen örgüt modelleri arasında coğrafi olarak birbirinden uzak kurumların işbirliği içerisinde oldukları yapılar yer almaktadır (Patterson, 1999). Açıköğretim fakültesinde uygulanan sistem bazı yönleriyle bu modellere benzetilebilir. Bu açıdan bakıldığında Açıköğretim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri diğer fakültelere göre farklılık göstermiş olabilir.

Öğretim elemanlarının Yükseköğretimde ve Anadolu Üniversitesinde çalışılan süreler yönünden 2 yıl ve daha altında çalışanlar olumlu görüş belirtmişlerdir. Burada mesleğin ilk yıllarında öğretim elemanlarının üniversitenin öğrenen bir örgüt olma özelliklerine sahip olduklarını algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte yeni bir örgütte çalışmaya başlayanların o örgütü tanımaları ve bir fikir sahibi olmaları belli bir zaman sürecini gerektirmektedir. Zamanla örgütün yapı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olan üyelerin görüşleri yaşanan deneyimler sonucu değişebilmektedir. Öğretim elemanlarının üniversitede çalışma süreleri arttıkça ölçek ifadelerine verilen yanıtların ortalamalarının artması, örgütsel sistemin içinde geçen yıllar sonucunda sistemin içselleştirilmesiyle birlikte olay ve olgulara nesnel bir bakış açısı getirememekten kaynaklanabilir.

Araştırmada lisans ve yüksek lisans derecelerini Anadolu üniversitesinden alan öğretim elemanları Anadolu Üniversitesinin öğrenen örgüt olma özelliklerini olumlu olarak

algılamışlardır. Lisans ve yüksek lisans derecesini Anadolu Üniversitesi'nden alanlar daha uzun süre üniversitede bulduklarından üniversiteyi ötekilerine oranla daha yakından tanıyıp yargıya varmalarının daha kolay olduğu söylenebilir. Lisans ve yüksek lisans derecelerini farklı üniversitelerden almış olanlar Anadolu Üniversitesi'ni diğer üniversitelerle karşılaştırma olanağına sahiptirler. Bu nedenle öğretim elemanları görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmış olabilir. Doktora derecesinin alındığı üniversite bakımından öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Genel olarak öğretim elemanlarının görüşlerine bakıldığında Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen bir örgüt olma konusunda öğretim elemanları olumlu bir algı içinde değildirlir. Bireysel yetkinlik ve örgüt yapısı boyutlarında katılım yönünde görüş ifade eden öğretim elemanları, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve zihinsel model boyutlarında Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen bir örgüt olma durumuna katılıyorum diyememişlerdir. Öğretim elemanları bireysel yetkinlik yönünden öğrenen bir örgütte olması gereken bireysel yetkinliklere sahip olduklarını algılamaktadırlar. Anadolu Üniversitesi'nin örgüt yapısının öğrenen bir örgüt olmaya uygun olduğunu düşünen öğretim üyeleri paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve zihinsel modeller boyutlarında üniversitenin öğrenen bir örgüt olmadığını düşünmektedirler. Anadolu Üniversitesi'nin bu üç boyutta sahip olması gereken özelliklere ulaşamadığı ortaya çıkmaktadır.

Akademik örgütlerde üst yönetim ve örgüt üyelerinin etkileşimiyle oluşan bir araştırma kültürünün geliştirilmesinde, öğretim elemanı ve öğrencilerin bağımsız öğrenme yeteneği kazanmaları ve entelektüel sorgulamanın gelişmesi gerekmektedir. Öğrenen bir üniversite kültürü oluşturmak için sürekli öğrenme fırsatlarının yaratılması, işbirliği ve takım halinde öğrenmeyi özendirme önem kazanmaktadır. Örgüt üyelerinin dünyayı anlayışını ve kavrayışını etkileyen zihinsel modeller de öğrenen bir üniversite için önem taşımaktadır. Zihinsel modellerle çalışmak için öncelikle örgütün tamamını gözden geçirmek ve sahip olunan şemaları, imgeleri, eylemleri ve dünya anlayışını görmek gerekmektedir. Örgüt içerisinde zihinsel modellerin öğrenmeyi destekleyecek biçimde kullanılması düşünme ve sorgulama becerilerinin örgüt üyeleri tarafından sürekli bir biçimde geliştirilip kullanılmasını gerektirmektedir (Senge, 2007). Örgüt kültürünün

zihinsel modeller üzerindeki etkisi düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmede önem kazanmaktadır. Örgüt kültürünün öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanılmaması örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyerek örgütsel öğrenememe sebeplerini ortaya çıkaracaktır. Örgüt içerisinde alınan kararları önemli oranda etkileyen zihinsel modeller öğrenmeyi arttıracak biçimde kullanılmadığı müddetçe öğrenme önünde engeller oluşturabilecektir.

Genel olarak her örgütün geleceğine yönelik oluşturduğu bir vizyonu bulunmaktadır. Bir eğitim örgütü olan üniversitelerinde mevcut bir vizyonu vardır. Fakat öğrenen bir üniversite olabilmenin koşullarından biri tüm örgüt üyelerinin katılımıyla gerçekleşen paylaşılan bir vizyon oluşturmaktır. Öğrenen bir üniversitenin vizyonu, beklentileri ve amaçları açık ve net bir şekilde ifade etmeli, bütün örgüt üyeleri tarafından biliniyor kabul edilmelidir. Ortak bir kimliğin oluşmadığı örgütlerde kısa ve uzun dönemli etkinliklerin planlanıp başarıya ulaşması mümkün değildir. Örgüt üyeleri için bir anlam ve değer taşıyan paylaşılan vizyon öğrenme üzerinde odaklanma gücü vermektedir.

