

T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ve BOYUTLARININ İLİŞKİSEL ANALİZİ:
SAĞLIK KURUMU ÇALIŞANLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Furkan Fahri ALTINTAŞ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fatma Zehra TAN

Karabük
NİSAN/2019

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
DOĞRULUK BEYANI	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT.....	9
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ	11
ARCHIVE RECORD INFORMATION	12
KISALTMALAR	13
SEMBOLLER.....	17
GİRİŞ.....	21
1. BİLGİ VE ÖĞRENME	25
1.1. Bilgi	25
1.1.1. Bilginin Tanımı ve Kapsamı	25
1.1.2. Bilgi Türleri.....	29
1.1.2.1. Açık Bilgi	29
1.1.2.2. Örtülü Bilgi.....	30
1.1.2.3. Örgütsel Bilgi.....	31
1.2. Öğrenme	38
1.2.1. Öğrenmenin Tanımı ve Özellikleri.....	38
1.2.2. Öğrenme Seviyeleri.....	40
1.2.2.1. Bireysel Öğrenme.....	41
1.2.2.2. Takım Halinde Öğrenme.....	43
1.2.2.3. Örgütsel Öğrenme.....	49
1.2.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	52
1.2.4. Öğrenme Stratejileri.....	56
1.2.4.1. Yineleme Stratejileri.....	61
1.2.4.2. Anlamlandırma Stratejileri	63
1.2.4.3. Örgütlenme Stratejileri	65
1.2.4.4. Anlamayı İzleme Stratejileri.....	67
1.2.4.5. Duyuşsal Stratejiler	69

1.2.5. Öğrenme Kuramları.....	71
1.2.5.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları.....	74
1.2.5.1.1. Klasik Koşullanma.....	77
1.2.5.1.2. Edimsel Koşullanma.....	80
1.2.5.1.3. Bağlaşımıcılık Kuramı.....	84
1.2.5.1.4. Bitişiklik Kuramı.....	86
1.2.5.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	87
1.2.5.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	89
1.2.5.2.2. Gestalt Öğrenme Kuramı.....	95
1.2.5.2.3. Beyin Temelli Öğrenme Kuramı.....	98
1.2.5.2.4. Çoklu Zeka Kuramı.....	102
1.2.5.2.5. Probleme Dayalı Öğrenme Kuramı.....	105
1.2.5.2.6. İşbirlikçi Öğrenme Kuramı.....	113
1.2.5.2.7. Tam Öğrenme Kuramı.....	118
1.2.5.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	122
1.2.5.3.1. Proje Tabanlı Öğrenme Kuramı.....	126
1.2.5.3.2. Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı.....	129
2. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE ÖĞRENEN ÖRGÜT.....	132
2.1. Örgütsel Öğrenme.....	132
2.1.1. Örgütsel Öğrenmenin Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri.....	132
2.1.2. Örgütsel Öğrenmenin Çeşitleri.....	135
2.1.2.1. Tek Döngülü Öğrenme.....	135
2.1.2.2. Çift döngülü Öğrenme.....	137
2.1.2.3. Öğrenmeyi Öğrenme (İkincil Öğrenme).....	141
2.1.3. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları.....	144
2.1.3.1. Argyris ve Schön'ün Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı.....	144
2.1.3.2. Huber'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı.....	146
2.1.3.3. Watkins ve Marsick'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı.....	148
2.1.3.4. Senge'nin Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı.....	151
2.1.4. Örgütsel Öğrenme Süreci.....	154
2.1.5. Örgütsel Öğrenme Engelleri.....	157
2.1.6. Örgütsel Öğrenmeyi Etkileyen Temel Unsurlar.....	161
2.1.6.1. Organizasyon Yapısı.....	162

2.1.6.2. Organizasyon Kültürü.....	163
2.1.6.3. Organizasyon Stratejisi	165
2.1.6.4. Çevre	166
2.1.6.5. Teknoloji	167
2.1.6.6. Organizasyonel Hafıza.....	169
2.2. Öğrenen Örgüt Kavramı.....	170
2.2.1. Öğrenen Örgütün Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri	170
2.2.2 Öğrenen Örgüt Olma Aşamaları.....	174
2.2.2.1. Bilen Organizasyon.....	175
2.2.2.2. Anlayan Organizasyon	177
2.2.2.3. Düşünen Organizasyon.....	179
2.2.2.4. Öğrenen Örgüt	180
2.2.3. Öğrenen Örgüt Disiplinleri.....	182
2.2.3.1. Sistem Düşüncesi	183
2.2.3.2. Kişisel Hakimiyet.....	189
2.2.3.3. Mental Modeller	194
2.2.3.4. Paylaşılan Vizyon.....	205
2.2.3.5. Takım Halinde Öğrenme	210
2.2.4. Öğrenen Örgütlerin Temel Yetenekleri	213
2.3. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüt Farkları	216
3. SAĞLIK KURUMLARINDA BİR ALAN ARAŞTIRMASI.....	222
3.1. Araştırmanın Konusu.....	222
3.2. Araştırmanın Amacı	222
3.3 Araştırmanın Önemi ve Katkısı	224
3.4 Araştırmanın Yöntemi	230
3.5 Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri	233
3.6 Araştırmanın Evreni (Anakitle) ve Örneklem Sayısının Belirlenmesi	235
3.8 Araştırmanın Pilot Araştırması (Öntesti).....	242
3.9. İlgili Araştırmalar	242
3.10 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği.....	248
3.10.1 Araştırmanın Geçerliliği.....	248
3.10.2 Araştırmanın Güvenirliliği.....	254
3.11 Araştırma Bulguları	259

3.11.1 Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Öğrenme Boyutları Algulamalarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	259
3.11.2. Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında İlişki Analizi.....	263
3.11.2.1. Yapısal Eşitlik Modellemesine (Doğrulayıcı Faktör Analizi) Göre Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında İlişki Analizi.....	263
3.11.2.2. İlişki Katsayılarına Göre Boyutlar Arası İlişki Analizi.....	297
3.11.2.3. Kanonik Korelasyona Göre Boyutlar Arası İlişki Analizi	303
3.11.3. Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında Etki Analizi	309
3.11.3.1. Yapısal Eşitlik Modellemesine (Yol Analizi) Göre Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasındaki Etki Analizi.....	310
3.11.3.2. İlişki Katsayılarına Göre Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında Etki Analizi	327
3.11.3.3. Kanonik Korelasyona Göre Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında Etki Analizi.....	332
3.11.4. Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında İlişki ve Etki Analizi Bulgularının Değerlendirilmesi	336
3.12. Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasındaki Mevcut Çalışmanın İlişki Değerlerini Diğer Çalışmaların İlişki Değerleriyle Karşılaştırılması	366
3.13. Modelin ve Modele Bağlı Hipotezlerin Değerlendirilmesi	377
SONUÇ VE ÖNERİLER	379
SONUÇ	380
ÖNERİLER.....	389
ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER.....	402
KAYNAKÇA.....	403
TABLolar LİSTESİ	437
ŞEKİLLER LİSTESİ	440
EK-1 ARAŞTIRMADA KULLANILAN ANKET	441
EK-2 KANONİK KORELASYON SYNTAX YAZILIMLARI.....	443
ÖZGEÇMİŞ	447

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığı eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığı beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Furkan Fahri ALTINTAŞ

İmza :

ÖNSÖZ

Tez konusunun seçiminde ve araştırmanın sağlanmasında bana her türlü desteğini sağlayan, araştırmaya meraklandıran, araştırmayı sevdiren ve teşvik eden ve her zaman öğrencisi olmakla gurur duyduğum değerli hocam ve aynı zamanda tez danışmanım sayın Doç. Dr. Fatma Zehra TAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Önemli ve değerli görüşleriyle bana her zaman katkı sağlayan değerli hocalarım sayın Dr. Öğrt Üyesi Ozan BÜYÜKYILMAZ'a, Dr. Öğrt Üyesi Hülya CENGİZ'e, Dr. Öğrt Üyesi H. Bahar ÇİFTÇİ'ye ve Prof.Dr. Abdullah KARAKAYA'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmaya dahil olan Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezindeki ve Karabük Üniversitesi Eğitim ve Sağlık Hastanesinde çalışan değerli sağlık personellerine teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemede büyük emeği olan ve bana her zaman destek olan rahmetli babam Rıza ALTINTAŞ'a, annem Hülya ALTINTAŞ'a, değerli eşim Burcu BOZGAÇ ALTINTAŞ'a, kız kardeşim Feyzan BORAZAN'a, büyükannem Sebahat TÜZÜN'e, kayınvalidem Ufuk BOZGAÇ'a, kayınbabam Tercih BOZGAÇ'a eniştem Abdullah BORAZAN'a ve kayınbiraderim Utku BOZGAÇ'a teşekkürlerimi sunarım.

ÖZ

Sağlık her şeyin başıdır. Türkiye'de sağlık çalışanları ülkemizde yaşayan insanların sağlıklı olmalarını ve sonraki kuşaklarında sağlıklı olmalarında en önemli sorumlulardır. Aynı zamanda sağlık çalışanları, insan sağlığını korumaya dayalı en küçük bir hata ve yanlışın telafisi mümkün olmayan zararlara neden olabileceğinden dolayı kendi çalışma kapsamları içinde risk taşımaktadırlar. Bu sebeple, sağlık çalışanlarının öğrenmesi, kendi çalışma alanına giren ve diğer sağlık konularında öğrenme koşullarının, bağlı oldukları sağlık kurumlarınca sağlanması büyük önem arz etmektedir.

Watkins ve Marsick örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki ve tamamlayıcılık olduğu ve böylece boyutların birbirleri arasında ilişki ve tamamlayıcılık yapısı artırılarak örgütsel öğrenmenin ve öğrenen örgütün oluşacağından bahsetmektedirler. Dolayısıyla Watkins ve Marsick örgütsel öğrenme boyutlarından bahsederken, onları birbirlerinin alternatifi olmayan, bütünsel bir yapı içinde sunmuşlardır. Bu sebeple sağlık çalışanları için sadece örgütsel öğrenme, öğrenmenin örgüt imkanlarının bağlı oldukları kurumlarca yerine getirilmesi ve buna bağlı olarak sağlık çalışanlarının öğrenmesi yeterli değildir. Bunun yanında, araştırmada kullanılan Watkins ve Marsick'in 7 tane olan, örgütsel öğrenme boyutlarının birbirlerini tamamlayıcı, birbirleri arasında ilişki ve etkileşimsel bir yapıya sahip olmasından ötürü birbiriyle anlamlı, genel anlamda yüksek ve pozitif ilişkide olması gerekmektedir. Bu sayede organizasyonlar kendi içindeki örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt olma durumuna daha anlamlı katkı sağlamaktadır.

Çalışmada sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarını algılamalarında boyutlar arası ilişki analizi için araştırma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi uygulanmış, modele ilişkin toplam 21 hipotez sunularak, verilere istatistik teknikleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Watkins ve Marsick'in 7 tane olan örgütsel öğrenme boyutları arasında boyutlar arası tüm ilişkiler anlamlı ve pozitif yönde çıkmıştır. Dolayısıyla modele bağlı olarak oluşturulan toplam 21 hipotez doğrulanmış ve model tamamlanmıştır.

Yine araştırma sonuçlarına göre sağlık çalışanlarının algılamalarına istinaden sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ve destekleyici liderlik boyutları arasındaki ilişkiler

anlamalı, yüksek ve pozitif yönde çıkmıştır. Buna karşın paylaşımcı sistemler boyutunun ise diğer boyutlarla olan ilişki seviyesi anlamlı orta ve pozitif yönde çıkmıştır. Sağlık çalışanlarının algılamalarına dayanarak oluşturulan etki analizi kapsamında sürekli öğrenme boyutu, diğer boyutları diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilediği için ilişkisel yapıya en çok katkı sağlayan boyut olmuştur. Fakat paylaşımcı sistemler boyutu da diğer tüm boyutları, tüm boyutların kendisini etkilediğinden daha az etkilediği için ilişkisel yapıya en az katkı sağlayan boyuttur. Bu anlamda çalışmanın sonucunda Watkins ve Marsick'in belirttiği, boyutlar arası tamamlayıcılık ve ilişkisel duruma göre oluşturduğu bütünsel anlamlı modele göre sağlık kurumlarının paylaşımcı sistemlerin, diğer boyutları etkileyecek olanaklar sağlaması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sayede paylaşımcı sistemler diğer boyutlarla olan orta derecedeki ilişki seviyesini yüksek dereceye çıkarabilecek, boyutlar arası tamamlayıcılık ve ilişkisel yapı güçlenerek, sağlık kurumları örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt olma yolunda daha sağlıklı ilerleyebileceklerdir.

Araştırma 4 bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde bireysel öğrenmeden olmadan örgütsel öğrenme olmayacağı için bilgi ve öğrenmenin tanımına, kapsamına ve öğrenme kuramlarına değinilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütün tanımı ve kapsamı anlatılmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmaya yönelik yöntem ve araştırma bulgularından bahsedilmiştir. Son bölümde ise araştırma sonuçları ve sonuçlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Organizasyon; Öğrenme; Örgütsel Öğrenme; Sağlık Çalışanları.

ABSTRACT

Health is the head of everything. The healthy people living in Turkey, and health care workers are responsible for our country's most important to be healthy in the next generation. At the same time, health workers carry the risk of having their own scope of work as they are the smallest mistake based on protecting human health and can cause irreparable damages. For this reason, it is very important for health workers to learn and to ensure the learning conditions of other health issues that are within their field of study and to be provided by health institutions.

Watkins and Marsick speak of the relationship between organizational learning dimensions and complementarity, thus increasing the relationship and complementarity between the dimensions of the organizational structure of learning and learning organization. So when Watkins and Marsick talked about the dimensions of organizational learning, they presented them in a holistic structure without the alternative. For this reason, it is not enough for health workers to fulfill the organizational learning and learning organization opportunities by the institutions they are affiliated with and the health workers accordingly. In addition, the organizational learning dimensions of Watkins and Marsick, which are used in the research, must be in a meaningful, high and positive relationship with each other since they have a relational and interactive structure. In this way, organizations make a more meaningful contribution to being an organizational learning and learning organization.

In the study, research was conducted to analyze the dimensions of organizational learning dimensions of health workers. In this research, a questionnaire method was used as a data collection tool. A total of 21 hypotheses were presented for the model and statistical techniques were applied to the data. According to the results of the study, all relationships between the dimensions of organizational learning dimensions of Watkins and Marsick were significant and positive. Therefore, a total of 21 hypotheses based on the model were verified and the model was completed.

According to the results of the research, relationships between continuous learning, dialogue and research, team learning, strengthened employees, inter-system connection and supportive leadership dimensions were significantly, positively and positively related to the perceptions of health workers. On the other hand, the level of the shareholder systems and the level of the relationship with the other dimensions

increased significantly and positively. Within the scope of the impact analysis based on the perceptions of health workers, the dimension of continuous learning was the dimension that contributed most to the relational structure because other dimensions affected more than other dimensions affected it. But sharing systems are the dimension that makes the least contribution to the relational structure because they affect all other dimensions in size less than they affect all dimensions. As a result of this study, it was concluded that according to Watkins and Marsick's dimensions, according to complementarity and relational situation, according to the holistic meaningful model, health institutions should provide opportunities to affect other dimensions of sharing systems. By this means, sharing systems will be able to increase the level of intermediate relationship to other dimensions to a high degree, and the inter-dimensional complementarity and relational structure will be strengthened and health institutions will be able to progress healthily towards organizational learning and learning organization.

The research consists of 4 chapters. In the first chapter, the definition, scope and learning theories of knowledge and learning are discussed.

In the second part of the research, the definition and scope of organizational learning and learning organization are explained.

In the third part of the study, research methods and research findings are mentioned. In the last section, the results of the research and the research recommendations are presented.

Keywords: Organization; Learning; Organizational Learning; Health Workers

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Örgütsel Öğrenme ve Boyutlarının İlişkisel Analizi: Sağlık Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Araştırma
Tezin Yazarı	Furkan Fahri ALTINTAŞ
Tezin Danışmanı	Doç.Dr. Fatma Zehra TAN
Tezin Derecesi	Doktora
Tezin Tarihi	12.04.2019
Tezin Alanı	İşletme
Tezin Yeri	KBÜ/SBE
Tezin Sayfa Sayısı	447
Anahtar Kelimeler	Organizasyon, Öğrenme, Örgütsel Öğrenme, Sağlık Çalışanları

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Relational Analysis of Organizational Learning and Dimensions: A Study on Health Care Institution Workers
Author of the Thesis	Furkan Fahri ALTINTAŞ
Advisor of the Thesis	Associate Professor Fatma Zehra TAN
Status of the Thesis	Phd
Date of the Thesis	12.04.2019
Field of the Thesis	Business
Place of the Thesis	KBU/SBE
Total Page Number	447
Keywords	Organization, Learning, Organizational Learning, Health Workers

KISALTMALAR

- AGFI** : Adjusted Goddness of Fit Index (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi)
- ASV** : Average Sahared Variance (Ortalama Paylaşılan Değer)
- AVE** : Averege Varience Extracted (Açıklanan Ortalama Varyans)
- AY7** : Kurumumda liderler, kurumun vizyonuna ulaşmada tüm çalışanların katkılarını ortaya koymalarına imkan verir.
- BDU7** : Kurumumda liderler, öğrenme fırsatları ve eğitim için gelen talepleri genellikle desteklerler.
- BKHY4** : Kurumum, problemlerden elde ettiği derslerin tüm çalışanlar tarafından öğrenilmesini sağlar.
- Bkz** : Bakınız
- BO3** : Kurumumda bölümler/departmanlar, bölümlerce/departmanlarca elde ettikleri başarıları için ödüllendirilirler.
- CFI** : Comperative Fit İndex (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
- CK7** : Kurumumda liderler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir.
- CR** : Composite Reability (Bileşik Güvenirliliği)
- DA** : Diyalog ve Araştırma
- DA3** : Kurumumda bölüm/departmanlar, organizasyonun onları dikkate alacağından emindir.
- DAGB2** : Kurumumda çalışanlar, birbirine dürüst ve açık geri besleme verir.
- DDS2** : Kişi kendi görüşlerini söylediğinde diğerlerinin de düşüncesini sorar.
- DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi

- DL** : Destekleyici Liderlik
- FOC6** : Kurumum, çalışanların geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.
- FTD7** : Kurumumda liderler, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.
- GBT7** : Kurumumda liderler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar.
- GD2** : Kurumumda çalışanlar, konuşmaya başlamadan önce karşısındakinin görüşünü dinler.
- GDD6** : Kurumum, ortak ihtiyaçları karşılamak için farklı organizasyonlarla birlikte çalışır.
- GFI** : Goodness of the Fit Index (Uyum İyiliği Endeksi)
- GGG3** : Kurumumda bölüm/departmanlar, elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirirler.
- GO3** : Kurumumda bölüm/departmanlar, hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştığına odaklanır.
- GVT4** : Kurumum, halihazırdaki ve beklenen performans arasındaki farkı tespit edecek ölçme sistemleri kurar.
- HT1** : Kurumumda çalışanlar, yapılanlardan ders almak için hatalarını açıklıkla tartışır.
- IA5** : Kurumum, farklı bölüm/departmanların vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapar.
- IAD6** : Kurumum, çalışanların bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder.
- ICCD6** : Kurumum, çalışanları işi ile ailesi arasında denge kurmasına yardım eder.

- IO4** : Kurumum, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirilmesini yapar.
- KA5** : Kurumum, çalışanları kurumun vizyonuna katkı yapmaya teşvik eder.
- KGO2** : Kurumumda çalışanlar, karşılıklı güven ortamını sağlamak için zamanını harcar.
- KHY3** : Kurumumda bölüm/departmanlar, kendi hedeflerini ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlama serbestisine sahiptir.
- KNG6** : Kurumum, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurur.
- KZD4** : Kurumum, öneri sistemleri yada çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar.
- MGB6** : Kurumum, tüm çalışanlarını astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik eder.
- MMD1** : Kurumumda çalışanlar, öğrenmelerini destekleyecek her türlü maddi ve manevi desteği görür.
- MSV** : Maximum Shared Variance (Maksimum Paylaşılan Değer)
- NFI** : Normed Fit Index (Normlandırılmış Uyum İndeksi)
- NSS2** : Kurumumda çalışanlar, neden sorusunu açıklıkla sorabilir.
- OO1** : Kurumumda çalışanlar, öğrenme için ödüllendirilir.
- OSK4** : Kurumum, çalışanların yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar.
- OYO1** : Kurumumda çalışanlar, öğrenmek için birbirine yardımcı olur.
- OYT1** : Kurumumda çalışanlara, öğrenme için yeterli zaman tahsis edilir.
- PO4** : Kurumum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızlı verir.

- POF1** : Kurumumda çalışanlar, görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri birer öğrenme fırsatı olarak görür.
- PS** : Paylaşımçı Sistemler
- RD5** : Kurumum, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunar.
- RMSEA** : Goodness of the Fit Index (Uyum İyiliği Endeksi)
- SO** : Sürekli Öğrenme
- SO2** : Kurumumda çalışanlar, birbirlerine saygılıdır.
- SOF7** : Kurumumda liderler, kurumun hedeflerini, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşır.
- SRMR** : Standardized Root Mean Square Residual (Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karakökü)
- SS5** : Kurumum kabul edilebilir risk alan çalışanları destekler.
- THO** : Takım Halinde Öğrenme
- UED3** : Kurumumda bölümde/departmanlarda, tüm üyelere makam veya diğer özelliklerine bakılmaksızın eşit davranılır.
- VKH5** : Kurumum, çalışanların görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar.
- VSY5** : Kurumum, çalışanların inisiyatif almasını onaylar.
- Yem** : Yapısal Eşitlik Modellemesi
- YT1** : Kurumumda çalışanlar, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri rahatlıkla tanımlayabilir.

SEMBOLLER

- EO(-)USBK** : Eşit Olmayan Uzunluk Spearsman-Brown Katsayısı
- EO(+)**USBK : Eşit Olan Uzunluk Spearsman-Brown Katsayısı
- F1** : FAKTÖR 1 (SO=Sürekli Öğrenme)
- F2** : FAKTÖR 2 (DA=Diyalog ve Araştırma)
- F3** : FAKTÖR 3 (THO=Takım Halinde Öğrenme)
- F4** : FAKTÖR 4 (PS=Paylaşımıcı Sistemler)
- F5** : FAKTÖR 5 (GC=Güçlendirilmiş Çalışanlar)
- F6** : FAKTÖR 6 (SAB=Sistemler Arası Bağlantı)
- F7** : FAKTÖR 7 (DL=Destekleyici Liderlik)
- fy** : Faktör Yüğü
- MTK** : Madde Toplam Korelasyonu
- n_{alt}** : Örneklemdaki Alt Değer
- n_{üst}** : Örneklemdaki Üst Değer
- ög** : Ölçek Güvenirliğı
- p** : Anlamlılık Değeri
- r_{belirsizlik}** : Belirsizlik İlişki Katsayısı
- r_{belirsizlik:Ort}** : Belirsizlik İlişki Katsayılarının Ortalaması
- r_c** : Kanonik Korelasyon Katsayısı
- r_{c:Ort}** : Kanonik Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
- r_{corest}** : YEM'in İlişki Katsayı

- $r_{\text{corest:Ort}}$** : YEM'in İlişki Katsayılarının Ortalaması
- r_{covest}** : YEM'in Kovaryans Değeri
- $r_{\text{cramer's V}}$** : Cramer's V İlişki Katsayısı
- $r_{\text{cramer's V:Ort}}$** : Cramer's V İlişki Katsayılarının Ortalaması
- r_{KMO}** : Anti-image Katsayısı
- $r_{\text{kontenjans}}$** : Kontenjans İlişki Katsayısı
- $r_{\text{kontenjans:Ort}}$** : Kontenjans İlişki Katsayılarının Ortalaması
- r_p** : Pearson Korelasyon Katsayısı
- $r_{p:1}$** : Mevcut Çalışmadaki Pearson Korelasyon Katsayısı
- $r_{p:2}$** : Yang, Marsick ve Watkins'in (2004) Çalışmasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı
- $r_{p:3}$** : Kim, Watkins ve Laura Lu'nun (2017) Çalışmasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı
- $r_{p:4}$** : Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) Çalışmasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı
- $r_{p:5}$** : Ju ve Kim'in (2015) Çalışmasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı
- $r_{p:6}$** : Basım, Şeşen ve Meydan'ın (2009) Çalışmasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı
- $r_{p:7}$** : Yumuşak, Yıldız ve Yıldız'ın (2012) Çalışmasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı
- $r_{p:8}$** : Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) Çalışmasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı
- $r_{p:9}$** : Song, Kim, Chermack ve Yang'ın (2008) Çalışmasındaki Pearson

Korelasyon Katsayısı

$r_{p:Opa}$: Ortak Parçalar Arası Korelasyon
$r_{p:Ort}$: Pearson Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
$r_{somers'd}$: Somers'd İlişki Katsayısı
$r_{somers'd:Ort}$: Somers'd İlişki Katsayılarının Ortalaması
r_{tau-b}	: Kendall's Tau-b İlişki Katsayısı
$r_{tau-b:Ort}$: Kendall's Tau-b İlişki Katsayılarının Ortalaması
r_{tau-c}	: Kendall's Tau-c İlişki Katsayısı
$r_{tau-c:Ort}$: Kendall's Tau-c İlişki Katsayılarının Ortalaması
sd	: Serbestlik Değeri
$tö$: Toplam Özdeğer
V	: Varyans
$V_{kanonik}$: Kanonik Varyans
$V_{kanonik:Ort}$: Kanonik Varyans Değerlerinin Ortalaması
$V_{hatalı}$: Hatalı Varyans
$V_{gerçek}$: Gerçek Varyans
V_{ortak}	: Ortak Varyans
$V_{Yakınlık}$: Varyans Yakınlığı
$V_{(Toplam)}$: Toplam Varyans
Yd	: Yansız Değer
α	: Cronbach Alfa Katsayısı

β	: Regresyon Katsayısı (<i>Beta</i>)
ξ	: Epsilon
η	: Eta Katsayısı
η_{Ort}	: Eta Katsayılarının Ortalaması
λ	: Lambda
$\lambda_{Etki:Ort}$: Lambda Etki Değerlerinin Ortalaması
λ_{Ort}	: Lambda Katsayılarının Ortalaması
σ	: Standart Sapma
τ	: Goodman Kruskal Tau
τ_{Ort}	: Goodman Kruskal Tau Katsayılarının Ortalaması
Λ	: Wilk's Lambda
δ	: Delta
γ	: Gamma İlişki Katsayısı
γ_{Ort}	: Regresyon Katsayılarının (<i>Gamma</i>) Ortalaması
Y_{max}	: Y fonksiyonun maksimum olduğu nokta
Y'	: Y fonksiyonun birinci türevi
Y''	: Y fonksiyonun ikinci türevi
X²	: Ki-Kare
X'	: X fonksiyonun birinci türevi
X''	: X fonksiyonun ikinci türevi
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Öğrenme kavramı insanlık tarihi kadar eskidir. Çünkü insanlar, sosyal anlamda toplu olarak birbirinin tamamlayıcısı olarak yaşamışlar ve bu sebeple insanların yaşadığı toplum içinde tamamlayıcılık rolü üstlenmeleri, kendi öğrenmelerine bağlı kılınıştır.

Teknolojinin ilerlemesi ile insanların toplumsal yaşama şekilleri değişmiş ve insanlar bazı organizasyonlar kurarak ilişki içinde olduğu çevreye tamamlayıcılık rolü üstlenmişlerdir.

Organizasyonlar, ilişki içinde olduğu çevrelerini iyi değerlendirmek ve analiz etmek zorundadırlar. Çünkü organizasyonların ilişkide bulunduğu çevrenin, az bir değişime uğraması bile organizasyonları etkileyebilmektedir. Dolayısıyla organizasyonlar, ilişkide bulunduğu çevrelerini iyi tahlil ve analiz etmelidirler. Aksi takdirde organizasyonlar, çevreleri ile olan uyumu sağlayamayarak kendi meşruiyetlerini çevre içinde yitirebilme ve çevre içinde tutunma seviyelerinin azalması olasılığı oluşmaktadır.

Organizasyonların, çevreleri ile uyum sağlamaları için kurumsal kuram çerçevesinde normatif bir çaba sarf etmesi gerekmektedir. Çünkü organizasyonlar, çevreleri ile uyum sağlayan diğer organizasyonları gözlemleyip, analiz ederek, onların nasıl çevrelerine uyum sağladıklarını anlayabileceklerdir. Gerektiğinde organizasyonlar, ilişkide bulunduğu çevreleri ile uyumu sağlamak amacıyla diğer organizasyonları gözlemleyerek ve onların çevreleri ile yapmış olduğu uyum faaliyetlerini öğrenerek izomorfizm (eşbiçimcilik) sağlarlar.

Organizasyonların çevrelerine uyum sağlaması için alınabilecek tedbirlerin ve stratejilerin sağlanması, organizasyonların öğrenmesiyle oluşabilmektedir. Organizasyonların öğrenen örgüt olması ve örgütsel öğrenme sürecini devam ettirmesi için ilk olarak, organizasyonlardaki üyelerinin öğrenmeleri ve devamında organizasyonlara ait takımların öğrenmesi gerekmektedir. Fakat organizasyonların öğrenmelerini tamamlayıp öğrenen örgüt olmaları, sonraki zamanlarda oluşabilecek organizasyonların, çevresindeki değişimlere uyum sağlaması için yeterli olmayabilmektedir. Bunun yanında organizasyonların, her zaman değişebilen ve kendilerinin ilişkide buldukları çevrelere tepki verebilmeleri, buna bağlı olarak

çevreleri ile uyumun sağlayabilmesi için örgütsel öğrenme sürecini devam ettirmeleri gerekmektedir.

Öğrenmenin önemi, özellikle sağlık kurumlarında kendini çok daha belirgin hale getirmektedir. Çünkü insan sağlığının devamlılığı için çaba veren sağlık kurumları, kendisine bağlı olan sağlık çalışanları için bireysel, sağlık takımları için takım halinde öğrenen örgüt olduğunda ve örgütsel öğrenme sürecinin sürekli olmasını sağladığında daha iyi sağlık hizmeti verebileceklerdir.

Sağlık kurumları için bireysel öğrenmenin, takım halinde öğrenmenin, öğrenen örgüt olmanın ve örgütsel öğrenme sürecinin devam ettirilmesinin gerekliliği, sağlık kurumlarında yapılan en niteliksiz hatanın bile telafisi mümkün olmayan zararlar getirebileceği, buna bağlı olarak sağlık kurumlarının itibarını ve meşruiyetini sorgulanabilir hale getirebilmesinden kaynaklanmaktadır.

Bir organizasyonun öğrenen örgüt olması ve örgütsel öğrenme sürecini devam ettirmesi için Watkins ve Marsick (2003) 7 boyuttan bahsetmişlerdir. Bunlar; sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ve destekleyici liderlik olarak sıralanır.

Watkins ve Marsick (2003), belirttikleri 7 boyutun organizasyonlarda uygulanmasının, organizasyonların öğrenen örgüt olması ve örgütsel öğrenme sürecinin devamlılığı için yeterli olmayacağından bahsetmektedirler. Bununla birlikte Watkins ve Marsick (2003) belirttikleri 7 boyut arasında anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişki bulunması gerektiğini belirtmektedirler. Çünkü Watkins ve Marsick (2003), belirttikleri 7 örgütsel öğrenme boyutunun, birbirleriyle tamamlayıcı etkileri olduğundan söz etmişlerdir. Bu bağlamda sağlık kurumlarında da öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme çok önemli bir gereklilik olduğu için söz konusu boyutların birbirleriyle anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ilişkisi bulunması gerekmektedir. Bu sayede boyutlar arası ilişkiyel yapıya katkıda bulunan örgütsel öğrenme boyutu/boyutları tespit edilerek, söz konusu boyutlar arası ilişkiyel yapıya katkı sağlamayan veya az katkı sağlayan boyutun/boyutların diğer ilişkiyel yapıya katkı sağlayan boyuta/boyutlara olan etki değerlerini artıracak önlemler ve tedbirler alınarak, ilişkiyel yapıya katkı sağlamayan boyutun/boyutların diğer boyut/boyutlar ile olan ilişkiyel değerleri yükseltilebilir. Bunun dışında ilişkiyel yapıya katkıda bulunan

boyutun/boyutların, ilişkisel yapıya katkıda bulunmayan boyuta/boyutlara olan etki değerleri artırılacak tedbirler ve önlemler alınarak, ilişkisel yapıya katkı sağlamayan boyutun/boyutların diğer boyut/boyutlar ile olan ilişkisel yapısı güçlendirilebilir. Bu sayede tüm boyutlar birbirleri ile anlamlı, pozitif, yüksek düzeyde ilişki yapısı içine girerek ve birbirleri arasındaki tamamlayıcılık özelliklerini de artırarak, sağlık kurumları öğrenen örgüt olmayı ve örgütsel öğrenme sürecini devam ettirmeyi kolaylıkla sağlayabilirler.

Araştırmanın birinci amacı, araştırmanın yapıldığı Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinde ve Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezinde bünyesindeki sağlık çalışanlarının algılamaları kapsamında Watkins ve Marsick'in (2003) belirttiği 7 örgütsel öğrenme boyutunun birbirleriyle olan ilişkisel yapısını araştırmaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise, boyutlar arası ilişkisel yapıya katkıda bulunmayan ve az bulunan boyutları ile boyutlar arası ilişkisel yapıya katkıda bulunan boyutları tespit ederek, boyutların ilişkisel yapısının anlamlı, pozitif ve yüksek değerde olması için hangi boyutun/boyutların diğer boyutu/boyutları daha çok etkilemesi gerektiğini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın analiz düzeyi kapsamında, örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki değerlerini ölçmek amacıyla verilere yapısal eşitlik modellemesi (doğrulayıcı faktör analizi), 9 ilişki katsayısı ve kanonik korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada boyutların birbirlerine olan etki değerleri ise, yapısal eşitlik modellemesi (yol analizi), ilişki katsayıları ve kanonik korelasyon (boyutları birbirini açıklayan varyans oranları) analizi ile tespit edilmiştir.

Bir organizasyonun öğrenen örgüt olması ve örgütsel öğrenme sürecinin sürekliliğini sağlaması için öncelikli olarak organizasyon içinde bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir (Argyris ve Schön, 1978; Huber, 1991; Watkins ve Marsick, 2003; Senge, 1997). Bunun için araştırmanın ilk bölümünde; bireysel öğrenmeyi açıklayan bilgi, öğrenme kapsamında bilginin ve öğrenmenin tanımı, kapsamı, özellikleri, öğrenme stratejileri, öğrenme kurumlarına değinilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde; örgütsel öğrenmenin tanımı, kapsamı, özellikleri, çeşitleri, yaklaşımları, süreci, engelleri, örgütsel öğrenmeyi etkileyen temel unsurlar, öğrenen örgütün tanımı, özellikleri, kapsamı, aşamaları, disiplinleri, temel yetenekleri ve son olarak örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt farkı belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde ise; araştırmanın konusu, kapsamı, önemi ve katkısı, yöntemi, modeli ve hipotezleri, kısıtı, evreni ve örnekleme, pilot araştırması, araştırma konusu ile ilişkin olarak diğer araştırmalardaki bulgular, mevcut araştırma bulguları ve diğer araştırmalar ile mevcut araştırmanın kıyaslanmasına yer verilmiştir.