Günümüz örgütlerinde kolektif düşüncenin sağlanması hızla değişen çevreye uyum sağlamada önem kazanmaktadır. Bir üniversitede takım halinde öğrenme farklı uzmanlık alanlarının bir araya gelip takım üyelerinin öğrenme potansiyelini ve yeteneklerini ortaya çıkarabilmektedir. Takım halinde öğrenme örgüt kültüründe, değerlerinde ve normlarında bir değişikliğe işaret etmektedir. Takım halinde öğrenmenin ilk aşaması takım üyelerinin iletişimiyle başlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanları arasında takım halinde öğrenmenin başlangıcını oluşturacak iletişim (diyalog) sürecinin eksikliği takım halinde öğrenmede bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanları öğrenen bir üniversite olmanın boyutlarından biri olan takım halinde öğrenme konusunda iletişim (diyalog) eksikliğinin varlığını belirtmektedirler. Senge (2007)'nin ifade ettiği gibi modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil takımlardır. Bireylerin bir takım olması ise iletişim sürecinin etkili biçimde yürütülmesini gerektirmektedir.

Senge, bugünkü işleyişleriyle eğitim örgütlerinin girişimcilik ruhu ve ileri görüşlülükten çok, emirlerin yerine getirildiği örgütler olarak öğrenen örgüt sürecinin nasıl olması

gerektiğini bilmediklerini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında akademik örgütlerde üst yönetim öğrenen örgüt oluşturmada önemli bir unsurdur. Üst yönetim, örgütün gelişim ve yeniliklere uyum sağlama sürecinde olumlu ya da olumsuz etki yaratabilir (Morrison, 1998). Öğrenen bir üniversitede öğretim üyelerinin güvenini kazanmış ve karar alma süreçlerinde örgütsel demokrasinin uygulandığı paylaşılan bir üst yönetime gereksinim duyulmaktadır. Paylaşım ve katılımcı politika oluşturma öğrenen örgütlerin strateji ile ilgili bir özelliğidir. Strateji geliştirme sürecinde her kademedeki örgüt üyesinin katılımı sağlanmaktadır. Böylece yaratıcı fikirlerin geliştirilmesi ve çözüm önerilerinin üretilmesi sağlanmış olmaktadır. Üniversitelerin bu uygulamayı kendi bünyelerinde sağlaması kuramı uygulamayla birleştirip (Steward ve Franklin, 1998) kavramın gelişmesine katkı sağlamaları ve yeni uygulamaların önünü açmada öteki örgütlere göre daha etkili olabilecektir.

Yurtiçi ve yurtdışında eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt olma durumu hakkında yapılan çalışmalarda öğrenen bir üniversite olmak için bu araştırma sonucunda da ortaya çıkan bireysel yetkinlik, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenen bir üniversitenin oluşumunda bazı yeterliklere sahip olmanın örgütü öğrenen bir örgüt olarak nitelendirmede yeterli olmayacağı farklı araştırmalarca da desteklenmektedir (Leithwood, Leonard ve Sharratt, 1998; Töremen, 1999; Celep, 2004; Kumar, 2005). Eğitim örgütlerinin birer öğrenen örgüt olmasını etkilemesi muhtemel birçok değişken ortaya çıkmaktadır. Bu değişkenlerin örgütün öğrenmesine ne oranda etkide bulunduğu saptanıp gerekli düzenlemelerin bu çerçevede yapılması önem taşımaktadır. Yurtiçinde yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçların bazılarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Türkiye'deki eğitim örgütlerinin içinde buldukları durum yaşanan sorunlar açısından benzerlik gösterebilmektedir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Türkiye'deki üniversitelerde genel olarak üst yönetim tarafından oluşturulmuş bir vizyon bulunmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta örgüt üyelerinin bu vizyonu ne kadar paylaştığıdır. Öğrenen bir örgütün geleneksel örgütlerden farkı ve temel bileşenlerinden biri örgüt vizyonunun örgüt üyeleri tarafından paylaşılıyor olmasıdır. Bu yönüyle üniversitenin uzun vadeli hedefleri, temel değer ve amaçları belirlenerek gelecekte ulaşılmak istenen durum öğretim üyelerinin de getireceği öneri ve katkılarla belirlenmelidir. Üniversitenin var olma sebebini de ortaya koyacak bu çalışma sonucunda üniversite yönetimi tüm çalışanların katkılarıyla biçimlenmiş ortaklaşa bir vizyon oluşturabilecektir.
2. Üniversitede takım ruhu oluşturmaya yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Üniversitede farklı uzmanlık alanı bulunan öğretim üyeleri araştırma projelerinde birlikte görev almaları için özendirilmelidir. Bunun için her öğretim üyesinin ilgi alanı ve uzmanlık konusu bilinmeli, fiziksel ve sosyal olanaklar öğretim üyelerinin birlikte çalışmasını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.
3. Üniversitenin öğrenen bir örgüt haline getirilmesi önemli ölçüde yönetici ve örgüt üyelerinin sorumluluğundadır. Bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi ortak bir çabayı ve sorumluluk paylaşımını gerektirmektedir. Üniversite yönetimi tarafından gelişmiş üniversitelerde de uygulanan standartlar belirlenmeli ve öğretim üyelerinin ne ölçüde uydukları sürekli izlenmeli ve varsa eksiklikler hizmet içi eğitimle tamamlanmalıdır. Görev dağılımı ve ödüllendirme sisteminde uzmanlık alanı ve ilgili kişinin performansı göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Yurt içi ve yurtdışında başarılı kabul edilebilecek üniversitelerin sistemleri ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak ve elde edilen verilerden hareketle öğrenen bir üniversite için gereksinimlerin neler olduğu ortaya çıkarılabilir. Ayrıca üniversitelerin örgütsel yapısında, yurtdışında olduğu gibi, üniversite dışı aktörlere de yer verilebilir.
5. Öğrenen üniversite olmak bir model etrafında şekillenebilir. Türkiye üniversiteleri için öğrenen bir üniversite tasarımının gerçekleştirilmesine yönelik etkinlikler bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir. Bunun için özel sektör temsilcileri, kamu kurumları ve diğer paydaşlarla bir araya gelerek yapılacak ortak akıl çalışmaları üniversitelerin her alanda etkin ve çözüm üreten örgütler olmasını sağlayabilecektir.