1. BİLGİ VE ÖĞRENME

1.1. Bilgi

1.1.1. Bilginin Tanımı ve Kapsamı

Bilgiler kendiliğinden değil, belirli bir zaman diliminde gelişerek oluşur ve nitelik kazanırlar. Bilginin bilgi olma aşamasında gelişim aşamaları mevcuttur. Bu gelişim aşamaları, veri ve enformasyon kavramlarını kapsamaktadır (Durna ve Demirel, 2008).

Veriler içeriği olmayan, yorum içermeyen ve anlamı olmayan ham oluşumlardır (Hariharan ve Kheneja, 2003). Bu anlamda verinin, bilginin ve enformasyonun oluşumunda temel bir niteliği bulunmaktadır. Bilginin ve enformasyonun ilişkilendirilmesinde, anlamlandırılmasında ve yorumlanmasında verilere ihtiyaç duyulur (Yılmaz, 2009, s. 98). Kısacası veri, tek başına bir niteliği olmayan, nesnel bir gerçekliği barındıran ve içinde yorum bulunmayan saf bilgidir (Davenport ve Pursak, 2001, s. 22).

Enformasyon bir mesaj niteliğine sahip olup, verilerin kavramlaşmasına ve onların anlam kazanmasına vesile olur (Davenport ve Pursak, 2001, s. 24). Mesajlar, veri olarak insan beynine ulaşır. Burada enformasyon, bu verileri kullanarak ve önceki bilgileri de değerlendirerek yeni bilgi veya bilgileri oluşturur (Demirel, 2005, s. 73).

Enformasyon, veriye göre daha anlamlı olup, belli bir konusu ve hedefi vardır. Enformasyon, olayları değerlendirmede değerler dizisi kazandıran bilginin temelidir (Nonaka ve Takeuchi, 2004, s. 50). Kısacası enformasyon, verilerin anlamlandırılmasını sağlayan işlemlerin sonucudur.

Nihayet enformasyonların belli bir amaç doğrultusunda kullanımıyla bilgi elde edilir. Bilginin tanımı üzerine literatürde sayısız tanımlar mevcuttur. Söz konusu bu tanımların ortak özelliği, bilginin insanoğlunun yaşamlarına kalite katmak ve daha fazla iyileştirmek için elde edilmiş olan gerçekler olarak karşımıza çıkmasıdır. Bu bağlamda bilginin genel kabul görmüş tanımları aşağıda sıralanmıştır.

1. "İnsan aklının erişebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünüdür." (TDK, 2018).

2. "Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat vukuf." (TDK, 2018).

3. "İlk sezi durumunda zihnin kavradığı temel düşünceler." (TDK, 2018).

4. "Bilişim kurallarından yararlanarak kişinin veriye yönelttiği anlam." (TDK, 2018).

5. Bilgi, veri ve enformasyonun harmanlanarak, insan zihninin değerlendirmesi kapsamında önceden mevcut olan deneyim, yetenek, sezgi ve bilgi birikimine dayandırılarak oluşturulan ve bunun insan zihni üzerinden karar verme, değerlendirme, analiz etme gibi fiillerin uygulanmasını sağlayan yöntemdir (Çapar, 2005, s. 49).

6. İnsanların geçmişte öğrendikleri ile deneyimlerinin toplamıdır (Atılğan, 2009, s. 202).

7. "Bilgi, belli bir düzen içindeki deneyimlerin, değerlerin amaca yönelik enformasyonun ve uzmanlık görüşünün yeni deneyimlerin ve enformasyonun bir araya getirilip değerlendirilmesi için çerçeve oluşturan esnek bir bileşenidir." (Durna ve Demirel, 2008, s. 136).

8. Öğrenilmiş, ispatlanmış ve uygulanmış inanç (Barutçugil, 2002).

9. Zihinlerin ve deneyimlerin kaynaşmasıyla belirli bir amacı veya amaçları oluşturan anlamlı enformasyon bütünüdür (Bhatt, 2001, s. 69).

10. Faaliyetlendirilmiş enformasyon bütünü (Buckland, 1991).

11. "Düzen içindeki deneyimlerin, enformasyonların ve paradigmlar ile yeni deneyimler, enformasyonlar ve paradigmların bir araya getirilip harmanlaştırılan oluşum." (Davenport ve Pursak, 2001, s. 27).

Veri, enformasyon ve bilgi birbirlerini tamamlayan unsurlardır. Dolayısıyla veri olmadan enformasyon ve bilgi, enformasyon olmadan da veri ve bilgi kendi başlarına bir anlam ifade etmemektedir. Veri, enformasyon ve bilgi kavramlarının birbirleri arasında bu tamamlayıcılık unsurlarının yanında, birbirlerinden farkları da bulunmaktadır. Söz konusu farklar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Veri, Enformasyon ve Bilgi Farkı

VERİ	ENFORMASYON	BİLGİ
Henüz yorumlanmamış semboller.	İşlenmiş veriler.	Kullanılabilir enformasyon.
Basit gözlemlerdir mevcut durumu gösterir.	Basitçe gerçekleri sunar.	Tahminlerde bulunmamıza ve illiyet bağı oluşturmamıza neden olur.
Yapılandırabilir veya kodlanabilir.	Yapılandırılmış, açık basit ve nettir.	Karışık ve kısmen yapılandırılmış.
Nitel ve nicel olarak yazılı olarak anlatılabilir.	Yazılı olarak kolayca anlatılabilir.	Kelimelerle ve açıklamalarla anlatılması zor.
Yapılan işlemlerin belli biçimlerde tutulmuş kayıtlardır.	Hesaplanarak elde edilir. Doğruluğu verilerin bütünleştirilmesi ve hesaplanmasıyla mümkündür.	Bağlantılarda kişiler arası konuşmalarda, deneyim tabanlı anlayışlarda insanların durumlarını, sorunları, çözümleri karşılaştırma yeteneklerinde bulunur.
Sahibi yoktur	Sahibi vardır.	Sahibi vardır. Sahibe dayanır.

Çeşitli teknolojik sistemlerde depolanır.	Bilgi sistemlerince ele alınır.	Biçimsel olmayan konulara ihtiyaç duyar.
Herhangi bir problemin çözümünde tek başına çözüm olmaz.	Genel bir durumdan anlam çıkarmada anahtar bir kaynaktır.	Karar almada, tahminlerde bulunmada planlama vs. ana kaynak akıldır.
Araştırma sonucu kitaplarla ve belgelerle şekillenir.	Verilerin değerlendirilmesinden oluşur. Veri tabanlarında kitaplarla ve belgelerle şekillenir.	Kolektif akıllarla şekillenir, paylaşılır ve deneyimlerle gelişir.
Ayrıştırılabilir ve işlenebilir.	Tekrar tekrar kullanılabilir. Birbirine girebilir.	Çoğunlukla deneyim yoluyla insanların akıllarında ortaya çıkar.

Kaynak: Durna ve Demirel, 2008, s. 137

Tablo 1'de sunulduğu üzere veri, enformasyon ve bilgiye göre ham veya işlenmemiş bir yapıya sahiptir. Veride, veriyi oluşturan değişkenler üzerinde bir tasarruf söz konusu değildir. Fakat enformasyonda veri, sebep ve sonuç ilişkisi içinde analiz edilir. Söz konusu bu illiyet bağı sayesinde, veri ve sonrasında oluşan enformasyonun artık kalıplaşarak nesnel bir yapı halini alması durumunda bilgiden bahsedilebilir.

Sonuç olarak, bilginin oluşumu için ilk olarak verilerin anlamlandırılmasıyla enformasyon, nihayet enformasyonun anlamlandırılmasıyla da bilgi oluşmaktadır. Enformasyon ve bilgi arasındaki ilişki açısından ilk olarak veri ve enformasyon beyine iletilmeden önce dışarıdan sağlanırlar. Veri ve enformasyon, daha sonradan beyin tarafından alınır ve kaydedilir. Bu işlemlerden sonra beyin, bu verileri ve enformasyonu işlem sürecinden geçirir. Bu işlemlerin sonucunda da bilgi oluşur ve

bellekteki yerini alır (Akgün ve Keskin, 2003; Yılmaz, 2009, s. 98). Bu anlamda veri, enformasyon ve bilgi arasındaki ilişki aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Veri Enformasyon ve Bilgi Hiyerarşisi



Kaynak: Bhatt, 2001, s. 68-75; Akgün, Keskin ve Günsel, 2009, s. 22

Şekil 1'de veri, enformasyon ve bilgi hiyerarşisi sunulmuştur. Şekil 1'e göre veri ilk olarak işlenerek enformasyona dönüşür. Bilgi, veri sayesinde oluşan enformasyonun insan beyni tarafından bir yapı haline getirilmesidir. Veri işlenmeden veya enformasyon haline almadan bilgi niteliği kazanmaz. Şekil 1'de veri, enformasyon ile ilişki içinde olduğu gösterilmiş ve bilgi, söz konusu bu ilişkiden oluşan sonuç niteliği almıştır.

1.1.2. Bilgi Türleri

1.1.2.1. Açık Bilgi

Açık bilgiler, sahihsiz ve nesnel bilgiler olup, biçim ve rakamlarla ifade edilir (Chua, 2002, s. 70). Bu anlamda açık bilgi, resmi bir şekilde belli bir sistematiklik içinde toplanabilen, bilgisayar yoluyla ve manüel olarak kodlanan, sembol niteliği taşıyan biçimler için doğal konuşma dili olarak kullanılan bilgidir (Göksel, Aydın, ve Bingöl, 2010, s. 89). Sonuç olarak açık bilgi, belgelenebilen ve onlara biçim verilen bilgidir (Choi ve Lee, 2003, s. 406). Anılan tanımlar doğrultusunda, açık bilginin özellikleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Açık bilgi, doğruluğu genel olarak kabul gördüğü için objektif bir nitelik kazanmaktadır ve sade durumundan dolayı bilginin aktarılması kolaydır (Durna ve Demirel, 2008).

2. "Bilişim teknolojileri vasıtasıyla kolayca aktarılabilir." (Durna ve Demirel, 2008, s. 143).

3. "Açık bilgide semboller çok önemli olup, bilgilerin aktarımına aracılık ederler." (İbicioğlu ve Ak, 2005, s. 316).

4. "Açık bilgide bilgilerin aktarımı daha az maliyetlidir." (İbicioğlu ve Ak, 2005, s. 316).

5. Açık bilgide bilgilerin imitasyonunun oluşturulması kolaydır (Bloodgood ve Salisbury, 2000, s. 58).

6. Belli bir düzen içerisinde kayıtlı bulunan ve herkesin erişebildiği bilgidir (Yıldırım, 2010, s. 1318).

Açık bilgi özetle, kimseye mal olmayan veya herkesin olan bilgi çeşididir. Bu bilgilerin nesnelliğinden dolayı tartışma yaşanmamaktadır. Bu bilgilerin üzerine kişisel yorum yapılması söz konusu değildir. Ayrıca açık bilginin paylaşımı kolay ve karmaşık değildir ve bu bilgilerin paylaşımı için belli bir süreç gerekmemektedir. Açık bilgilerin erişimi kolay olduğu için toplum içinde daha fazla tutulur ve tekrarlanabilir özelliği vardır. Bu bilgiler, karmaşık bir yapıdan ve sistemden uzak olan ve yorumsamacı sebep ve sonuç ilişkisi olmayan net bilgilerdir.

1.1.2.2. Örtülü Bilgi

Örtülü bilgi, kişisel bilgi olup, biçimlendirilmesi, açıklanması ve aktarılması açık bilgi kadar kolay olmayan bilgi türüdür (Kalkan ve Keskin, 2005, s. 181). Örtülü bilgi, bireysel deneyimlere dayanmaktadır. Bu bilgi türü, hedeflere ulaşmak için sistemin ve kaynağın yönetimini, işleri yürütme durumunu, belli konularda profesyonelleşmeyi ve ikna gücünün gerçekleşmesinde kendini gösterir (Daft, 2015; Durna, 2005, s. 74). Literatüre dayanılarak örtülü bilginin diğer özellikleri aşağıda sıralanmıştır.

1. "Örtük bilgi insanın özümsemiği bir bilgi olduğu için kitaplardan öğrenilmez." (Çınar, 2004, s. 3)

2. "Örtük bilginin bölüşülmesi çıraklık dönemini, dolaysız etkileşimi, etkin ve etkili öğrenmeyi ve pratikler usullerini kapsamaktadır." (Haldin, 1998; Çınar, 2004, s. 4).

3. "Bu bilgi aynı zamanda, açık bilgiyi oluşturmak için kullanılan bilgidir ve diyalog, senaryo ve metafor kullanımıyla iletilmektedir." (Güçlü ve Sotirofski, 2006, s. 354).

4. "Bu bilgi kolay fark edilebilir ve ifade edilebilir, kişisel olup, nitelendirilebilirliği ve başkalarıyla paylaşımı zordur." (Awad ve Ghaziri, 2004; Güçlü ve Sotirofski, 2006, s. 354).

5. "Örtülü bilgi ise; eyleme, tecrübeye, fikre ve belirli bir duruma gömülmüş bilgidir." (Göksel, Aydınlan ve Bingöl, 2010, s. 89).

6. Örtük bilgi kişilerin deneyimleri, yetenekleri ve inançlarıyla bağlantılıdır (Nonaka, 2004, s. 33-34).

7. "Örtülü bilgi insanların içindeki uzmanlık bilgisidir." Çünkü bu bilgi, kişinin sırf kendi özelliği ve yetisine bağlı olduğu ve böylece kopyalanıp kaydedilme özelliği olmadığı için süreç içerisinde öğrenme olasılığı olan bilgidir (Erkan, 2004; Atlı, 2014, s. 633).

8. "Örtülü bilgi; diyalog, benzetme, varsayımlar, farklılığı bulma gibi yöntemlerle açık ifadelerle dönüştürülebilir." (Award ve Ghaziri, 2004; Atlı, 2014, s. 633).

9. İnsan aklında mevcut olan örtülü bilgi, soyut halinden sıyrıldığında veya zaman geçirdiğinde, açık bilgi olarak ortaya çıkabilmektedir (Leonard ve Sensiper, 1998, s. 113).

Örtülü bilgi, aniden değil, süreçle nitelik kazanan, anında paylaşımı zor olan bilgidir. Örtülü bilgiyi nitelik kazandıran deneyimler, süreç içinde elde edinilen bilgi ve onun doğru yerde ve zamanda kullanılmasıdır. Bu anlamda örtülü bilgi, net bilginin ötesinde çeşitli girişimler ve çalışmalar sonucu ortaya çıkan, taklit edilmesi çok zor olan, kendisine özgü (sui-generis) bir yapı halini alan bilgidir

1.1.2.3. Örgütsel Bilgi

Organizasyonel bilgi ile açık ve örtük bilgi ilişkisi epistemolojik ve ontolojik olarak değerlendirildiğinde, organizasyonel bilgi, açık ve örtülü bilgi arasındaki ilişkiden kaynaklanan süreçten doğmaktadır (Nonaka, 1999; Kapu ve Aybas, 2008, s. 85).

Organizasyonel bilgi, rekabet üstünlüğünü elde etmek için kullanılır. Organizasyonel bilginin sağlanması için bilginin veya bilgilerin oluşturulması, bilgilerin organizasyon içinde etkin bir şekilde dağıtılması ve bilgilerin organizasyondaki tüm üyelerce ve birimlerce içselleştirilmesi gerekmektedir.

Organizasyonel bilgiyle yakın bir ilişkisi olan bilgi yönetimi, bilişim teknolojileri ile uyum sağladığında, organizasyonların performans seviyesini artırır ve bilginin kıymetlenmesini sağlar. Ayrıca bilgi yönetiminin sağlanması için bilginin organizasyonlarca dağıtımı ve depolama sürecinin oluşturulması gerekmektedir. Dolayısıyla organizasyonun bilgiyi sağlaması, bilgiyi kıymetlendirmesi için yeterli değildir. Bunun yanında, organizasyonca elde edilen bilginin yönetimi de sağlanarak bilgi organizasyonel bilgiye dönüştürülür (Kapu ve Aybas, 2008, s. 85).

Günümüzdeki rekabet yapısı, bilginin organizasyon için önemini daha çok göstermiştir. Organizasyonlar bu anlamda çevresinde rekabet üstünlüğü sağlaması için kendi bilgi yönetim sistemlerini oluşturmalı, buna bağlı olarak bilgi yönetimini iyi sürdürmelidirler. Bilginin organizasyonel bir nitelik kazanması için bilginin değerlendirilmesi, anlamlandırılması, tecrübelerin, uzmanlıkların sembolik bir duruma sokulması ve organizasyon içinde paylaşılması ve dağıtılması gerekmektedir (Çetinkaya, 2012, s. 158). Dolayısıyla bilgi yönetimi, organizasyon için katkı sağlayacağı için organizasyonların bilgi yönetimiyle bilgiyi kıymetlendirmesi ve organizasyonel bilgiyi sağlamak için bilgi yönetimine ağırlık vermesi sağlanmalıdır (Doğan ve Altunoğlu, 2014, s. 43).

Organizasyonların oluşturduğu kendilerine özgü bilgi, eğer diğer organizasyonlar tarafından taklit edilemezse ve stratejik özellik taşırsa organizasyonun çevre içinde rekabet üstünlüğünü elde etme durumu söz konusu olmaktadır (Barca, 2002). Böylece organizasyonların bilgiler elde etmek için gerekli nitelikleri sağlaması, organizasyonların rakiplerinden daha farklı olmasına, benzer işi veya işleri rakiplerine göre daha değişik, özgün yapmasına ve organizasyonların farklı yöntemleri ve stratejileri uyguladığı bir ortamda rekabet gücünün artmasına sebep olur (Bayraktar ve Yıldız, 2007).

Bilgi oluşturma, bilgi yönetimi ve bilgi transferi gibi bilgi ile ilgili olan disiplinler bilginin bireysel ve organizasyonel ayrımını sağlayıp, onlara bilgi konusunda kimlik kazandırır (Akgün vd., 2009, s. 27).

Organizasyonel bilgi, bireysel bilginin toplamından çok daha fazla bir niteliğe sahiptir. Dolayısıyla organizasyonel bilgi, organizasyonun sahip olduğu bilgilerin toplamıdır. Ayrıca organizasyonel bilgide, bilgiler organizasyon içindeki tüm birimlere ve üyelere dağıtılırlar (Atak, 2011, s. 163).