### **5.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Üniversiteler öğretim elemanları yanında öğrenciler ve idari personeliyle bir bütün oluşturmaktadır. Üniversitede yer alan diğer grupların (öğrenci ve idari personel) öğrenen bir üniversite olma konusunda görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığı öğrenen üniversite yapısının şekillenmesinde önem taşımaktadır. Üniversitelerin idari personeli ve öğrencilerinin de araştırma kapsamına alınarak yapılacak çalışmalar grupların üniversitenin öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin bakış açılarının ortaya konması açısından fayda sağlayabilir.
2. Türkiye'deki üniversitelerin genelinin öğrenen bir örgüt olmaya yönelik durumu ve bu konuda ortaya çıkan engellerin neler olduğu belirlenebilir. Bu amaçla Türkiye'deki bütün üniversiteleri kapsayacak geniş kapsamlı bir araştırmanın yapılması Türkiye'deki üniversitelerin durumunu ortaya koymaya yardımcı olabilir.
3. Devlet ve vakıf üniversiteleri arasında öğrenen örgüt olma yönünden bir farklılığın olup olmadığı hakkında yapılacak bir araştırma, farklı yapılanmaların durumunun ortaya konulması ve olası sorunların ortaya çıkarılıp çözüm üretmeye kaynak sağlaması bakımından faydalı olabilir.

4. Öğrenen örgüt ve örgüt kültürü arasındaki etkileşim alanyazında sıkça tartışılmaktadır. Öğrenen bir örgüt olmanın üniversitelerde örgüt kültürü bağlamındaki durumu ortaya konularak örgüt kültürünün etkililiği ortaya konabilir.
5. Öğrenen örgüt kavramının temelinde örgütsel öğrenme yaklaşımı yer almaktadır. Örgütsel öğrenme örgüt içinde gerçekleşen bir etkinlik ve süreç olarak farklı boyutlara sahiptir. Eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme düzeyinin bu boyutlar dahilinde araştırılması ve öğrenen bir örgüte dönüşümde aradaki ilişkinin varlığı sorgulanabilir. Böylece kavramın doğuşuna zemin hazırlayan yaklaşımın ideal bir örgüte ulaşmadaki etkisi incelenebilecektir.
6. Öğrenen örgütlerde takım halinde öğrenmenin ilk aşamasını oluşturan diyalog (iletişim) kavramı sürecin başlangıcına temel oluşturmaktadır. Eğitim örgütleri ya da öteki örgütlerde takım halinde öğrenmenin gerçekleşmesi için iletişim sürecinin nasıl olması gerektiği üzerinde yapılacak bir çalışma olası sorunların ortaya konması ve çözüm önerilerinin üretilmesi bakımından faydalı olabilir.

## **EKLER LİSTESİ**

**EK -1 Öğretim Elemanlarına Dağıtılan Ölçek**



## Ek – 1: Öğretim Elemanlarına Dağıtılan Ölçek

### ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'SİNİN ÖĞRENEBEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

Değerli Öğretim Elemanı;

Bu ölçek, “Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen bir örgüt olma durumunu nasıl algıladıklarını” belirlemeye yönelik olarak yürütölen bir araştırmanın veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek Anadolu Üniversitesi'nin fakülte ve yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarına uygulanmaktadır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilere ilişkin anket sorularına yer verilmekte, ikinci bölümde ise Likert türü ölçek maddeleri yer almaktadır. Ölçekte her ifadeye verilecek yanıt “Kesinlikle katılmıyorum – Katılmıyorum – Kararsızım – Katılıyorum - Kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Yanıtlama süresi yaklaşık yirmi dakikadır. Ölçek aracılığıyla toplanacak veriler tümüyle bilimsel amaçlarla kullanılacak olup raporlamada kişisel bilgilere yer verilmeyecektir. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın tamamlanmasından hemen sonra tüm formlar imha edilecektir.

Ölçekteki ifadeleri yanıtlarken göstereceğiniz duyarlılık araştırmada toplanan verilerin sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Katkınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Araştırmacı

M. Ali Tiltay

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İletişim Anabilim Dalı

E-posta: matiltay@anadolu.edu.tr

Tel: 2400029 / 0 543 454 25 95

Danışman

Prof. Dr. Ali Şimşek

Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi

İletişim Bölümü

Tel: 335 05 80 / 2531

**I. KİŞİSEL BİLGİLER****1. Cinsiyetiniz**

- Kadın  
 Erkek

**2. Yaşınız**

- 25 ve altı  
 26–35  
 36–45  
 46–55  
 56 ve üstü

**3. Akademik Unvanınız**

- Profesör  
 Doçent  
 Yardımcı Doçent  
 Öğretim Görevlisi  
 Araştırma Görevlisi  
 Uzman  
 Okutman  
 Diğer ( Lütfen belirtiniz.....)

**4. Fakülteniz / Yüksekokulunuz**

- Açıköğretim Fakültesi  
 Eczacılık Fakültesi  
 Edebiyat Fakültesi  
 Eğitim Fakültesi  
 Fen Fakültesi  
 Güzel Sanatlar Fakültesi  
 Hukuk Fakültesi  
 İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
 İletişim Bilimleri Fakültesi  
 Mühendislik Mimarlık Fakültesi  
 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu  
 Devlet Konservatuarı  
 Endüstriyel Sanatlar Yüksekokulu  
 Engelliler Entegre Yüksekokulu  
 Sivil Havacılık Yüksekokulu  
 Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu  
 Diğer ( Lütfen belirtiniz.....)

**5. Öğretim Elemanı Olarak Yükseköğretimdeki Toplam Çalışma Süreniz**

- 2 yıldan az  
 2 – 5 yıl  
 6 – 10 yıl  
 11–15 yıl  
 15’yıldan fazla

**6. Anadolu Üniversitesindeki Çalışma Süreniz**

- 2 yıldan az  
 2 – 5 yıl  
 6 – 10 yıl  
 11–15 yıl  
 15’yıldan fazla

**7. Akademik Derecelerinizi Aldığınız Üniversiteler**

Lisans: .....

Yüksek Lisans: .....

Doktora: .....

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Üniversitedeki görevim sürekli öğrenme ve gelişimi zorunlu kılmaktadır.					
2.	Akademik çalışmalarımı ilgili eleştirileri ciddiye alırım.					
3.	“Her şeyi ben bilirim” anlayışıyla hareket etmektense, başka öğretim elemanlarının uzmanlıklarından yararlanmaya çalışırım.					
4.	Çalışma alanımla ilgili kendimi yetersiz hissettiğim konularda başka öğretim elemanlarından yardım alırım.					
5.	Hiçbir teşvik ve öneri olmadan akademik anlamda neye gereksinim duyduğumu saptayıp, gereksinimlerimi öğrenme yoluyla telafi edebilirim.					
6.	Yaptığım çalışmaların akademik kariyerim yanında üniversitenin gelişimi için de yarar sağlamasını gözetirim.					
7.	Üniversitemizdeki öğretim elemanları konumları ne olursa olsun birbirinden öğrenebilmektedir.					
8.	Üniversitemizdeki öğretim elemanları öğrenme amacıyla hatalarını diğer öğretim elemanlarıyla paylaşıp, tartışabilirler.					
9.	Üniversitemizdeki öğretim elemanları sürekli yeni proje ve araştırma fırsatlarından yararlanmaktadırlar.					
10.	Üniversitemizin bilgi kaynakları öğretim elemanları tarafından verimli bir şekilde kullanılmaktadır.					
11.	Üniversitemizdeki öğretim elemanları “nasıl daha iyi yaparım” arayışı içerisinde dir.					
12.	Üniversitemizdeki öğretim elemanları alanlarıyla ilgili ulusal ve uluslararası yayınları yeterince izleyebilmektedir.					
13.	Üniversitemizdeki öğretim elemanları öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel bir kimlik kazanmalarına yardımcı olmaktadır.					
14.	Üniversitemiz, öğrenme ve akademik gelişim için istediği miktarda kaynak ayıramamaktadır.					
15.	Üniversitemizde uygulanan ödül sistemi; öğretim elemanlarının yenilikleri öğrenme ve kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunacak şekilde düzenlenmiştir.					
16.	Üniversitemizin vizyonu öğretim elemanları tarafından bilinmektedir.					
17.	Üniversitemizde öğretim elemanlarının katılımı sağlanarak kolektif bir vizyon oluşturulmuştur.					
18.	Üniversitemizin vizyonu araştırma ve öğrenmeye dayalıdır.					
19.	Üniversitemizin vizyonu öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.					
20.	Üniversitemizin vizyonu, üniversitenin gelecekteki gereksinimlerini karşılamasını amaçlayan örgütsel değişimleri içermektedir.					
21.	Üniversitemizin sahip olduğu vizyonu izleyerek kendi vizyonuma ulaşabilirim.					

22.	Üniversitemizin vizyonu öğretim elemanlarının becerilerinin günün koşullarına uygun olarak geliştirilmesini sağlamaktan uzaktır.					
23.	Üniversitedeki pozisyonum gelecekte ulaşmak istediğim vizyona yönelik bir kariyer yolu izlememe engel olmamaktadır.					
24.	Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretim elemanlarıyla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.					
25.	Üniversitemizdeki öğretim elemanları en etkili çalışma şeklinin farklı uzmanlık alanlarının bir araya geldiği çalışma şekli olduğuna inanmaktadır.					
26.	Öğretim elemanı olarak yalnızca bilgi verici değil, katılımcı ve gerektiğinde öğrenci olmayı benimserim.					
27.	Üniversitemizde farklı birimlerden öğretim elemanları yaptıkları işlerin nedenlerini ve sonuçlarını tartışmak için sık sık bir araya gelmekten kaçınmazlar.					
28.	Üniversitemizde öğretim elemanları, sorunları bir yöneticiye iletmeden önce kendi aralarında tartışarak çözmeye çalışırlar.					
29.	Üniversitemizde farklı uzmanlık alanlarındaki öğretim üyeleriyle ortak akademik çalışma yapmak, akademik birikime önemli ölçüde katkı yapmaktadır.					
30.	Üniversitemizdeki öğretim elemanları arasında araştırma ve öğrenme konusunda işbirliği vardır.					
31.	Üniversitemizde öğretim elemanları birbirlerine öğrenme konusunda yardım ederler.					
32.	Üniversite yönetimi karar alırken öncelikle kendi içindeki (her biri alanında uzman olan) öğretim elemanlarına danışmaktadır.					
33.	Üniversitemizde öğretim elemanlarına takım ruhu aşılanmaya çalışılır.					
34.	Takım çalışması üniversitemizde sıklıkla kullanılan bir iş görme biçimidir.					
35.	Üniversitemizin politika ve uygulamaları takım halinde öğrenmeye engeldir.					
36.	Üniversitemiz bilimsel araştırma ve proje çalışmaları kendi kendini yöneten takımlara göre yapılmıştır.					
37.	Üniversitemizde öğretim elemanları takım halinde çalışmak için istek duyarlar.					
38.	Üniversitemizde öğretim elemanları takım çalışmasında yer aldıklarında aralarında etkili bir iletişim vardır.					
39.	Üniversitemiz içerisinde öğrenme isteğini arttıracak fırsatlar sunulmaktadır.					
40.	Üniversitemizin örgüt yapısı (kural, yönetmelik, yönerge ve hiyerarşi) bilgi ve fikirleri paylaşmaya engel değildir.					
41.	Üniversitemizde öğretim üyelerinin akademik çalışmalarlarıyla ilgili amaç ve isteklerini ortaya koyabilmesi için uygun ortam yaratılmaktadır.					
42.	Üniversitemizin örgütsel kültürü (gelenekleri ve uygulamaları) öğrenme ve araştırmaya dayalıdır.					
43.	Üniversitemiz öğretim elemanlarının öğrenme ve akademik gelişimleri için bilgi en önemli kaynaklardan biri olarak görülmektedir.					