Organizasyonların organizasyonel bilgi üretmesi, organizasyonların kendisine ait bilgi yönetim sürecinin özelliği ile ilgilidir. Dolayısıyla organizasyonların bilgi yönetim sürecinde teknoloji kullanması, bilgileri iyi değerlendirmesi ve organizasyon içinde kaliteli iletişimi sağlaması, kendi güçlerini birleştirerek ve kendi yaratıcı gücünün en yüksek seviyeye çıkartması, organizasyonların bilgiden faydalanma sürecini oluşturur. Bu sürece, organizasyonel bilgi yönetim süreci denir (Çakar Demircan, Yıldız ve Dur, 2010, s. 73).

Şekil 2. Örgütsel Bilgi Yönetim Süreci



Kaynak: Kalkan, 2006a, s. 31

Şekil 2'de örgütsel bilgi yönetim süreci sunulmuştur. Şekil 2'ye göre bilgi edinimi ve bilginin içselleştirilmesi yoluyla bilgi paylaşımı ve bilgi paylaşımıyla da bilginin değerlendirilmesi durumu söz konusu olmuştur. Fakat örgütsel bilgi yönetim süreci, bilginin değerlendirilmesiyle son bulmamaktadır. Organizasyon, değişen çevre koşulları içinde en son elde edilen bilginin değerlendirilmesiyle bağlantılı olabilecek diğer bilgilere ihtiyaç duyar ve tekrar bilgi edinimiyle bilgi değerlendirmesi yapar. Bir konu hakkında bilgi edinimi, daha önce başka bir konudan elde edilen bilginin değerlendirilmesi yoluyla sağlanabilir. Ayrıca yeni bir bilgi edinimi, daha önceden elde edilen bilginin değerlendirilmesinin süreç içinde revize edilmesi kapsamında, bilginin içselleştirilmesi ve paylaşımı gerekmeden bilgi ediniminden yararlanılabilir. Böylece bilgi edinimi ve bilginin değerlendirilmesi örgütsel bilgi yönetim sürecinde etkileşim halinde olduğu değerlendirilebilir. Bu durum, organizasyonların çevrede uyum göstermesi için öğrenmeye, öğrenme için ise bilgiye ihtiyaç duymasından dolayı, örgütsel bilgi yönetim süreci, organizasyonun ilişkide bulunduğu çevrede yaşadığı sürece devam eder.

Bilgilerin organizasyonel bilgi olması ve onların anlam kazanması, bilgi yönetim sürecine bağlıdır. Söz konusu süreçte bilgi, organizasyonel anlamda işlevselliğini daha da belirgin hale getirmektedir.

Bilgi yönetim sürecinde söz konusu 4 temel aşama olan; "bilgi edinimi", "bilginin içselleştirilmesi", "bilgi paylaşımı" ve "bilginin değerlendirilmesi" (Kalkan, 2006a, s. 28) açıklaması ile birlikte aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Bilgi Edinimi:

Bilgi yönetim sürecinin ilk basamağını oluşturur. Organizasyon, içinde bulunduğu çevreyle ilişki kurarak bilgi transferini sağlar. Bu bilgi transferi sayesinde, organizasyon, çevre içinde verimliliklerini artırır (Atak, 2011, s. 164).

Bilgi edinimi sürecinde, organizasyon içinde etkin ve etkili olmamak organizasyonun verimsiz çalışmasına neden olacaktır. Bilgi, eğer dış kaynaktan tedarik edilecek ise, bilginin transferindeki vasıtaların seçimi de büyük önem arz etmektedir. Söz konusu uygun vasıtalarla dışarıdan bilgi transfer edildiğinde ve bunu organizasyon kendisinde içselleştirdiğinde, organizasyonda öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Bilgi ediniminden uzmanlardan da yararlanılmaktadır. Bilgi teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla organizasyon içindeki mevcut becerilerin ve fikirlerin gelişimi de söz konusu olacaktır (Kalkan, 2006a).

Bilginin oluşturulması, kişisel deneyimlerin paylaşılması ve iş birliği ile sağlanır. İşbirliğini bireyler 2 seviyede gerçekleştirir. Bunlar, "bireyler arasında iş birliği" ve "örgüt ile iş ortakları arasında iş birliği" olarak değerlendirilir. Bireyler arasında iş birliği, bireysel farklılıkları oluşturur ve bilgi oluşturmaya katkı sağlar. Örgüt ile iş ortakları arasında iş birliği ise, bireyler arası iş birliğine nazaran bilgiyi sağlamada çok önemli bir yere sahiptir (Bülbül, 2007, s. 162).

2. Bilgilerin İçselleştirilmesi:

Bu aşamada bilginin korunması önemlidir. Bu anlamda organizasyonun bilgi oluşturma boyutundan bakıldığında, oluşturulan bilgiye bağlı olarak değerlerin faydalanılabilir bir şekilde saklanması ve çoğaltılması, organizasyon açısından uzun vadede bilgi yönetimi başarısının temelini sağlayacaktır (Kurgun, 2006, s. 284). Bu konuda başarısız olan organizasyonlar, yeni elde edilen bilgi ile başarılı olabilirler. Fakat elde edilen yeni bilgi, diğer organizasyonlar tarafından kullanılabileninden,

organizasyonlar rekabet fırsatını bulamayıp eski bilgiye ihtiyaç duyabilirler (Çakar Demircan vd., 2010, s. 77).

3. Bilgi Paylaşımı:

Bilginin organizasyonda ilgili birimlere dağıtılarak bilgi paylaşımı sağlanmış olur. Bilgi, bu aşamada paylaşıldıkça zenginleşecektir. Çünkü organizasyon içindeki kişiler, bu bilgileri değerlendirecekler ve farklı anlamlar katabileceklerdir (Kalkan, 2006a, s. 30).

Bilgi paylaşımının sınıflaması "resmi ve resmi olmayan" olarak iki şekildedir. Resmi bilgi paylaşımı yazılı iletişim kapsamında; "hizmet içi eğitim, konferans, panel, brifing ve iç yayınlar" vardır. Yazılı iletişimin kapsamında ise; "notlar, raporlar, mektuplar ve herkese açık ilan panoları" vardır. Yayınlar ise, "işitsel, yazılı veya video" ile olmaktadır. Eğitim ise, "kurslara ve iç eğitimlere katılma" olarak örneklendirilebilir. Resmi olmayan bilgi paylaşımı ise, iş değişimleri, tesadüfi toplanmalar ve hikayelerden oluşurlar (Akgün ve Keskin, 2003, s. 183).

Bilgi paylaşımında hedef, organizasyonel öğrenmeyi ve iş birliği içerisinde organizasyon içi problemleri çözmektir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi, organizasyon içinde bilginin organizasyon üyelerince ve birimlerince anlaşılmasına ve dağıtılmasına büyük oranda yardımcı olacaktır (Altındış ve Ağca, 2011, s. 47).

4. Bilginin Değerlendirilmesi:

Bilginin değerlendirilmesi, bilginin kullanımının değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmede, ihtiyaç duyulduğunda bilgi yönetim sistemi organizasyonun amaçlarına eğilimli olması doğrultusunda tekrar revize edilebilir veya bilginin kullanımının neticesi beklenmedik bir düzeyde ise, kökten veya yeniden oluşturulabilir. Bilginin değerlendirilmesinde önemli olan, bilgi kullanımının organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmede, istenilen katkının sağlanmasında gerekli analizin yapılmasıdır. Böylece olumsuz durumlarda, alternatif çözümler üretilebilecektir (Kalkan, 2006a, s. 31).

Bilgi yönetimini bir süreç olarak değerlendirdiğimizde, literatürdeki diğer bilgi ve yönetim süreç türleri aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Bilgi ve Yönetim Süreç Türleri

YAZARLAR	BİLGİ VE YÖNETİM SÜREÇ TÜRLERİ
(Gold, Malhotra ve Segars, 2001)	Bilgi toplama, bilgi içselleştirme, bilgi paylaşma ve bilgi değerlendirme yapma, bilgiyi koruma.
(Teece, 1998)	Yaratmak, aktarmak, birleştirmek, kullanmak
(Ruggles, 1998)	Meydana getirme, tanzim etme ve transfer.
(O'dell, Grayson ve Essaides, 1998)	Belirleme, toplama, adapte etme, organize etme uygulama, paylaşma ve oluşturma.
(Wiig, 1997)	Toplama, üretme, farklı bir bilgiye dönüştürme, örgüt içine yayılması, kullanılması ve değerinin fark edilmesi.
(Huber, 1991; Dixon, 1994)	Edinim, yayılma, yorumlandırma, anlamlandırma, saklama ve yeniden değerlendirme.
(Filius, de Jong ve Roelofs, 2000)	Taktiksel ve stratejik.
(Soliman ve Spooner, 2000)	Oluşturma, elde etme, organizasyonun ona ulaşımı ve onu kullanımı.
(Skyrme, 1999)	Yönetme, oluşturma, organize etme, dağıtma, kullanma ve işleme.
(Marquardt, 1996)	Edinim, üretme, transfer, kullanma ve depolama.

Tablo 2'de yazarların örgütsel bilgi yönetim sürecini tasnif etmelerindeki ortak düşünceleri, söz konusu süreç dizinin belli bir mantıki sıra halini almasıdır. Ayrıca yazarların yapmış olduğu mantıki sıranın her biri kendi içinde sebep ve sonuç ilişkisi taşımaktadır. Bu anlamda bunların başlangıcı, bilgileri elde etme, sonucu ise, bilgiyi kullanmadır.

Organizasyonel bilginin oluşturulması aşamasından, bilginin kullanılmasına kadar geçen süreç, organizasyonel bilgi yönetimini oluşturur. Organizasyonel bilgi yönetimi, örgütsel öğrenme yoluyla sürdürülebilirliğini sağlar. Dolayısıyla bilgi yönetiminin çekirdeğini, organizasyonel öğrenme oluşturmaktadır. Ayrıca organizasyonda biriken bilgiler, bilgi yönetiminin bir ögesi olma özelliğini kazanmaktadırlar. Böylece örgütsel öğrenme ile bilgi yönetimi birbirinin alternatifi değil, birbirini tamamlayan bir yapıya kavuşurlar (Doğan, 2013, s. 27).

Örgütsel öğrenme, kendi değişim sürecinde öğrenmeye yoğunlaşıp, organizasyonel bilginin rekabetçi bir avantaj olduğunu vurgular ve yönetim ile ilgili birleştirecek süreçler üzerinde çalışır. Örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi, organizasyonların bilgiyi verimli bir şekilde nasıl öğrenmesi gerektiğini ve yöneteceği konusunda ortak görüşü paylaşırlar (Vera ve Crossman, 2003; Kapu ve Aybas, 2008, s. 85). Bu anlamda örgütsel öğrenme ile organizasyonel bilgi arasında sınırlılıklar ve ortak özellikler aşağıda Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Örgütsel Öğrenme, Örgütsel Bilgi Sınırlılıkları, Ortak Özellikleri

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME SINIRLARI	ÖRGÜTSEL BİLGİ SINIRLARI	ORTAK ÖZELLİKLER
Birey/Grup/Örgütsel düzeydeki öğrenme arasındaki ilişkiler ve mikro süreçler.	Bilgi temelli görüş.	Bilgi süreçleri olarak öğrenme, oluşturma, edinme ve transfer.
Strateji yapı, kültür süreçleri, sistemler arasındaki ittifakla örgütsel öğrenme sistemi ve altyapısı oluşturma.	Bilgi ve bilmede değişimler.	Öğrenme, bilgi, bilmenin bilişsel ve davranışsal yönleri.
	Statik bilgi ve bilme.	Uygulama topluluklarında öğrenme ve bilme durumları.
Müdahale eden öğrenen örgüt.	Müdahale eden bilgi yönetimi.	

Kaynak: Vera ve Crossan, 2003; Kapu ve Aybas, 2008, s. 86 'dan uyarlanmıştır.

Tablo 3'e göre örgütsel bilgide amaç, bilginin yapısının anlaşılmasıdır. Bu anlamda örgütsel bilgi, ontolojik bir özellik kazanmıştır. Örgütsel öğrenme ise, bilginin akışını ve değişimini açıklamaktadır. Örgütsel bilgi durağan bir özellik taşımaktadır. Buna karşın örgütsel öğrenme ise, bilgi yönetim sürecindeki değişimini öne çıkarmaktadır. Örgütsel öğrenme, bilişsel ve davranışsal değişim ile meydana gelir. Buna karşın örgütsel bilgi ise, sadece bilişsel yapı ile ortaya çıkar. Örgütsel bilgide müdahale edici bilgi yönetimi, örgütsel öğrenmede ise, öğrenen örgüt mevcuttur.

Örgütsel bilgi ve örgütsel öğrenmenin ortak özelliği olarak örgütsel bilgi durağan bir yapıya sahip olmasına karşın, söz konusu örgütsel bilginin durağan yapısı değişime uğrayarak örgütsel öğrenmeyi oluşturacağı için örgütsel öğrenme örgütsel

bilgiden oluşabilmektedir. Ayrıca öğrenme, bilgi işlem sürecinden geçirilerek oluşması, öğrenmenin sürekli gelişerek bu süreçten yararlandığı değerlendirilebilir. Her iki kavram da öğrenmeden ve bilmeden yararlanırlar. Ayrıca bu kavramların her ikisi de, organizasyonun bilgileri ve öğrenmeleri, bireylerin bilgilerinin ve öğrenmelerinin toplamından daha fazla olduğunu değerlendirirler (Kapu ve Aybas, 2008, s. 86-87).

Örgütsel bilgi, organizasyona mal olan bilgilerin birleşimidir. Bu bilgi, bilgi yönetimi ile daha çok anlam kazanmaktadır. Organizasyonların kendisine özgü olan bilgi yönetim süreci taklit edilemez, verimli ve kaliteli olduğunda, doğru bilgiyi birim zamanda edinim hızı, kullanma zamanının kalitesi ve bunların birim zamanda organizasyonda paylaşılması artmaktadır.

Organizasyonların bilgiyi edinim sağlarken ve buna bağlı olarak bilgi yönetim sürecini oluştururken doğru ve uygun bileşim sistemlerini kullanması önemlidir. Önemli olan, bilgiyi en iyi yönetim sürecinden geçirmektir. Bu süreç, basmakalıp veya ezbere bir niteliğe sahip olmasından ziyade, durumsallık yaklaşımı içinde sürecin değişkenleri ve birbirleri ile olan ilişkileri saptanarak şekillendirilmelidir. Bu durum, ayrıca organizasyonların kendisine özgü öğrenmesini de sağlamaktadır. Dolayısıyla örgütsel öğrenme, örgütsel bilgi ve bunun yönetim sürecinden geçirilmesinin sonucunu oluşturmaktadır.

1.2. Öğrenme

1.2.1. Öğrenmenin Tanımı ve Özellikleri

Öğrenme kavramı, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanların ve diğer organizmaların yaşamını devam ettirmesi ve kaliteleştirmesi öğrenmeye bağlıdır. Öğrenme ister davranışsal, ister bilişsel ve isterse de yapılandırmacı kuramıyla bakılsın, öğrenmeyle organizma değişime uğramaktadır. Özellikle insanlarda bu öğrenmeyle oluşan değişim, davranışlarına daha belirgin yansımaktadır. Dolayısıyla öğrenme, genel anlamda davranışta meydana gelen değişim olarak tanımlanabilir.

Öğrenmeyi davranış değişimi olarak tanımlamak, "her şeyden önce, tam olarak ölçülebilen öğrenmeleri ortaya çıkarmaya yaramaktadır." (Kaya, 2003, s. 13). Bu bağlamda öğrenme, "genel olarak bireyin davranışlarında değişiklik yaratan, yeni bilgi

ve anlayış elde etme süreci veya bilgi ve becerilerin kazanılması süreci olarak tanımlanabilir." (Arı, 2014, s. 5).

Literatürde öğrenme ile ilgili yapılan diğer tanımlamalar aşağıda Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenme Tanımları

YAZARLAR	TANIMLAR
Marquart (1996)	İstenileni elde etmek amacıyla gösterilen davranışların ve fiillerin değiştirilme süreci.
Braham (1998)	Davranış değişikliğiyle günlük hayattaki davranışların alışkanlığının sona ererek başka alışkanlıkların başlaması.
Senge (1997)	Zihniyet değişikliği.
Argyris ve Schön (1978)	Yeni bilginin bireyi öncekinden farklı bir davranışa sokması.
Kim (1993)	İstenilen işi yapabilme ve kavramsal kapasiteyi artırma.
Weich (1991)	Uyarıcıdaki değişim meydana gelmeden oluşan performans artışı.

Kaynak: Basım ve Şeşen, 2009, s. 46'dan uyarlanmıştır

Tablo 4'de belirtilen öğrenme tanımlarının ortak özelliği, arzu edilen davranışta ve bilinçte meydana gelen değişimin olmasıdır. Söz konusu değişimden bağımsız olarak başka öğrenmeyle değişimler olabilecek veya mevcut değişimin değişimiyle öğrenme sağlanabilecektir. Öğrenenin öğrenmesiyle, öğrenenin kendinde olan değişimi hissetmesi, öğrenenin daha sonraki öğrenmelerini de teşvik edecektir.

Öğrenme, beşeri anlamda deneyimlerin oluşmasındaki süreçlerine ve onların oluşmasının tamamlanmasının değerlendirilmesidir. Dolayısıyla bireyler ve makro anlamda topluluklar, etkileşimde bulduklarını yorumlamaya ve onları anlamlandırmaya çalışırlar. Bireyin öğrenmesinde ayrıca içinde yaşadığı toplumun değerleri, normları ve kültürü etkilidirler. Bu yüzden öğrenmenin nasıl oluştuğu bazı durumlarda bilinmemektedir (Collinson ve Cook, 2016, s. 10).