44.	Üniversitemiz yeni fikirlerin oluşturulmasına ve paylaşılmasına destek vermektedir.					
45.	Üniversitemiz akademik personelin yenilikçi ve yaratıcı yönlerinden yararlanmaktadır.					
46.	Üniversitemiz dışarıdan gelen ve üniversitenin öğrenmesine katkı sağlayabilecek işbirliği istemlerini karşılayabilmektedir.					
47.	Üniversitemiz alanında başarılı üniversitelerle işbirliği kurarak onların başarıya ulaşma yöntemlerinden yararlanmaktadır.					
48.	Üniversitemiz başka kurumlardan bir şeyler öğrenebilme konusunda sürekli ve bilinçli bir çaba içerisindedir.					
49.	Üniversitemizin çalışma ortamı ve örgüt kültürü öğretim elemanlarının birbirleriyle iletişimini ve bilgi paylaşımını desteklemektedir.					
50.	Üniversitemizin yönetim anlayışında güven duygusu hakimdir.					
51.	Üniversitemizdeki öğretim elemanları düşündüklerini samimi bir biçimde açıklamaya teşvik edilmektedirler.					
52.	Üniversite içi tartışmalarda farklı hiyerarşik düzeyler arasında eşitlik özendirilmektedir.					
53.	Üniversitemizde her düzeydeki öğretim elemanı işlerin yapılış biçimini çekinmeden eleştirebilir.					
54.	Üniversitemizde her birey eşit ve saygıdeğer olarak görülmektedir.					
55.	Üniversitemizin yöneticileri yeni fikirlere açıktır.					
56.	Üniversitemizde öğretim elemanları, yöneticilerden her türlü konuda sürekli destek görürler.					
57.	Üniversitemizde karar alma aşamasında her düzeyde öğretim elemanının fikri alınmaktadır.					
58.	Üniversitemizde alınan kararlarda öğretim elemanlarının önerileri dikkate alınmaktadır.					
59.	Üniversitemizde bilgi paylaşımını kolaylaştıran bilinçli olarak tasarlanmış sistemlerden yararlanılmaktadır.					
60.	Üniversitemiz her türlü gelişmeye ve teknolojiye uyum gösterebilmek için üniversite dışından teknolojileri üniversiteye transfer edebilmektedir.					

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. 4. basım. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003.
- Akkoç, H. “Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Örneği.” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, 2008.
- Allen, R. “On a Clear Day You Can Have a Vision: A Visioning Model for Everyone”, **Leadership & Organization Development Journal** 16, 4: 39–44, 1995.
- Argyris, C. **On Organizational Learning**, Massachusetts, USA: Blackwell Business, Inc., 1999.
- Argyris, C. **Strategy, Change and Defensive Routines**. Massachusetts, USA: Pitman Publishing Inc., 1985.
- Argyris, C. ve D. A. Schön. **Organizational Learning II**. Reading Mass: Addison-Wesley Pub. Co., 1978-1996.
- Arıkan, S. “Öğrenen Örgütlerde Liderliğin Rolü ve Önemi”, içinde **Yönetim ve Organizasyon**. (Ed: S. Güney & Ü. Berkman), Ankara: Nobel Yayınları, 2001.
- Bailey, A. R. “Accounting Education: Gradual Transition or Paradigm Shift”, **Issues in Accounting Education** 9, 1: 1–10, 1994.
- Balasubramanian, V. “Organizational Learning and Information Systems”, 1994, <http://www.e-papyrus.com/personal/orglrn.html>, Erişim Tarihi: 13.11.2007
- Balay, R. **Öğrenen Örgütler**. Ankara: Sandal Yayınevi, 2004.
- Balcı, A. **Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği**. Ankara: Yeni Türkiye Medya Hizmetleri, 1996.
- Bass, B. M. “Leadership: Good, Better, Best”, **Organizational Dynamics** 13, 3: 26–40, 1990.
- Baş, M. İ. ve A. Artar. **İşletmelerde Verimlilik Denetimi: Ölçme ve Değerlendirme Modelleri**. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, 1990.

- Başaran, İ. E. **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: 1998.
- Bayraktaroğlu, S. ve R. Ö. Kutanis. “Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru”, **Kocaeli Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** 3, 1: 51–65, 2002.
- Berberoğlu, G. N. ve B. Baraz. “ TUSAŞ Motor Sanayi A.Ş.’de Örgüt Kültürü Araştırması”, **Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi** 15, 1–2: 65–84, 1999.
- Bolman, L. G. ve T. E. Deal. **Artistry, Choice and Leadership: Reframing Organizations**. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- Braham, J. B. **Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak**. İngilizceden çeviren: A. Tekcan. İstanbul: Rota Yayınları, 1998.
- Buckingham, M. “Nasıl Bir Liderlik”, **Executive Excellence** 106: 20-22, 2006.
- Bulutlar, F. “Öğrenen Örgüt Unsurlarının Öğrencilerin Ders Kalitesi Üzerindeki Etkileri”, **İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi** 5, 1 (Sanal Dergi, <http://www.isguc.org>), 2003.
- Burunasin B. “Relationship between Internet Usage and Learning Organization Characteristics in American and Tai Universities.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of New Haven, 2001.
- Cameron, K. S. ve D. R. Ettington. "The Conceptual Foundations of Organizational Culture" içinde **Higher Education: Handbook of Theory and Research** (Eds: J. C. Smart). New York: Agathon, 1998
- Can, V. **Okul Kültürü ve Yönetim**. Ankara: Önder Matbaacılık, 1997.
- Celep, C. “Örgütsel Öğrenme Açısından Türkiye Üniversiteleri”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’na sunulan bildiri. Malatya: 6-9 Temmuz 2004.
- Collins, J. C. ve C. J. Porras. “Organizational Vision and Visionary Organizations”, **California Management Review**, 34, 1: 30-52, 1991.
- Cook, S. D. N. ve D. Yanow. “Culture and Organizational Learning”, **Journal of Management Inquiry** 2, 4: 373–390, 1993.
- Cullen, J. “Socially Constructed Learning: A Commentarry on the Concept of the Learning Organization”, **The Learning Organization** 6, 1: 45–52, 1999.



- Cummings, T. G. ve C. G. Worley. **Organization Development and Change**. USA: South-Western Publishing, 1997.
- Deal, T. E. ve A. A. Kennedy. **Corporate Culture: The Rites and Rituals of Corporate Life**. Reading Mass: Addison-Wesley, 1982.
- Dechant, K ve V. Marsick. **Team Learning Survey**. Organizational Design and Development Inc., King of Prussia, 1993.
- Deryakulu, D. Sözel Bilgilerin Öğretimi. İçinde: A. Şimşek (Ed.) **İçerik Türlerine Dayalı Öğretim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- DiBella, A. J. ve E. C. Nevis. **How Organizations Learn: An Integrated Strategy for Building Learning Capability**. San Fransisco: Jossey – Bass, 1998.
- Dodgson, M. “Organizational Learning: A Review of Some Literatures”, **Organization Studies** 14, 3: 375–397, 1993.
- Duke, C. **The Learning University: Towards a New Paradigm?** Buckingham: SRHE and Open University Press, 1992.
- Eldridge J. E. T. ve A. D. Crombie. **A Sociology of Organizations**. London: Allen and Unwin, 1974.
- Elma, C. “Öğrenen Örgütlerde Takım Çalışması”, içinde **Öğrenen Örgütler**. Ankara: Sandal Yayınevi, 2004.
- Erdem, F. ve J. Ö. İşbaşı. “Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları” **Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi** 1: 33–57, 2001.
- Erdoğan, İ. **İşletmelerde Davranış**. İstanbul: Beta yayınları, 1994.
- Eren, E. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yayınları, 1998.
- Ergani, B. “Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği.” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Dumlupınar Üniversitesi SBE, 2006.
- Erkuş, A. “Öğrenen Örgütler ve Stratejik Öğrenme Modeli.” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, 1999.

- Fındıkçı, İ. **Yaşadıkça Eğitim**. İstanbul: Hayat Yayınları, 2004.
- Fiol, C. ve M. Lyles. "Organizational Learning", **Academy of Management Review** 10, 4: 803–813, 1985.
- Foldy, E. G. ve D. W. Creed. "Action Learning, Fragmentation, and the Interaction of Single, Double, and Triple Loop Change: A Case of Gay and Lesbian Workplace Advocacy", **The Journal of Applied Behavioral Science** 53, 2: 207-227.
- Gagne, R. M. **Essentials of Learning for Instruction**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Gagne, R. M. **The Conditions of Learning**. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1987.
- Garavan T. "The Learning Organization: A Review and Evaluation", **The Learning Organization**, 4, 1: 18–29, 1997.
- Gard, G., K. Linstörm ve M. Dallner. "Towards a Learning Organization: The Introduction of a Client - Centered Team – Based Organization in Administrative Surveying Work", **Applied Ergonomics** 34, 2: 97–105, 2003.
- Garvin, D. A. **Bilgi Yönetimi (Öğrenen Örgüt Yaratmak)**. Harvard Business Review. Der: MESS. İstanbul, MESS Yayınları, 1999.
- Geertz, C. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.
- Gephart, M. A, V. J. Marsick, M. E. Van Buren ve M. S. Spiro. "Learning Organizations Come Alive", **Training & Development** 50, 12: 34–46, 1996.
- Goh, D. S. ve G. Richards. "Benchmarking The Learning Capability of Organizations", **European Management Journal** 15, 5: 575–583, 1997.
- Goldberg, B. "Ekip Çalışmasının Önemi", **Executive Excellence** 2, 1997.
- Handy, C. **Understanding Organizations**. (4th ed.) London: Penguin Books, 1993.
- Herguner, G. "Grounding Against The National Cultural Grain: A Longitudinal Case Study of Organizational Changes in Turkish Higher Education", **Total Quality Management** 11, 1: 45–56, 2000.