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda öğrenmenin en önemli özelliklerini Koçak (2014, s. 10) ile Akçaalan ve Arslan (2016, s. 10) şu şekilde belirtmiştir;

"1. Öğrenme sonucunda kesin olarak bir davranış değişikliğinin çıkması gerekmektedir.

2. *Öğrenme bireyin kendi yaşantısı ve çevresi ile etkileşiminin sonucunda ortaya çıkan bir üründür.*
3. *Öğrenme sonucunda ortaya çıkan davranış nispeten kalıcı izlidir.*
4. *Öğrenme sürecinde öğrenenin katılımı gerekir.*
5. *Öğrenme bireysel ve sosyal bir etkinliktir.*
6. *Öğrenme, hem yapılan işi hem de hareketi ifade eder.*
7. *Öğrenme, uygulamalar iç içedir ve pratik uygulamalara dâhil olarak öğreniriz.*
8. *Öğrenme, bağlı bulunduğu etkinlik, bağlam ve kültürün bir fonksiyonu olarak meydana gelir.*
9. *Kişi anlamlandırma yoluyla öğrenir."*

Öğrenme istenilen amaca ulaşmada bir yöntemdir. Bu amaca ulaşmak için genel anlamda öğrenenin davranışlarında değişim gerekmektedir. Öğrenmede önemli olan öğrenmeyle elde edilen edinimin öğrenenin fark etmesidir. Bu durum, öğreneni başka öğrenmelere sevk edecek ve bu sayede öğrenme için gereken anlamlandırma çalışması öğrenildikçe gelişecektir. Böylece öğrenen, öğrenme ile kişisel ve sosyal yaşantısının devamlılığının oluşmasını sağlayacaktır.

1.2.2. Öğrenme Seviyeleri

Öğrenme ile ilgili araştırmalarda birçok teori öğrenmenin bireysel düzeyde başladığından bahsetmektedir (Argyris ve Schön, 1978). Dolayısıyla organizasyonların öğrenmesi, önce bireylerin, sonra takımların ve en son olarak organizasyonların öğrenmeyi gerçekleştirmesi ile oluşacaktır. Böylece organizasyonel öğrenme, sadece organizasyonların öğrenmesini değil, organizasyonların oluşmasını sağlayan bireylerin ve takımların da öğrenmesini kapsamaktadır.

Öğrenme seviyeleri olan bireysel olarak öğrenmek, takım olarak öğrenmek ve örgütsel öğrenme ayrıca uluslararası eğitimin temel öğelerinden de sayılmaktadırlar. Çünkü "Unesco Eğitim Komisyonu" eğitim kapsamında birlikte öğrenmenin önemini göstererek "birlikte öğrenme kavramını" eğitim kapsamında eklemiştir. Bunlar; "öğrenmeyi bilmek", "öğrenmeyi öğrenmek", "bireysel öğrenmek" ve "birlikte öğrenmek" olarak sıralanabilirler (Akçay, 2003, s. 7).

İnovasyon ve örgütsel öğrenme ilişkisi iki boyutta oluşmaktadır. Bunlar, "bilgi yönetimine destek sağlama" ve "yaratıcılık yeteneğini geliştirme" olarak sınıflandırılabilirler. Öğrenme seviyeleri ayrıca inovasyonların yeni ve evrensel fikirlerin oluşmasına da katkı sağlamaktadırlar. Çünkü inovasyon, bireysel, grupsal ve

organizasyonel düzeyde öğrenmeyi sağlamayı kapsamaktadır (Özdevecioğlu ve Biçkes, 2012, s. 26).

Öğrenme seviyelerinin nihai durumu örgütsel öğrenmedir. Örgütsel öğrenme için öncelikle sırasıyla bireysel ve takım halinde öğrenme gerekmektedir. Bu durum, örgütsel öğrenmenin bir süreç niteliği kazandığının göstergesidir. Öğrenme seviyelerini analiz ettiğimizde, bireysel öğrenme ve takım olarak öğrenme örgütsel öğrenmenin sebebi, örgütsel öğrenme ise, bireysel öğrenme ve takım olarak öğrenmenin sonucunu ifade etmektedir. Bu sonuç sürekli olarak devam eder.

Örgütsel öğrenme yazın alanına hakim olan Watkins ve Marsick (1993) öğrenme seviyelerini 3 düzeyde incelemiştir. Bunlar, bireysel, takım halinde ve örgütsel öğrenmedir.

1.2.2.1. Bireysel Öğrenme

Bireysel öğrenme, tekrarlana gelen olaylarda ve durumlarda veya özel/belirli durumlarda ağırlıklı olarak veya çoğu zamanda gösterilen davranış veya davranış çeşitliliğidir (Probst ve Büchel, 1997). Bireyin yeni bilgilere ulaşması, bunları anlaması, değerlendirmesi ve sonucunda da davranışlarını belirlemesi, bireysel öğrenmeyle ilişkilidirler (Marsick ve Watkins, 1999).

Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmenin ilk aracısı olmakla beraber, örgütsel öğrenme bireysel öğrenmelerin toplamı olmayıp, örgütsel öğrenmenin oluşumunu garanti etmemekte ve örgütsel öğrenme oluşumu için yetmemektedir. Fakat örgütsel öğrenme için bireysel öğrenme vazgeçilmezdir (Fiol ve Lyles, 1985).

Doğal olarak bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmenin temeli ve çekirdeği olduğundan dolayı örgütsel öğrenme için önemli, fakat tek başına bir anlam ifade etmeyen bir öğrenme çeşididir.

Bireysel öğrenmede organizasyon üyeleri, sorgulama yaparken üyelerin haklı ve baskın yönü itibariyle üyesi olduğu organizasyonu yönlendirebilirler. Eğer bu durumda bireysel öğrenme örgütsel öğrenmeye dönüşürse, bu diğer üyelerin değişen organizasyonu rutinler ve öyküler anlamında organizasyonu yönlendiren üyelerle organizasyonu aynı anladıklarını gösterir (Elkjaer ve Simpson, 2013, s. 71)

Bilgiyi organizasyon içine transfer etmek veya bilgiyi organizasyon içerisinde oluşturmak, örgütsel öğrenme için yeterli değildir. Bilgi, organizasyon içinde

paylaşıldığında, etkin dağıtımı sağlandığında ve bilginin organizasyon üyeleri tarafından anlaşıldığında, örgütsel öğrenme için bir anlam taşımaktadır (Yazıcı, 2001, s. 76).

Bireysel öğrenme bir fonksiyon olarak düşünüldüğünde öğrenme; onu oluşturan insanların doğumundan itibaren öğrendiklerinden oluşan bilişsel zekasının, çevreden öğrendiklerinin, kendi tecrübesinin ve kendisine özgü olan ihtiyaçlardan kaynaklanan dürtülerin sonucudur. Örgütsel öğrenmenin sağlanması için bireysel bilgi uygun metotlarla etkili ve verimli bir şekilde kullanılırsa ve bilgi, gereken kişiler ile ve birimlerle paylaşılırsa, organizasyonların rekabet ayrıcalığı ve çevre içerisinde devamlılığı sağlanır (Tepeci ve Koçak, 2005, s. 382).

Bireysel öğrenmenin analizinde Redding ve Catalenello (1994, s. 43), bir model geliştirmiş ve bu modelde bireysel öğrenmenin aşamalarını belirtmişlerdir. Bu aşamalar; "planlama", "hareket", "yansıtma", "ayarlama" aşamalarıdır. Söz konusu modelde, ilk aşama planlama aşamasıdır. Bu aşamada, daha önce denenmeyen veya öğrenilmeyen bir durumun öğrenilmesi için kişiler kendi içinde tamamlayıcı bir sıra yapar. İkinci aşama olan harekette ise, kişinin kendi içinde yaptığı tamamlayıcı sırayı uygulamayı sağlar. Yansıtma ve ayarlama aşamasında, öğrenen planlama ve hareket aşamaları sonucunda öğrenmeyi tamamlar. Örneğin üniversite sınavında başarılı olmak isteyen bir aday, planlama aşamasında sınavla ilgili kitapları alır, hareket aşamasında alıştırmaları ve daha önceki yıllarda çıkan soruları çözer ve sınava girerek uygulama aşamasını tamamlar. Öğrenen, yansıtma ve ayarlama aşamasında üniversite sınavına giriş gibi sınavlara nasıl hazırlanması gerektiğini öğrenir.

Diğer bireysel öğrenme modeli ise, Kolb'un deneysel öğrenme döngüsüdür. Kolb, bu döngüde bireysel öğrenmeyi deneysel öğrenme çerçevesi kapsamında somut tecrübe, yansıtıcı araştırma, soyut kavramsallaştırma, aktif deneyim olarak ayırmış ve bireysel öğrenmeyi deneyimler vasıtasıyla bilgi oluşturma süreci olarak belirtmiştir. Somut tecrübe aşaması, kişilerin deneyimlerinden oluşmaktadır. Söz konusu bu deneyimler, kişinin tamamıyla çevresindeki algılamalarının toplamının ürünüdürler. Yansıtıcı araştırma aşamasında, kişi, deneyimler sonucu elde ettiklerini kendi içinde deneyimleri sonucu öğrenerek, eleyerek ve seçerek onları dışarıya yansıtır ve kendi içinde içselleştirir. Soyut kavramsallaştırma aşamasında, kişi öğrendiklerini adlandırır

ve sınıflandırır. Aktif tecrübeye ise, kişi öğrendiklerini kendi içinde test ve teyit ederek öğrenmeyi tamamlar (Dixon, 1994).

Kim (1993) ise, bireysel öğrenme döngüsünü; "gözlem", "değerlendirme", "tasarı" ve "uygulama" olarak toplam 4 basamaklı bir süreç olarak adlandırır. Söz konusu bu döngüde, birey ilk olarak gözlemlendiği olayları ve durumları analiz ederek onları somutlaştırır. Bu anlamda gözlemler sayesinde elde edilen tecrübeler, kişinin zihninde süzülürler, değerlendirilirler ve uygulayacağı durum için soyut bir kavramsal yapı oluştururlar. Sonrasında ise, soyut kavramsal yapısıyla oluşan tasarım, somut veya gerçek dünyada uygulandığında bir sonraki bireysel öğrenme döngüsünün ilk aşamasını oluşturur (Ayazlar, 2012, s. 62).

Bireysel öğrenme, sonuç olarak kendi içinde bir süreci içermektedir. Yukarıda anılan bireysel öğrenme sürecindeki literatürün ortak özelliği, bireysel öğrenmenin her bir aşamasında genel olarak değerlendirme, analiz etme ve sonuçlandırma özelliğini taşımasıdır. Değerlendirme aşamasında öğrenen, öğrenilmesi gerekeni tanımlar ve öğrenilenin değişkenlerini su üstüne çıkarır. Değerlendirme aşamasında öğrenen, öğrenme adına analiz oluşturur. Bu analizde ayrıca öğrenen, tecrübe kazanma sürecini yaşar. Bu süreçte öğrenen, öğrenilenin nedenlerini ve sonuçlarını ayrıntılı olarak değerlendirir. Sonuçlandırma aşamasında, öğrenen daha önceden öğrendiklerinden yola çıkarak ve tecrübe kazanarak öğrenmenin yollarını tanımlar ve onların doğruluğunu teyit ederek tasnifler. Bu süreç sayesinde, öğrenen bir sonraki öğrenme için deneyim sağlar ve hazırlık kazanmış olur.

1.2.2.2. Takım Halinde Öğrenme

Organizasyonlar, kendi takımlarının problem çözme yeteneklerini geliştirmesi için karmaşık sorunlarla karşılaşmaları ve sorunlarla karşılaştıkça sorunların çözümünün geliştirmesi gerektiğine inanmışlardır. Bu anlamda organizasyonlar, düşünebilen, öğrenebilen ve üretebilen olmanın yanında, organizasyonun her bir takımı sinerji ve dinamizm ile organizasyonel sorunları değerlendirerek sorun çözme yeteneklerini geliştirebilmelidirler (Marquart, 2002).

Watkins ve Marsick (1993, s. 33) takım halinde öğrenmeyi; kişisel anlamda sürekli öğrenme, araştırma ve geliştirme olanağı oluşturan bir takım yapısında bireyler, bireysel öğrenme sayesinde elde ettikleri kazanımlarını, faydalarını ve öğrendiklerini takım içinde ortaklaştırmak ve paylaşmak olarak değerlendirmektedirler.

Takım düzeyinde öğrenmede, bireylerin öğrendiklerini kendi mensubu olduğu takımla paylaşması, yorumlaması ve takımda ortak anlayışın oluşması önemlidir (Avcı ve Küçükusta, 2009, s. 35). Çünkü bireysel öğrenme yolu ile elde edilen bilgiler, gruplarla paylaşılır ve bilgilere yönelik çeşitli yorumlar geliştirilerek ve düşünülerek grup zihni ve anlayışı ortaya çıkmaktadır (Özdevecioğlu ve Biçkes, 2012, s. 27).

Organizasyonlar öğrenmeyi, küçük takımlar halinde çalışmakta olan insanların icraatları ve insanların birbirleriyle olan entegrasyonu sonucunda sağlarlar. Bu anlamda öğrenen takımlar, organizasyonlardaki kişiler ile öğrenen organizasyonlar arasındaki bağı sağlarlar (Senge, 2013, s. 236).

Takım halinde öğrenme disiplini; takımı oluşturan bireylerin mevcut potansiyel çeşitliliğini kullanarak ve bu potansiyelleri organizasyon için zenginlik haline getirerek, ortak anlayış, düşünüş, takım haricinde olanları takıma fayda sağlama ve bireysel çabalar, katkılardan daha fazla olumlu anlamda organizasyon faydası için organizasyonda kökleşmesini sağlayan sonuçları sağlama yeteneğini oluşturur (Çalkavur, 2016, s. 91).

Takım halinde öğrenme, bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme arasında bir köprü olup, örgütsel öğrenmenin bir önceki aşamadaki sebebi ve çok önemli bir değişkenidir. Çünkü örgütsel öğrenmede grup halinde öğrenme, günümüz teknoloji ve bilişim koşulları altında birincil bir düzey kazanmaktadır. Dolayısıyla sanayileşen toplumların eğitim yöntemlerinde bireysel öğrenme önem kazanmışken, bilişimi benimseyen toplumların eğitim yöntemlerinde ise, takım çalışması büyük önem arz eder (Aytaç, 2000).

Takım üyelerinin birbirleriyle etkileşim halinde çalışması, birbirlerinin eksiklerini ortaya çıkarmasına neden olur. Böylece organizasyon içindeki takımlar, birbirleriyle tamamlayıcı rol üstlenirler. Bu düşünce ile takım halinde öğrenme de ivme kazanmış olur. Bu durum, takım halinde öğrenmenin özelliğini göstermektedir. Takım halinde öğrenmenin diğer özellikleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Yılmaz ve Sünbül, 2000, s. 5; Tepeci ve Koçak, 2005, s. 383).

1. Öğrenme, takım üyelerinin iletişimi ve etkileşimiyle olmaktadır.
2. Takım halinde öğrenmede örgüt içindeki takımlar birbirleriyle tamamlayıcı bir özellik taşımaktadır.

3. Takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenme için örgüte transfer olur.
4. Takım halinde öğrenme, takımın performansı ile gözlemlenebilir.
5. Öğrenme sayesinde örgüt içindeki takımlar aynı veya farklı durumlarda farklı yaklaşımlar geliştirirler.
6. Takımın öğrenmesi, değerlendirmesi ve öğrendiklerini uygulama aşamasına sokması örgütsel hafıza için önem taşır.

Takım olarak öğrenmenin literatür taramasında, takım halinde öğrenmenin unsurları toplam 4 grupta toplanmıştır. Bunlar; "takım üyeleri", "takım ortamı", "yöneticilerin rolü", "organizasyon yapısı" olarak sıralanabilirler (Kaçmaz ve Barutçu, 2016, s. 367). Söz konusu takım halinde öğrenmenin 4 unsurdaki özelliği aşağıdaki Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Takım Halinde Öğrenme Unsurlarının Özellikleri

Takım Ortamı	Yöneticilerin Rolü	Organizasyon Yapısı	Takım Üyeleri
Takım sinerjisi.	Üst Düzey Yöneticilerin Takımlara Verdiği Destek.	Geleneksel Örgütten Takım Temelli Modele Geçme.	Öğrenmeye Karşı İstekli Olma
Sağlıklı iletişim.	Kaynakların Kullanımı.	Üyelerin Görevlerinin Tanımlanması.	Birbirine Saygı Duyma.
Takımda Paylaşılan Vizyon.	Performans Hedefleri.	Sağlıklı Organizasyon Kültürü.	Düşüncelerini Serbestçe Dile Getirebilme.
Takım Amaçlarının Tam ve Net Olması.	Ödüllendirme Sistemleri.		
Doğrudan İlişkisi: Takım Üyeleri, Yöneticilerin Rolü.	Doğrudan İlişkisi: Takım Ortamı, Organizasyon Yapısı.	Doğrudan İlişkisi: Takım Üyeleri, Yöneticilerin Rolü.	Doğrudan İlişkisi: Takım Ortamı, Organizasyon Yapısı.
Dolaylı İlişkisi: Organizasyon Yapısı.	Dolaylı İlişkisi: Takım Üyeleri.	Dolaylı İlişkisi: Takım Ortamı.	Dolaylı İlişkisi: Yöneticilerin Rolü.

Kaynak: Kaçmaz ve Barutçu, 2016, s. 367'den uyarlanmıştır.

Tablo 5'de belirtildiği üzere takım halinde öğrenme takım üyeleri, takım ortamı, yöneticilerin rolü ve organizasyon yapısı olmak üzere 4 unsura ayrılmıştır. Bu kısımlardan takım üyelerinin, takım ortamı ve organizasyon yapısı ile doğrudan, yöneticilerin rolü üzerinde dolaylı bir ilişkisi bulunmaktadır. Takım üyeleri, takım ortamında bulunacağından ve takım içinde çalışacağından dolayı, takım üyeleri takım ortamını etkileyip, takım ortamından etkilenmektedirler. Organizasyon yapısı da, takım üyelerinin öğrenme davranışlarından ve öğrenme sonucunda kendisinde olan değişimlerden etkilenebilmektedir. Yine organizasyon yapısı ve kültürü, öğrenmeye çalışan takım üyelerini de etkileyebilmektedirler.