- Hernandez, M. "Translation, Validation, and Adaptation of an Instrument to Assess Learning Activities in the Organization: The Spanish Version of the Modified Dimensions of The Learning Organization Questionnaire", **2000 AHRD Conference Assessing the Learning Organization Symposium 10**, Raleigh-Durham NC, 19-24, March 8-12, 2000.
- Hicks, H. G. **Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri kaynaklar Açısından**. İngilizceden çeviren: O. Tekok, B. Aytek ve B. Bumin. Üçüncü Baskı. Ankara: San Matbaası, 1977.
- Hitt, W. D. "The Learning Organization: Some Reflections on Organizational Renewal", **Leadership & Organization Development** 16, 8: 17–25, 1995.
- Huber, G. P. "Organizational Learning: The Contributing Processes and The Literatures, **Organization Science** 2, 1: 88–115, 1991.
- Jansink, F., K. Kwakman ve J. Streumer. "The Knowledge-Productive Corporate University", **Journal of European Industrial Training** 29, 1: 40-57, 2005.
- Jones, A. M. ve J. C. Henry. **The Learning Organization**. Coventry: Warwick University, 1992.
- Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları, 1998.
- Kavrakoğlu, İ. **İnovasyon**. İstanbul: Alteo Yayıncılık, 2006.
- Kaya, B. **Bütünleşik Kurumsal İletişim**. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2003.
- King, B., S. Streufert ve F. E. Fiedler (Eds.). **Managerial Control and Organizational Democracy**. Washington: V.H. Winston & Sons, 1978.
- King, W. R. "Strategies for Creating a Learning Organization", **Information Systems Management** 18, 1: 12–20, 2001.
- Koçel, T. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Arıkan Yayınları, 2005.
- Kolb, D. A., M. Irwin ve J. M. McIntyre. **Organizational Psychology: An Experiential Approach to Organizational Behavior**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- Kristensen, B. "The Entrepreneurial University as a Learning University", **Higher Education in Europe** 24, 1: 35-46, 1999.

- Kuru, S. “Muğla Üniversitesi’nin Örgütsel Öğrenme Açısından İncelenmesi.” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Muğla Üniversitesi SBE, 2007.
- Kumar, N. “Assessing the Learning Culture and Performance of Educational Institutions”, **Performance Improvement** 44, 9: 27-32, 2005.
- Leithwood K., L. Leonard ve L. Sharratt. “Conditions Fostering Organizational Learning In Schools”, **Educational Administration Quarterly** 34, 2: 243–276, 1998.
- Levitt, B. ve J. G. March. “Organizational Learning”, **Annual Review of Sociology** 14: 319–340, 1988.
- Limerick, D., R. Passfield ve B. Cunnington. “Transformational Change: Towards an Action Learning Organization”, **The Learning Organization: An International Journal** 1, 2: 29–40, 1994.
- Luthans, F. **Organizational Behaviour**. (6th ed.) New York: Mcgraw Hill, 1995.
- Marquardt, M. J. **Action Learning in Action: Transforming Problems and People for World-Class Organizational Learning**. Palo Alto, Calif: Davies Black Pub., 1999.
- Marquardt, M. J. **Building The Learning Organization**. New York: McGraw Hill, 1996.
- Marquardt, M. J. ve A. Reynolds. **The Global Learning Organization**. New York: Irwin Publishing, 1994.
- McGill M. E. ve J. W. Slocum. “Unlearning the Organization” **Organizational Dynamics** 22, 2: 67–79, 1993.
- McGill, M. ve J. Slocum. **The Smarter Organization: How to Build a Business That Learns and Adopts to Marketplace Needs**. New York: John Wiley & Sons, 1994
- McGill, M., J. W. Slocum ve D. Lei. “The New Learning Organization Strategy: Anytime, Anything, Anywhere”, **Organizational Dynamics** 23, 2: 33–47, 1992.
- Mead, P. “Utilising the University as a Learning Organisation to Facilitate Quality Improvement”, **Quality in Higher Education** 1, 2: 111–121, 1999.

- Mocan, C. “Öğrenen Organizasyonlar”, **Executive Excellence**, Ağustos, 1998.
- Morrison, K. **Management Theories for Educational Change**. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1998.
- Nartgün, Ş. S. “Öğrenen Örgütlerde Strateji ve Planlama”, içinde **Öğrenen Örgütler**. Ankara: Sandal Yayınevi, 2004.
- Nixon, M. J., P. Mckeown ve S. Ranson. **Encouraging Learning. Towards a Theory of the Learning School**. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 1996.
- Noe, R. A. **İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Gelişimi**. İngilizceden çeviren: Canan Çetin (İngilizcesi 1999) İstanbul: Beta Yayınları, 1999.
- Odabaşı, Y. “Değişimin ve Dönüşümün Aracı Olarak Girişimci Üniversite”, **Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi** 1, 1: 87-104, 2006.
- Oswald, L. J. **School-Based Management : School Leadership Handbook For Excellence**. (3rd Ed), S. C. Smith ve P.K. Piele (Eds), University of Oregon, 1997.
- Özalp, İ. **İşletme Yönetimi**. Eskişehir: Birlik Ofset, 2001.
- Özalp, İ., Ö. Uzun ve N. Yelkikalan. “Öğrenen Organizasyonlar ve İşletmeler Açısından Öğrenen Organizasyon Olmanın Önemi”, **Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi** 14, 1-2: 17-28, 1998.
- Özgen, H., K. C. Kılıç ve B. Karademir. “Öğrenmenin Kurumsallaşmasında Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı”, **Çukurova Üniversitesi S.B.E. Dergisi** 13, 2: 175-188, 2004.
- Patterson, G. “The Learning University”, **The Learning University** 6, 1: 9-17, 1999.
- Pedler, M., J. Burgoyne ve T. Boydell. **The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development**. London: McGraw-Hill, 1991.
- Pfeffer, J. **Rekabette Üstünlüğün Sırrı: İnsan**. İngilizceden çeviren: Sinem Gül. İstanbul: Sabah Kitapları, 1995.
- Policy Brief: Effective Leaders for Today's Schools: Synthesis of a Policy Forum on Educational Leadership, “What is Effective Leadership for Today's Schools?”,

June 1999. <http://www.ed.gov/pubs/EffectiveLeaders/effective-leadership.html>  
Erişim Tarihi: 27.11.2007