Organizasyon yapısı yöneticilerin rolü ile doğrudan ilişkili olup, takım ortamı ile dolaylı ilişkisi bulunmaktadır. Organizasyonun mevcut yapısının mekanik veya organik olması yöneticilerin takım içindeki rolünü belirleyebilecek ve onları etkileyebilecektir. Yöneticilerin rolü olarak yöneticilerin yönetim tarzları ve kendi içindeki sistemleri organizasyonun yapısını da etkileyebilmektedirler. Ayrıca yöneticilerin rolü, takım ortamına doğrudan, takım üyeleri ile dolaylı olarak ilişki halindedir. Yöneticilerin rolü kapsamında, yöneticilerin yönetim tarzları ve sistemleri, takımın ortamı kapsamında takımın çalışma sisteminin, öğrenme düzeylerinin ve paylaşılan vizyonun oluşmasına etki edebileceklerdir. Takım ortamı da, dolaylı olarak organizasyon yapısı ile ilişki içindedir. Çünkü organizasyon yapısı ilk olarak doğrudan takımı oluşturan organizasyon üyelerinin takım içindeki davranışlarını belirleyebilecektir. Dolayısıyla organizasyon yapısının etkisiyle takım üyelerinin zamanla ortak davranışları, tepkileri ve etkileri, takımın davranışlarını belirleyeceklerdir.

Tablo 5'e istinaden takım üyelerinin yöneticiler ve yöneticilerin rolünün takım üzerinde dolaylı etkisi, organizasyon yapısı çerçevesinde oluşmaktadır. Ayrıca organizasyon yapısının takım ortamı üzerinde ve takım ortamının organizasyon yapısına dolaylı etkisi, takım üyelerinin ve yöneticilerin rolü çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Takım öğrenmesi, bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki basamaktır. Bireysel öğrenme boyutuyla bireylerin bilgileri ve deneyimleri takım üyeleri tarafından kabul görürse, söz konusu bilgiler ve deneyimler takım tarafından içselleştirilirler. Sonraki

süreçte ise, bilgiler ve deneyimler kurumsallaşırlar ve sonuç olarak örgütsel öğrenme meydana gelir (Yang ve Chen, 2005, s. 179).

Öğrenen takımlar, başarıya ulaşabilmek için kendi mevcut kapasitesini geliştirebilen takımlardır. Öğrenen takımlar, mevcut potansiyellerini öğrenen takım özelliklerini taşımaları sayesinde ortaya çıkarırlar. Söz konusu takımların öğrenen takım olmasını sağlayan özellikler aşağıda sıralanmıştır (Lick, 2006, s. 93; Toremene ve Pekince, 2011, s. 394).

1. Yeni hedeflere odaklanma.
2. Sorgulamacı ve araştırmacı yeterliliği.
3. Oto-yönetim ve yansıtıcılık.
4. Diyalog geliştirme ve karşılıklı anlayış.
5. Koordineli hareket ve inovasyon.
6. Toplu olarak keşfetme ve yapmış oldukları keşifte uzmanlaşma.
7. Kendi konularındaki uzmanlaşma ve fikirlerinin potansiyelini değerlendirme.
8. Örgüt, program, kişiler, gruplar ve birbirleri arasındaki ilişkileri yeniden tanımlama.
9. Takım oluşturmak için kendi kapasitelerini geliştirme, örgütün eylemlerinin üretici parçası olması.
10. Üretkenlik, etkenlik, etkililik ve verimliliği sağlama.
11. Öğrenip kendisini yeniden tasarıma sokma.
12. Daha önce yapamadıklarını yapma.

Organizasyonda takımların öğrenen takım olmasından sonra takım öğrenmesinin başarılı olması için aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekir (Kaçmaz ve Barutçu, 2016, s. 637).

1. Ortak hedeflerin içselleştirilmesi.
2. Sürekli öğrenmek için uğraş verilmesi.
3. Paylaşılan vizyon ve ideal örgüt kültürü oluşturma.
4. Amaçların karışık olmaması.

5. Teşvik edici ödüllendirme sisteminin bulunması.

6. Takım içinde ve dışında uygun iletişim yöntemlerinin bulunması.

Organizasyondaki takımların öğrenen takımlar olgusunu kazanması, takım içinde öğrenme özelliklerini kazanması ve öğrenen takımların başarıya ulaşması, takımların takım halinde öğrenme kimliğini kazanmasında yeterli değildir. Aynı zamanda, takımların öğrenmesini veya öğrenen takım olgusunu engelleyecek durumların tespit edilmesi, takımda bu engellerin hiç olmaması veya olduktan sonrada bu engellerin tekrür etmemeleri takım halinde öğrenme için önemlidirler. Söz konusu öğrenen takımların öğrenen takım olmasını engelleyecek durumlar aşağıda sıralanmıştır (Decuyper, Dochy ve Bosssche, 2010; Toremén ve Pekince, 2011, s. 397).

1. Grup Düşüncesi: Grupta, takıma ait kültürden ve ortak düşünceden farklı ve uyumlu olmayan veya grupla ortak özelliği bulunmayan durumların ve düşüncelerin varlığıdır.

2. Sorumluluğun Dağıtılması: Takımın üyelerinin takımdaki bireysel sorumluluklarının farkında olmaları ve bireysel sorumluluklarını yerine getirmelerine rağmen, takım sorumluluğunu benimsememeleridir.

3. Baskın Lider: Takım liderinin takım üzerinde kendi düşüncelerinin baskınlığının fazla olması durumudur.

4. Abilene Paradoksu: Takım üyelerinin samimi ve gerçek olan düşüncelerini belirtmemeleridir.

5. Özgür Hareket: Takım üyelerinin bilinçli bir şekilde takımdan kendini soyutlaması ve takım içindeki aktivitelere ve faaliyetlere aktif olarak katılmamalarıdır.

6. Okul Başboşluğu: Takım üyelerinin görevleriyle karşı karşıya kaldıklarında, sarf ettikleri enerjinin, takım görevi için harcadığı enerjiden fazla olması durumudur.

Takım halinde öğrenme, bireysel öğrenmenin sonucu olup, örgütsel öğrenmenin gerekliliğidir ve aracıdır. Takım halinde öğrenme için bireysel öğrenme sonrasında elde edilenlerin, takım üyeleri içerisinde birbirine dağıtımı ve paylaşımı gereklidirler. Böylece bireysel öğrenme yolu ile elde edilen bilgiler takım üyeleri tarafından içselleştirilirler ve içselleştirilenler bireysel düşünceden çıkarak takım

düşüncesine dönüşürler. Böylece bireysel öğrenmedeki bireylerin öğrenme mozaikliği, takım halinde öğrenme ile takım içinde yekpare bir bütünlük kazanır.

Takım halinde öğrenme; takım içinde daha önceden birbirinden bağımsız olarak oluşan ve gelişen, bireysel öğrenme doğrultusunda organizasyonun amacı, misyonu ve vizyonu doğrultusunda bir süzgeç niteliği görür ve örgütsel öğrenme için gereklidir. Fakat takımların hangisinin veya hangilerinin düşüncelerinin örgütsel öğrenmeyi sağladığı, takım veya takımların bağlı olduğu organizasyonun içinde bulunduğu durum, değişkenler ve takımların organizasyonunun tam anlamıyla amaç ve yöntem olarak uyumluluğu kapsamında değerlendirilmelidirler.

1.2.2.3. Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme kavramı, 1970'li yılların ortalarında ortaya atılmıştır (Erigüç ve Yalçın Balçık, 2007, s. 80). Örgütsel öğrenme ile ilgili araştırmacılardan Argrıs ve Schön (1978), örgütsel öğrenme ile ilgili araştırmaları ile ilgili olarak hataları bulma ve onları düzeltme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca yazarlar, bireysel ve takım halindeki öğrenme ile ilgili araştırmaların örgütsel öğrenmeyi harekete geçirdiğini iddia etmişler ve örgütsel öğrenmede araştırma sürecini; "sorgulama", "veri toplama", "yansıtma" ve "eyleme yönelik bir süreç" olarak belirtmişlerdir. Bu anlamda Argrıs ve Schön (1978), örgütsel öğrenmeyi araştırmayı da kapsayan bir hata belirleme ve onun düzeltilmesi süreci olarak tanımlamışlardır.

Argrıs ve Schön (1978) hataları düzeltmeyi, öğrenme için bir fırsat ve kestirme olarak görmüşlerdir. Bu anlamda hataların düzeltilmesinin örgütsel öğrenmeye katkıları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Collinson ve Cook, 2016, s. 20).

1. Örgüt üyeleri, elde edilen sonuçlar ile beklentiler arasındaki dengesizliği görürler.

2. Örgüt üyeleri, olumsuzluklarını organizasyonun faaliyetlerindeki hipotezlere ve stratejilere bağlarlar.

3. Örgüt üyeleri, örgütün eylemlerindeki hipotezleri revize ederler ve sonucunda hataları bulurlar. Söz konusu hataları düzeltmek için stratejiler bulurlar, bunları değerlendirirler ve yaygınlaştırırlar.

4. Yeni stratejiler ve hipotezler örgüt içinde paylaşılırlar ve örgüt üyelerine benimsettirilirlar.

Hataların farkına varılarak bunların düzeltilmesi, örgütsel öğrenme için bir yararlılıktır. Aslında hataların farkında varılma düzeyinin gelişmesinde öğrenenlerin hatalarını farkına varması tecrübesinin yanında, öğrenenlerin hatalarını düzeltilmesi yolu da etkilidir. Çünkü hataların düzeltilmesi, hatanın gerçekten hata olduğunu pekiştirir ve hata konusunda öğrenenlerin farkındalığını artırır. Dolayısıyla hataların düzeltilmesiyle sonraki durumda örgütsel öğrenmeye engel olan hataların farkına varılması arasında anlamlı bir ilişki ve doğru orantı mevcuttur.

Daft ve Weick (1984), örgütsel öğrenme araştırmaları daha çok organizasyonların çevrelerini nasıl kavradıkları ve algıladıkları ile ilgilenerken, organizasyonların yorumlama sistemi üzerinde çalışmışlardır. Söz konusu araştırmacılar, örgütsel öğrenmeyi organizasyon üyelerinin kendi eylemlerini yorumlamaya ve ileriki safhada problem çözmeye çalışan sistem olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, yorumlama sistemini 4 evrede incelemişlerdir. Bu evrelerin analizi aşağıda Tablo 6 'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Organizasyon Yorumlama Evreleri

Evreler	Tanımlama	Araç	Amaç
1.evre	Tarama.	Veri Toplama.	Bilgiyi Elde Etme.
2.evre	Yorumlama.	Veriye Anlam Yükleme.	Bilgiyi Filtreleme.
3.evre	Öğrenme.	Eylemde Bulunma.	Bilgiyi İşleme.
4.evre	Geri Bildirim.	Eylemlerin Revize Edilmesi.	Öğrenmeyi Uygulama.

Kaynak: Daft ve Weick, 1984, s. 286'dan uyarlanmıştır

Organizasyonel yorumlamanın nesnelliği, yöneticilerin ve uygulayıcıların birbirine benzeyen yorumlara ilişkin verilerin, bilgilerin ve algılamaların paylaşılmasıdır. Böylece bireysel yorumlar, organizasyonel yorumlara dönüşmektedirler (Daft ve Weick, 1984, s. 285).

Tablo 6'ya göre 1. evrede organizasyonlar öğrenilecek olan hakkında bilgi denetlemesi yaparlar. Bu bilgi denetlemesi sonucu, organizasyonlar kendilerine gerekli olan bilgileri toplarlar ve onları değerlendirerek bilgi sahibi olurlar. 2. evrede ise, organizasyonlar sahip olduğu bilgiler üzerinde hermenötik yöntemi uygularlar ve

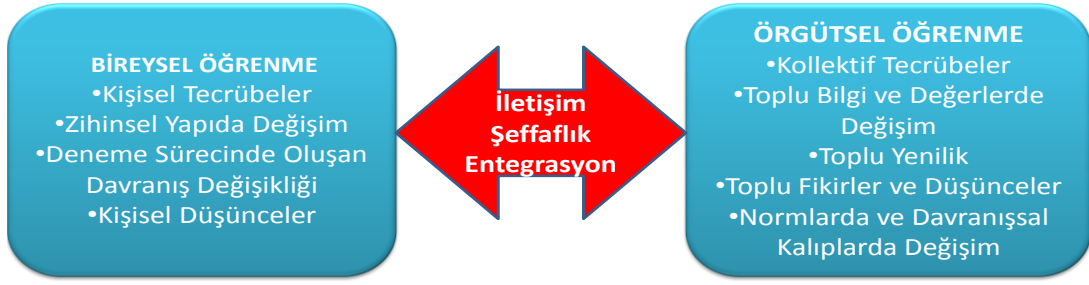
onları sebep-sonuç ilişkisi içerisinde analiz ederek onlara değer katarlar. Böylece organizasyonlar bu sebep-sonuç analizi sonucunda gereksiz olan bilgileri kendi içinde ayıklarlar. 3. evrede, organizasyonlar tamamen kendisine gerekli olan bilgiyi 2. evrenin sonunda tamamladığından dolayı öğrenmeyi gerçekleştirirler. Yine bu evrede, öğrenilenler üzerinde uygulamaya gidilerek bilgiler kaydedilirler ve işlenirler. 4. evrede, öğrenilenlerin uygulanmasında öğrenmeyi engelleyen olumsuz durum varsa geri bildirim uygulanır ve öğrenme için yapılan bilgi uygulaması tekrar değerlendirilerek öğrenme en nihayetinde uygulanır.

Fiol ve Lyles (1985, s. 811), örgütsel öğrenmeyi "davranışsal" ve "bilişsel değişim" boyutları süreci olarak işlemişlerdir. Yazarlar, davranışsal değişimi organizasyon üyelerinin tepkilerini ve eylemlerini kapsadığı bir değişimi, bilişsel değişimi ise, organizasyon üyeleri arasındaki gerçekleşen ortak anlayışı temsil ettiğini savunmuşlardır. Ayrıca yazarlar, organizasyonel uyumun örgütsel öğrenmede etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yazarlar, organizasyonel uyumun örgütsel öğrenme anlamına gelmediğini ve birbirinden farklı olduğunu saptamışlardır. Bunun yanında yazarlar, organizasyonel uyumun davranışsal değişimi gösterdiğini ve örgütsel öğrenmenin de davranışsal ve bilişsel değişimin toplamından meydana geldiğini belirtmişlerdir.

Levitt ve March (1988) ise, örgütsel öğrenmeyi organizasyonların rutinlerinin, geçmişinin ve organizasyonel amacı kapsamında incelemişlerdir. Yazarlar rutinlerin kapsamını organizasyonda bulunan kurallar, roller, gelenekler, stratejiler, prosedürler ve politikalar oluşturmakta olduğunu belirterek, rutinlerin periyotlaşması ve taklit edilebilir olması, organizasyon üyeleri tarafından benimsenmesine yol açmakta olduğunu düşünmüşlerdir. Yazarlar rutinleri, organizasyonel deneyimlerden veya diğer organizasyonların kültürlerinden aktarılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yazarlar, rutinlerin algılanan sonuçlarla ve organizasyonel amaçlarla uyum sağlanıyorsa, örgütsel öğrenme gerçekleşmiş olacağını düşünmüşlerdir.

Örgütsel öğrenme, bir süreç olarak değerlendirdiğinden dolayı söz konusu bu süreçte, bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişte iletişim, şeffaflık ve entegrasyon unsurları önemli ve gerekli olup, söz konusu bu unsurlar bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçiş için köprü vazifesi görürler. Bu durum aşağıda Şekil 3'de belirtilmiştir.

Şekil 3. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Köprüsü



Kaynak: Yazıcı, 2001, s. 91; Probst ve Büchel, 1997, s. 21

Şekil 3'de belirtilen söz konusu bu köprü unsurunun olması ile bireysel öğrenmeden organizasyonel öğrenmeye geçiş sağlanabilir. İletişim, organizasyon üyeleri arasındaki diyalogların çok yönlü ve sağlam olması için gereklidir. Ayrıca organizasyon üyelerinin karşılıklı tartışmalar neticesinde ortak bakış açısı ve kurum içinde iş birliğini sağlamasında iletişim büyük rol oynar. Şeffaflık, organizasyon üyelerinin birbirleriyle anlaşmasını, birbirlerini anlamasını ve bireylerin işlemlerinin organizasyon işlemlerini desteklemesine neden olur. Entegrasyon ise, tüm organizasyon üyelerinin bilgilerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini ve böylece organizasyonda bilgi olmasını sağlamaktadır (Yazıcı, 2001, s. 9; Düren, 2002, s.138)

Bireysel ve örgütsel öğrenme köprüsü sayesinde, kişisel tecrübeler kolektif tecrübelere, zihinsel yapıda değişim, toplu bilgi değerlerdeki değişime, deneme sürecinde oluşan davranış değişikliği, normlarda ve kalıplarda meydana gelen değişime dönüşecek, kişisel düşünceler ise toplu yenilik, fikirlere ve düşüncelere dönüşeceklerdir.

Özetle bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişle, organizasyonun organizasyonel faaliyetlerinde, sisteminde, davranışlarında ve normatif modellerinde değişimler meydana gelirler. Söz konusu bu değişimler sayesinde, örgütsel öğrenme ortaya çıkmaktadır (Özgen, Kılıç ve Karademir, 2004, s. 182).

1.2.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenme bir süreçtir ve bu süreçte süreci etkileyen değişkenler bulunmaktadır. Söz konusu bu değişkenler ve etkenler aşağıda Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar

Öğrenen	Öğrenme Stratejileri	Öğrenme Malzemesi
Türe Özgü Hazır Oluş.	Konunun Yapısı.	Algısal Ayırt.
Olgunlaşma.	Ayrılan Zaman.	
Genel Uyarılmışlık Düzeyi.	Öğrenmenin Etkinliği.	Çağrışım.
Eski Bilgilerin Aktarılması.	Geri Bildirim.	Kavram.
Güdü.		
Dikkat.		