- Pratt, M. ve D. Margaritis. “Developing a Research Culture in a University Faculty”, **Journal of Higher Education Policy and Management** 21, 1: 43–55, 1999.
- Probst, G. J. B. ve B. S. T. Büchel. **Organizational Learning: The Competitive Advantage of the Future**. London: Prentice Hall, 1997.
- Rheem, H. “The Learning Organization”, **Harvard Business Review** 73, 2: 10, 1995.
- Robbins, S. P. **Organizational Behaviour**. New Jersey: Prentice Hall, 1996.
- Schein, E. H. **Organizational Culture and Leadership**. San Fransisco: Jossey-Bass, 1985.
- Schein, E. H. **On Dialogue, Culture and Organizational Learning**. New York: Wiley Publishers, 1993.
- Schwartz, H. ve Davis S.M. “Matching Corporate Culture and Business Strategy”, **Organizational Dynamics** 9: 30–48, 1981.
- Senge, P. M. “Building Learning Organizations”, içinde **Readings in Total Quality Management**. Ed: H.I. Costin, Forth Work, TX: Dryden Pres, 1994.
- Senge, P. M. “The Leader’s New Work: Building Learning Organizations”, **Sloan Management Review** 32, 1: 7–23, 1990.
- Senge, P. M. **Beşinci Disiplin**. İngilizceden çeviren: Ayşegül İldeniz & Ahmet Doğukan. Ondördüncü Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, (İngilizcesi 1990) 2007.
- Sergiovanni, T. ve R. Starrat. **Supervision Human Perspectives**. England: McGraw-Hill, 1988.
- Shrivastava, P. “Strategic Decision Making Process: The Influence of Organizational Learning and Experience.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Pittsburgh, 1981.
- Simon, H. A. “Bounded Rationality and Organizational Learning” **Organization Science** 2, 1: 125–134, 1991.

- Singh, H. ve A. Singh. "Principles of Complexity and Chaos Theory in Project Execution: A New Approach to Management", **Cost Engineering** 44, 12: 23–33, 2002.
- Slater, S. F. ve J. C. Narver. "Market Orientation and the Learning Organization", **Journal of Marketing** 59, 3: 63–74, 1995.
- Slocum, J. W.; M. McGill ve D. T. Lei. "The New Learning Strategy: Anytime, Anything, Anywhere", **Organizational Dynamics** 23, 2: 33-47, 1994.
- Steven, H. A. ve W. Reichart. "How to Measure an Organizations Learning Ability: The Facilitating Factors – Part II", **Journal of Workplace Learning** 10, 1: 15–28, 1998.
- Steward, J.; P. F. Hodgkinson ve P. Franklin. "Towards Universities as Learning Organizations", **The Learning Organization** 5, 5: 228–238, 1998.
- Swieringa, J. ve A. Wierdsma. **Becoming a Learning Organization**. Wokingham: Addison-Wesley, 1992.
- Şenel, A. ve A. Açıkgöz. "Toplumda Bilgi Yönetimi, Öğrenen ve Öğreten Okul Kavramı", **Standard Ekonomik ve Teknik Dergi** 505, 2004.
- Şimşek, A. Bilişsel Stratejilerin Öğretimi. İçinde: A. Şimşek (Ed.) **İçerik Türlerine Dayalı Öğretim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- Şimşek, A. **Eğitim İletişimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.
- Şişman, M. **Örgütler ve Kültürler**. Ankara: Pegem Yayınları, 2002.
- Taylor, F. W. **Bilimsel Yönetimin İlkeleri**. İngilizceden çeviren: H. Bahattin Akın (İngilizcesi 1911). Konya: Çizgi Yayınları, 1997.
- Töremen, F. "Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri." Yayınlanmış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi SBE, 1999.
- Töremen, F. **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Tsang, E. W. "Organizational Learning and The Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research", **Human Relations** 50, 1: 73–89, 1997.

- Türkiye Kalite Derneği. **Öğrenen Organizasyonlar II**. İstanbul: Kalder Yayınları, 2000.
- Uzunçarşılı, Ü., M. Toprak ve O. Ersun. **Şirket Kültürü ve İş Prensipleri**. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını, 2000.
- Van Maanen, J. “People Processing Strategies of Organizational Socialization”, **Organizational Dynamics** 7, 1: 23 – 38, 1978.
- Waller, M. J. “The Timing of Adaptive Group Responses to Nonroutine Events”, **Academy of Management Journal** 42, 2: 127–137, 1999.
- Watkins, K. ve V. Marsick. **Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Participant’s Guide for Interpreting Results**, 1997.
- Wharton, C. R. “Liderlik Dersleri”, **Executive Excellence** 106: 12-14, 2006
- Willard, B. **Ideas On Learning Organizations: The What, Why, How and Who**. IBM Canada Leadership Development, 1994.
- Wonacott, M. E. **The Learning Organization: Theory and Practice**. Myths and Realities, 12, 2000. <http://www.calpro-online.org/eric/docs/mr00027.pdf> Erişim Tarihi: 23.10.2007
- Worrell, D. **The Learning Organization: Management Theory for the Information Age or New Age Fad?** Journal of Academic Librarianship 21, 5, September 1995.
- Yalın, H. İ. ve S. Özdemir. **Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1998.
- Yazıcı, S. (Ed.) **E-Öğrenme: İnsan kaynakları Eğitiminde Stratejik Dönüşüm**. İstanbul: Alfa Yayınları, 2004.
- Yazıcı, S. **Öğrenen Organizasyonlar**. İstanbul: Alfa Yayınları, 2001.
- “Yeni Yaklaşımlar - Öğrenen Organizasyonlar”, **Human Resources**, Kasım, 1996.
- Yıldız, R. ve S. Bayram. Devinsel İşlemlerin Öğretimi. İçinde: A. Şimşek (Ed.) **İçerik Türlerine Dayalı Öğretim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.