Kaynak: Şen, 2014, s. 99-100'den uyarlanmıştır

Tablo 7'ye göre öğrenmeyi etkileyen faktörler olan "öğrenen", "öğrenme stratejileri" ve "öğrenme malzemesinin" alt boyutları aşağıda açıklanmıştır (Şen, 2014, s. 99-100; Seven ve Engin, 2008, s. 191-197).

Öğrenen Faktörünün Boyutları:

1. Türe Özgü Hazır Oluş: İstenilen davranışın gerçekleşmesi için öğrenme potansiyeline sahip organizmanın belli bir biyolojik seviyeye ve yeterliliğe sahip olması anlamına gelmektedir.

2. Olgunlaşma: Olgunlaşma, öğrenmenin önkoşuludur. Organizma, öğrenme için türe özgü hazır oluş boyutunu taşısa dahi, organizmanın öğrenmesi için belli bir zaman dilimi veya süreç gerekmektedir. Bu süreçte, öğrenmeyi etkileyen 2 etken bulunmaktadır. Bunlar, "yaş" ve "zeka" olarak belirtilebilir. Yaş, öğrenmenin gerçekleşmesi için belli bir yaşı doldurmasıdır. Zeka ise, öğrenmenin yeteceği zihinsel kapasite seviyesidir.

3. Genel Uyarılmış Hal: Organizmanın çevresinde kaynaklanan etkiyi, organizmanın algılama seviyesidir. Bu anlamda kaygının öğrenmeye etkisi, genel uyarılmış haline örnek olarak gösterilebilir. Kaygının organizma üzerinde dengesiz, başka bir ifade ile gereğinden fazla veya az olması, organizmanın öğrenmesini olumsuz etkiler. Buna karşın, organizma için orta düzeyde ve dengeli kaygı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi bulunmaktadır. Fakat kaygının öğrenmeye etkisi, stokastik bir yapı gösterir.

4. Eski Bilgilerin Aktarılması: Eski bilgilerin aktarılmasını etkileyen faktörler üçe ayrılmaktadır. Bunlar, "olumlu aktarım", "olumsuz aktarım" ve "ket vurma" olarak

sıralanabilirler. Olumlu aktarım, öğrenilen ve öğrenilecek olan konular arasındaki ilişkiyi kaynaklanmaktadır. Bu anlamda olumlu aktarımda herhangi bir konuda öğrenme, diğer alanlardaki öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Olumsuz aktarım ise, tam tersi olarak herhangi bir konudaki öğrenme, başka bir öğrenme konusunu zorlaştırmaktadır. Ket vurma, önceki öğrenmelerin yeni öğrenmeyi kaybettirmesidir. Ket vurma, "ileriye" ve "geriye" olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. İleriye ket vurma, önceden öğrenilenin sonradan öğrenileni zorlaştırmasıdır. Geriye ket vurma ise, sonradan öğrenilenin önceden öğrenileni zorlaştırmasıdır.

5. Gudu: Organizmayı tetikleyen etkidir. Güdülerin bağımsız değişkeni gerekliliklerimizdir. Güdülerin bağımlı değişkeni ise, kendi davranışlarımızdır. Güdüler, "içsel" ve "dışsal" güdüler olmak üzere 2'ye ayrılırlar. İçsel güdüler, organizmanın davranış göstermesinin bireyin kendisinden kaynaklanması durumudur. Dışsal güdüler ise, organizmanın dış etkiler sayesinde harekete geçmesine sebep olan güdülerdir. Güdüler spesifik anlamda öğrenme açısından "birincil" ve "ikincil" güdüler olmak üzere 2'ye ayrılırlar. Birincil güdüler, doğuştan oluşan güdülerdir. İkincil güdüler ise, organizmayı davranışa iten genel güdülerdir.

6. Dikkat: Organizmanın konsantrasyonun ve odaklaşmasının bir durumda toplanmasıdır. Organizmanın çevresinde çok fazla değişken olduğu için organizma bütün değişkenlere yoğunlaşamaz. Bu yüzden organizma, istediği değişkene veya değişkenlere bilincini kullanır ve ona veya onlara yoğunlaşır.

Öğrenme Stratejilerinin Boyutları:

1. Konunun Yapısı: Öğrenilen konunun niteliğine göre "öğrenme metotları bölünerek" ve "bütün halinde çalışma" olarak ikiye ayrılmaktadır. Konunun özelliği ve niteliği kullanılacak olan metodu belirlemektedirler.

2. Öğrenmeye Ayrılan Zaman: Çalışmaya ayrılan süreyi bildiren bir yöntemdir. Söz konusu bu yöntem, "aralıklı" ve "toplu" çalışma olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Aralıklı çalışma, konunun zamana göre belirli periyotlar halinde veya belli zaman dilimleri oluşturularak tekrar edilmesidir. Toplu çalışma ise, öğrenilenlerin ortaya çıkması için konuların belli zaman payı oluşturmadan konular arası çalışma zaman farkı az olarak yapılan uygulamadır.

3. Geri Bildirim: Konunun veya öğrenilecek olanın organizmanın öğrenimi sürecinde, öğrenme adına geri bildirimle öğrenilecek olanın öğrenen tarafından ne derecede öğrenildiğini, hangi durumları tekrar etmesi gerektiğini gösterir. Geri bildirim, makul sürelerde yapılmasıyla öğrenenin öğrenme haritası çıkartılır.

4. Öğrenme Etkinliği: Öğrenenin öğrenmeyi sağlamak için yaptığı faaliyetlerdir. İyi bir öğrenmenin oluşması için dinlemek, okumak, yazmak ve anlatmak gerekmektedir.

Öğrenme Malzemesi Boyutları:

1. Algısal Ayırt Edilebilirlik: Öğrenme materyalleri aracılığıyla öğrenenin çevresindeki farkındalığının sağlamasıdır. Bu anlamda algısal ayırt etme, öğrenenin öğrenme adına bir durumu kolay fark etmesi ve algılamasıdır. Buna kısaca, durumsal farkındalık denilebilir.

2. Anlamsal Çağrışım: Anlamsal çağrışım yönteminin uygulanması organizmanın mevcut bilgi birikimine ve bilgiler arasında bağlantı kurabilme kapasitesine bağlıdır. Farklı konulara veya durumlara sahip olan uyarıcıların ve değişkenlerin birbirine benzemeleri, konuların ve durumların kendi aralarında çağrışım yapılmasını sağlayacaklardır. Fakat çağrışımların yapılmasıyla nesnel bir nitelik kazanılmamaktadır. Buna göre bir organizmanın zihninde oluşan çağrışım, başka bir organizmada görülmeyebilmektedir.

3. Kavramsal Gruplandırma: Öğrenilecek olan konunun alt konularıyla beraber başlıklarının belli bir dizine ve hiyerarşiye göre sıralanmasıyla oluşmaktadır. Kavramsal gruplandırmanın en önemli özelliği, bilginin kendi soyut halini aşarak somut hale gelmesidir. Kavramsal gruplandırma, bu anlamda konu bütünlüğünün anlaşılabilir olarak öğrenilmesini, bilgilerin organize edilmesini ve sentezlenmesini son olarak öğrenmeyi aktif kılmasını ve takım çalışmasını geliştirir.

Öğrenmeyi etkileyen faktörler örgütsel, takım halinde ve bireysel öğrenmenin temelini oluşturmaktadırlar. Öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenen açısından içsel, öğrenme stratejileri bakımından yöntemsel, son olarak öğrenme malzemeleri açısından araçsal bir nitelik kazanmışlardır. Çünkü bu faktörlerin niteliğinin öğrenmeye hazır hale getirilme kalitesi, öğreneni, öğrenme stratejilerini ve öğrenme malzemelerini etkilemektedir.

Öğrenen açısından öğrenme potansiyeline sahip olmayan bir organizma, uygun olmayan zihinsel işleme süreci, organizmanın uyarılma seviyesindeki aşırılık, eski bilgilerden yararlanamama, güdülerin öğrenmeden bağımsız bir şekilde gelişmesi ve dikkat-konsantrasyon eksikliği, öğrenme stratejilerinin ve dolayısıyla öğrenme malzemesinin uygulanmasına engel olacaktır. Aynı zamanda öğrenen açısından öğrenmeyi etkileyen faktörler sağlandığında, öğrenme için durumsallık yaklaşımı içerisinde uygun öğrenme stratejisi ve malzemesi seçilmelidir.

1.2.4. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, bireysel, takım halinde ve örgütsel öğrenme için önem arz etmektedir. Öğrenme, bireysel anlamda başlıyorsa, bireysel öğrenmenin temelini sağlayan öğrenenin öğrenme için oluşturduğu stratejiler takım ve örgütsel öğrenme için temel bir işlev kazanmaktadır. Çünkü bu stratejilerle elde edilen bireysel öğrenme, önce takım halinde öğrenmeyi, sonrasında ise öğrenenin üyesi olduğu organizasyonun örgütsel öğrenme yapısını etkileyebilecektir.

Öğrenme stratejileri, öğrenenin kendi kendine öğrenmesi için oluşturduğu veya oluşturulan tekniklerdir (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri, öğrenen tarafından uygulanan düşünsel teknikler, öğrenme için oluşturulan fikirlerin ve davranışların bir bileşkesi olarak da ifade edilebilirler (Derry ve Murpy, 1986).

Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin kendilerini içsel ve yürütücü bilişsel sürece yönlendirmesiyle oluşurlar (Senemoğlu, 2009). Ayrıca öğrenen tarafından uygulanan düşünsel taktikler, öğrenme sürecinde olan organizmanın mevcut bilgilerini ve becerilerini daha da geliştirerek öğrenenlerin öğrenmesini daha da kolaylaştıracaklardır (Demirel, 2003b).

Öğrenme stratejileri, organizmanın bilişsel süreci ile ilgili olarak öğrenilenleri zihne yerleştirme ve geri getirme, yürütücü biliş süreçleri ile ilgili olarak bilişsel stratejilere rehberlik etme veya onu yönlendirme, son olarak öğrenen tarafından oluşan davranış ve düşünce sürecini kapsamaktadırlar (Arends, 1997).

Öğrenme stratejisinde temel amaç, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin kendilerinin sağlamasını oluşturmaktır (Açıkgöz, 2005). Öğrenme ile başarı arasındaki ilişki boyutunda öğrenme stratejisini kullanan öğrenenler, kendi başarılarının seviyesini etkilemektedirler. Öğrenme sürecinde öğrenenler, yaptıkları uygulamalar ve

çalışmalar sırasında öğrenme adına stratejiyi kullanmak ve hedeflerini gerçekleştirmek zorundadırlar. Bu anlamda öğrenme stratejileri, belirlenen öğrenilmesi gerekenler için verimli öğrenmeyi sağlamada önemli bir fonksiyona sahiptirler (Vural, 2011, s. 47-48).

Farklı yaklaşımlara göre öğrenme stratejilerin tanımları ve amaçları aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Farklı Yaklaşımlara Göre Öğrenme Stratejisi Tanımları

Yazarlar	Öğrenme Stratejisi Nedir?	Öğrenme Stratejisi ne içindir?
Brown ve diğerleri (1983)	Tasarlanmış planlar, programlar veya etkinliklerin sistematik uygulamaları.	Öğrenmeyi artırmak ve geliştirmek.
Derry ve Murphy (1986)	Belirli bir öğrenme durumu için birey tarafından uygulamaya konulan zihinsel taktiklerin toplamı.	Bilgi ya da becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak.
Kirby (1988)	Bilişsel olarak yapılan rutin işlerin seçilmesi, bir araya getirilmesi ve yeniden tasarlanması için gerekli olan araçlar.	Belirli görevleri başarmak.
Mayer (1988)	Öğrenenin kasıtlı amaçlı davranışları.	Öğrenenin bilgiyi işleme sürecini etkilemek.
Nisbet ve Shucksmith (1986)	Bireyin uygun seçimler yapabilmesi ve esnek bir şekilde uyumu için birleştirilmiş işlemler dizisi.	Belirli öğrenme durumlarıyla ilgili olarak ihtiyaçları karşılamak.
Rigney (1978)	Genel uygulamalar veya işlemler.	Kazanılmış bilginin ve performansın depolanması ve geri çağırılmasına yardımcı olmak.
Schmeck (1988)	İşlemler dizisi.	Öğrenmeyi gerçekleştirmek.

Wade ve diğerleri (1990)	Amaçlı olarak seçilmiş ve dikkatlice izlenmiş farklı taktikler bütünü.	Belirli bir amacın etkililiği.
Weinstein ve Mayer (1986)	Öğrenenin kasıtlı olarak katıldığı öğrenme sürecindeki düşünce ve davranışları.	Öğrenenin bilgiyi kodlamasını etkilemek.

Kaynak: Gu, 2003; İlhan, 2014, s. 226

Tablo 8'e göre yazarların öğrenme stratejisini belirtmelerinde ortak payda, öğrenme stratejisi ile belli bir amaç hedeflendiği için öğrenme stratejisini bilinçsel bir yöntem olarak tanımlanmasıdır. Ayrıca yazarlar, öğrenme stratejisinin nedenselliğini, öğrenme sayesinde istenilen amaca ulaşma olarak ortak bir yapıda tanımlamışlardır.

Öğrenme stratejilerinin oluşumunu, öğrenmeye yönelik bakış açıları veya yaklaşımlar oluşturmaktadır. Buna göre ilk yaklaşım davranışçı yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenilmesi gerekenin ne olduğunu veya tanımını öğretir. Ayrıca bu yaklaşım, öğrenilmesi gerekeni bütünüyle sağlanmasını savunduğundan öğrenenler tarafından desteklenmektedir. İkinci yaklaşım bilişsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğrenmeye "nasıl?" sorusu ile yaklaşır. Bilişsel yaklaşım, öğrenenlerin gerçeklerle veya bilinenlerle bilinmeyenler arasında bir bağlantı sağlar. Özellikle problemlerin çözümünde etkili bir yaklaşımdır. Son olarak kuramsal yaklaşım ise, öğrenenin yönlendiği öğrenme durumu ve konusu hakkında öğrenenin bilgi seviyesini artırmayı hedeflemektedir (Duman, 2008, s. 110).

Öğrenme stratejileri içinde bilişsel stratejinin çok önemli bir yeri vardır. Gagne (1997), bu yaklaşımda mevcut bilginin kullanılmasıyla, bilginin değişime uğrayabileceğini ve bu değişimler sayesinde farklı bilgi veya bilgilerin türetilebileceğini vurgulamaktadır (Namlu, 2004, s. 124).

Öğrenme stratejileri, bütünüyle bilişsel stratejiler olarak adlandırılabilirler. Bunun temel nedeni ise, davranışsal ve kuramsal strateji yaklaşımlarında strateji oluşturulurken bilişsel bir yapıdan yararlanılmaktadır. Ayrıca bilişsel strateji yaklaşımında stratejilerin kaynağı, zihinsel ve bilişsel kökenlidirler (Şen, 2014, s. 102).

Öğrenme stratejileri, öğrenme düzeyinde ve sürecinde öğrenenlerin oto-yönlendirme yapmasını sağlarlar. Böylece öğrenenin kendisine özgü bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmesi kaçınılmazdır (Namlu, 2004, s. 124-125).

Öğrenme stratejileri, öğrenmeyi belli kalıplar içine sokan nesnel bir yapı halinden kurtarırlar ve öğrenenin kendi potansiyeline ve yeteneğine göre öğrenmeye farklı bir anlam kazandırmasına sebep olurlar. Böylece öğrenme stratejisi, öğrenenden öğrenene farklı bir anlam kazanmasına neden olabilir. Ayrıca öğrenen adına öğrenmeyi öğrenmesini de sağlayabilir. Bunun yanında öğrenen, öğrenmek için strateji kullanırken hangi stratejinin veya stratejilerin kendisine öğrenmesinde uygun olduğunu da öğrenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrenen, öğrenme amacının doğru belirlenmesi kapsamında etkinliği, öğrenme amaçlarına ulaşma düzeyi kapsamında etkililiği de öğrenmesi gerekmektedir.

Tablo 9. Öğrenme Stratejilerinin Faydaları

Öğreneni bilinçli öğrenici durumuna getirir.	Öğrenme sürecinde öğrenenlerin daha aktif olmalarını sağlar.
Öğrenenin öğrenmedeki verimliliğini artırır.	Öğrenene bilgi ve ezbere aktarımdan çok birtakım becerilerin sahip olunmasını sağlar.
Öğrenene bağımsız öğrenme niteliği kazandırır.	Öğrenen adına üst düzey düşünme becerilerini gerektiren etkinliklere yönelmeyi gerektirir.
Öğrenene isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine neden olur.	Konu hakkında sahip olunan fikir, tutum ve inançları ifade etmek için uygun yollar kullanmayı sağlar.
Öğreneni başka ortamlarda öğrenmesine yardımcı olur.	

Kaynak: Özer, 2002, s. 19 ve Sünbül ve Yılmaz, 2004'den uyarlanmıştır.

Tablo 9'da sunulan öğrenme stratejilerinin faydaları genel anlamda öğrenmeyi planlı, programlı ve aşamalı bir duruma sokarlar. Böylece öğrenme stratejilerinin uygulanmasıyla öğrenme bir süreç niteliği kazanır. Öğrenme için öğrenme stratejilerinin doğru seçilmesi, en az öğrenme stratejilerinin doğru uygulanması kadar önemlidir. Dolayısıyla öğrenme stratejilerinin yanlış tercih edilmesi ve uygulanması, öğrenmeyi olumsuz etkileyebilecek veya öğrenmeyi geciktirebilecektir.

Öğrenme adına uygun öğrenme stratejisinin seçimi için öğrenenin öğrenilecek olanı tanımlaması ve onu analiz etmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenen, öğrenilecek olan ile öğrenme strateji/stratejilerinin uyumlu veya uyumlu olmadığını fark

edebilecektir. Öğrenenin kendisine uygun öğrenme stratejisinin seçmesi, öğrenenin daha önceden öğrenme strateji/stratejilerini seçmesindeki tecrübeleri etkileyebilmektir.

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak öğrenme yazın alanında çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmaların tamamı bilgiyi işleme şekline göre oluşturulmasına karşın, öğrenme stratejilerinin kategorize edilmesinde görüş birliği sağlanamamıştır (Çalışkan ve Sünbül, 2011, s. 135). Söz konusu bu sınıflandırmaların içinde en kabul görmüş olanı, Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan sınıflandırmadır (Şen, 2014, s. 102). Söz konusu sınıflandırmalar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Weinstein ve Mayer (1986)	O'Malley vd. (1985)	Nisbet ve Shucksmith (1986)	Gagne (1988)	Danserau (1985)	Senemoğlu (2003)
Yineleme.	Biliş.	Merkezi.	Dikkat.	Temel.	Dikkat.
Anlamlandırma.	Bilişsel.	Makro.	Kısa Sürede Bellekte Toplamayı Artırma.	Destekleyici.	Kısa sürede Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler.
Örgütlenme.	Sosyo-Duyuşsal.	Mikro.	Kodlamayı Güçlendirme.		Anlamlandırmayı Güçlendirici.
Anlamayı izleme.			Geri Getirmeyi Kolaylaştırma.		Hatırlamayı Artırıcı.
Duyuşsal.			İzleme-Yönetim.		Yürütücü-Biliş.

Kaynak: İlhan, 2014 ve Şen, 2014'den uyarlanmıştır.

1.2.4.1. Yineleme Stratejileri

Yineleme stratejileri, zihinsel ve dūşünsel faaliyetler tekrar edilerek ve öğrenenin bilgiyi ayıklayarak, bilgiyi öğrenenin belleğinde tutmasını sağlayan stratejilerdir. Mevcut hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde bu stratejiler etkindirler. Örnek olarak bu stratejileri uygulamak için "tekrar etme", "ezberleme", "sesli okuma", "değıştirmeden yazma", "satır altı çizme" metotları kullanılır (Özer, 2002, s. 2).

Bu stratejiler, bilgiyi olduğu gibi tam olarak mevcut haliyle tekrarlamaktır. Bu stratejilerde bilgiyi oluşturan değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisinin tespiti ve analizi önemli değildir. Aynı zamanda bu stratejiler, bilgilerin tekrarlanmış kısa süreli hafızanın oluşumunda fayda sağlarlar. Fakat süreli hafıza için bu bilgiler oluşturulmazsa, söz konusu bilgiler uzun dönem için unutulma riskini doğuracaktır. Ayrıca bu stratejiler, ileride oluşabilecek zihinsel ve dūşünsel işlemlerin ön hazırlığını sağlamaktadırlar (Yüksel, 2014, s. 155).

Yineleme stratejileri, dūřüncelerin sıra dizini ve detayları anlamlandırma için çok önemlidirler (Duman, 2014). Bu stratejilere çocuk yaşlarda başlanır. Çok fazla bir bilişsel potansiyel gerektirmediği için öğrenenler tarafından yineleme stratejileri çok tercih edilir (Demir, 2013; Kuzu, Balaban ve Canpolat, 2014, s. 258).

Yineleme stratejilerinde genel anlamda zihinsel yenileme ve kategorize etme stratejileri de uygulanır. Zihinsel yineleme, bilgiyi belleğe uzun vadede yerleştirmek için kullanılır. Kategorize etme stratejisi ise, bilgileri birbirinden ayırarak bellekte tutma stratejisidir (Senemoğlu, 2007).

Yineleme stratejileri eğitim seviyesi dūřük olan bireyler daha çok tercih ederler. Ayrıca öğrenenlerin anlamlandırma, organize etme, anlamayı izleme stratejilerinin kullanmasında öğrenenler yineleme stratejilerinden yararlanırlar (İlhan, 2014, s. 229).

Yineleme stratejileri, bir öğrenme işleminin bitimine kadar uygulanan bir süreçtir. Bu süreçte önemli olan, öğrenenin belleğinde kalacak yöntemler bularak bilginin kendi belleğinde kalmasının uzun vadede devam etmesidir (Hoy ve Miskel, 2015).

Kıyasası yineleme stratejileri, zihinsel yöntemler yaparak bilginin mutlak mevcudluğuyla hatırlanmasında ve öğrenmesinde kullanılırlar (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004, s. 212).

Tablo 11. Yineleme Stratejilerinin Etkinlikleri

Bazı Uygulamalar	Kullanım Durumları	Avantaj ve Dezavantajları
Bir metin ya da öğrenme görevini sesli olarak tekrarlamak.	Kısa sürede öğrenilmesi gereken ya da ezber yapılması gereken durumlar.	Kısa süreli gösterilecek performanslarda başarı sağlar.
Öğrenen durum ile ilgili notlar çıkarmak.	Sınav öncesi hazırlıklarda.	Ezbere dayalı bir öğrenmeyi gerektirir.
Önemli görülen yerlerin altını çizmek.	Kısa sürede akılda tutulması gereken bilgi akışı durumlarında.	Karmaşık öğrenme görevlerinde yetersiz kalır.
Cümleleri mevcut haliyle sesli ya da sessiz olarak tekrar etmek.	Öğrenilen zamanda alınan kısa notların tekrar ve hızlı kullanımı.	
Paragraf kenarlarına not almak		

Kaynak: Şen, 2014, s. 103

Tablo 11'e göre yineleme stratejilerin uygulamaları, öğrenilecek olanları göz önüne koymak ve onları hatırlatmak için kullanılmaktadırlar. Kullanılma durumları ise, mevcut bilgilerin aktarılması veya transferi gerektiği zaman ortaya çıkmaktadırlar. Bu stratejilerin avantajı, analiz gerektiren öğrenme öncesinde analiz gerektiren değişkenlerin akılda tutulmasına ve anlamlandırma ile örgütleme stratejilerinin uygulanmasında kolaylık sağlaması olarak değerlendirilebilir.

Yineleme stratejilerinde analiz ve değişkenler arasındaki illiyet bağına kurma önemli değildir. Fakat bu tip stratejilerin dezavantajı olarak yineleme stratejileri bilgilerin ezberlenmesini esas almasına rağmen, bu ezbere bilgilerin akılda devamlı olarak tutulması yine sebep-sonuç ilişkisini gerektirecek öğrenmeler için kolaylık sağlarlar. Çünkü değişkenlerin ve bilgilerin akılda tutulması, bilgilerden yola çıkarak analiz yapılacak durumlar hakkında tekrar bilgilerin ve değişkenlerin gözden geçirilmesi sağlanmayarak öğrenenin güç ve zaman tasarrufu sağlayabilmesine neden

olabilecektir. Bunun yanında değişkenlerin ve bilgilerin akılda tutulmasıyla sonraki süreçte analiz ve neden-sonuç ilişkisi, araştırmalarda, öğrenmelerde ve bunların işlemlerinde daha hızlı olabilecektir. Buna örnek olarak okuma ve yazmak için ilk önce harfler ezberlenmesi ve onların akılda tutulması verilebilir. Böylece harflerin birleşimiyle kelimeler, kelimelerin birleşimiyle de cümleler oluşturulur. Bu esnada kelimeler ve kelimelerle oluşturulan cümleler ezberlenmez. Böylece okumada ve yazmada kolaylık sağlanır. Aynı durum sayılar içinde geçerlidir. Sayılar ve bazı matematiksel semboller akılda tutularak analiz gerektiren işlemler yapılmaktadır.

1.2.4.2. Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırma stratejileri, bilgiler arasında ilişki kurarak öğrenmeyi anlamlı kılmalarını sağlayan stratejilerdir. Öğrenenin bu stratejilerde öğrenmek maksadında olduğu yeni bilgiyi daha önce öğrendiği ve uzun süre bellekte olan bilgiyle etkileşime sokarak ve harmanlayarak yeni bilgiyi anlam kazandırmaları esastır (Özer, 2002, s. 2).

Anlamlandırma stratejilerinde bağ kurma veya ilişkilendirme sonucu bilgi, kendi başına mantıksal ve zihinsel bir sonuç olur. Bunun haricinde yeni bilgi, önceden öğrenilen bilgi ile birleştirilerek bir bütün şeklinde de olabilir. Bu anlamda öğrenen, yeni gelen bilgiye anlam verebilmesi için konuyla ilgili ön bilgi sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla daha önceden konu hakkında bilgisi olmayan öğrenenin bu stratejileri kullanması güçleşir (Yüksel, 2014, s. 156).

"Bu stratejinin uygulandığı temel taktikler materyali çağrışım yaptıracak olan zihinsel imgeleri biçimlendirme, daha önce uygulanan bilgiyle birleştirecek ve bütünleştirecek yorumlama, öğrenenin kendisine özgü fikriyle yorumlamadır." (Babadoğan, 1994, s. 1062).

Öğrenenler ilişkilendirmeyi sağlarken söz konusu ilişkinin bir anlam kazanması için çeşitli yöntemler kullanır. Bunlar; "zihinsel şekiller", "sözel yapılar", "cümleler" "zihinsel imge oluşturma", "cümlede kullanma", "başka kelimelerle anlatma", "benzetme", "özet çıkarma" ve "soruları yanıtlama" yöntemleri de anlamlandırmayı etkin kılmaktadırlar (Weinstein ve Mayer, 1993, s. 36).

Anlamlandırmayı güçlendirecek diğer faktörler aşağıda sıra halinde yazılmıştır (Empati, 2003, s. 5).

1. Değerlendirme ve sorgulama.

2. Korelasyon kurma.
3. Ortak özellikleri görme.
4. Kıyaslama.
5. Tasnifleme.
6. Öğrenileni şekillerle ve grafiklerle hazırlama.
7. Kendi kendine soru-cevap yöntemini uygulama.
8. Başka birine öğrendiklerini açıklama.

Aşağıdaki Tablo 12'de anlamlandırma stratejisinin etkinlikleri özet olarak tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Anlamlandırma Stratejilerinin Etkinlikleri

Bazı Uygulamalar	Kullanım Durumları	Avantaj ve Dezavantajları
Zihinsel imgelerden yararlanma.	Eski bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirme.	Bilgilerin kısa süreli bellekten, uzun süreli belleğe geçişinde kolaylaştırıcaktır.
Yeni bilgiler ile ön bilgileri ilişkilendirme, özet çıkarma, not alma benzetimler kurma.	Yeni bilgileri zihinsel süreçten geçirerek beyine kaydetme.	Ön bilgilerin hatırlanmasını gerektirir.

Kaynak: Şen, 2014, s. 103

Tablo 12'ye istinaden, anlamlandırma stratejilerinin etkinlikleri kapsamında, anlamlandırma stratejilerinde bilginin mevcudiyetinden ziyade, bilginin kullanılması esastır.

Anlamlandırma stratejilerinde önemli olan, bilgiyi oluşturan nedenlerin ve sonucun kurulmasıdır. Bu neden-sonuç ilişkisinin çıkartılmasında mevcut bilgilerle öğrenilecek bilgiler arasında bağlantı kurmak önemlidir. Böylece yeni ve eski bilgiler birbirlerini tamamlayıcı bir özellik taşırlar.

Anlamlandırma stratejilerinde bilgilerin akılda kalma süresi yineleme stratejisine göre daha fazla olur. Ayrıca bu stratejilerde, ön bilgiler akılda tutulması gerektiğinden yineleme stratejisinden de yararlanır. Dolayısıyla bu stratejiler sayesinde, bilginin özünün değerlendirilmesi sağlanarak başka bilgilerde elde edilir.

1.2.4.3. Örgütlenme Stratejileri

Örgütlenme stratejileri, materyallerin anlamlılığını artırmaktadırlar. Örgütlenme stratejisi; kategorize etme, fikirleri toplama, düşünceleri ayrıştırma, önemli düşünceleri tespit etme, geniş bilgilerden temel düşünceler çıkarmayı kapsamaktadır. Örgütlenme stratejilerini uygulayan öğrenenler, materyalleri yeniden yapılandırarak öğrenmeyi anlamlı duruma getirmektedirler (Weinstein ve Mayer, 1986).

Örgütlenme stratejileri anlamlandırma stratejileriyle birlikte kullanılmaktadır. Örgütlenme stratejilerinden en anlaşılır olan strateji "kümelenendirme" stratejisidir. Kümelenendirme stratejisinde, farklı bilgilerin kesişimleri tespit edilir ve sınıflandırılır (Özer, 2001; Şahin ve Çakar, 2013, s. 522).

Örgütlenme stratejileri karmaşık ve geniş öğrenmeler içinde temel düşünceler çıkarma, öğrenmede etkinlik sağlarlar. Söz konusu çıkarımda, değişkenler arasında illiyet bağı analizini gösteren mantık dizininin oluşturulması, öğrenmeyi kolaylaştırır (İlhan, 2014, s. 232).

Örgütlenme stratejilerinde genel mantık, bellekte var olan bilgilerin sınıflandırılmasını sağlanarak bilgiler ve sınıflar arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu stratejilerdeki taktikler; "gruplama", "ayırma", "ana ve destekleyici fikirler arasında ilişki kurma" olarak belirtilebilir (Babadoğan, 1994, s. 1062).

Örgütlenme stratejilerin uygulanması için "analiz", "sentez" ve "değerlendirme" gibi analitik düşünmeyi sağlayacak becerilerin olması gerekmektedir (Şen, 2014, s. 104).

Somucuoğlu ve Yıldırım (1998) ise örgütlenme stratejilerini şöyle belirtmektedir;

"Sherrie ve Simpson'e (1991) göre en sık kullanılan öğrenme stratejisi kavram kartları, kavram haritaları, matrisler ve akış şemalarıdır. Öğrenenin öğrenme düzeyine ve öğrenme materyallerine göre bu stratejilerinden birini seçmesi gerekmektedir. Örgütlenme stratejisinde Cook ve Mayer (1983, s. 34) etkili bir örgütlenme sürecinde tamlık, genel bir format, uygunluk, üslup, karmaşık bilginin azaltılması, ayrıntılarda sadelik, düşünme düzeyinin olumlu yönde etkilenmesi, bütünlüğe sahip olma ve örneklerin kullanılması öğrenmeyi artırmaktadır."

Tablo 13. Örgütleme Stratejilerinin Etkinlikleri

Bazı Uygulamalar	Kullanım Durumları	Avantaj ve Dezavantajları
Kavram haritaları, kavram kartları, bilgi haritaları, matris ve akış şemaları oluşturma.	Karmaşık görünen bilgileri düzenleme.	Bilgilerin zihne kaydedilmesine bir düzenlemenin yapılmasını sağlar.
Belli kavramları ve anahtar sözcükleri not alma, özetleme ve uzamsal temsilciler oluşturma.	Bir metnin analiz edilmesi gereken durumlar (Ana fikir, yardımcı fikir ve arasındaki ilişkileri belirleme).	Zamanı çok iyi kullanmayı ve hareket kolaylığı getirir. Üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir.

Kaynak: Şen, 2014, s. 105

Tablo 13'e göre, örgütleme stratejilerinin etkinlikleri kapsamında, örgütleme stratejilerinde amaç, karmaşık yapıları öğrenme tasnifleme gücü ile anlaşılır ve sade bir yapıya çevrilmesidir. Örgütleme stratejilerinin temeli, gruplandırma, ortak ve ayrı düşünceleri tespit etme gibi stratejilere dayanır. Bu stratejiler, ayrıca daha sonraki mevcut öğrenmeyle bağlantılı olan diğer öğrenmeleri de kolaylaştırabilmektedirler. Özellikle bu öğrenim stratejilerinde semantik faktörlerin kullanılması da öğrenmeyi kolaylaştırır.

Örgütleme stratejilerinde öğrenenler, semantik faktörler bazı tasnif edilenlerin formülazasyonu şeklinde olabileceğinden dolayı, formüldeki sembollerin akılda tutulması bakımından yineleme, semboller arasındaki ilişkinin tespit edilmesi bakımından da anlamlandırma stratejisinden yararlanırlar.

Tasniflemeyle, gruplar arası ilişkiler ve gruplar arası neden-sonuç ilişkisi daha kolay ortaya çıkarak öğrenilenler arasında belirli periyotlu veya periyotsuz bir mantık dizini oluşturulabilir. Ayrıca bu mantık dizini, çizelge, harita ve şekiller kullanılarak desteklenebilir. Böylece bilgilerin zihinde kaydedilmesi, tesadüfilikten uzak kalarak öğrenen, bilgilerin zihinde kalmasının mantığının farkına varır. Ayrıca bu stratejiler uygun kullanılırsa, öğrenme kısa zamanda öğrenen tarafından sağlanır ve öğrenenlerin öğrenme becerilerini artırır.

1.2.4.4. Anlamayı İzleme Stratejileri

Bu stratejiler, belli bir biliş düzeyine sahip öğrenenlerin öğrenmelerini hedeflemekte olup, öğrenmenin denetlemesini sağlamaktadırlar. Bu stratejiler, öğreneni öğrenilmek istenene doğru yönlendirirler. Öğrenen, öğrenme sırasında aksayan hususları bu stratejiler sayesinde tespit ederler ve gerekirse öğrenme adına yeni düzenlemeleri sağlarlar. Dolayısıyla bu stratejiler, öğrenmenin de devamlılığını sağlamaktadırlar. "Öğrenenin problemi saptaması, çalışmalarını düzene sokması, özelleştireti yapması ve kendini nesnel değerlendirmesi anlamayı izleme stratejilerindedir." (Özer, 2002, s. 19). Bu anlamda anlamayı izleme stratejileri, öğrenenlerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmesini, bu hedefleri gerçekleştirmedeki seviyesini ve stratejilerini kapsamaktadırlar (Weinstein ve Mayer, 1986).

Anlamayı izleme stratejilerini uygulamak için "biliş bilgisine" sahip olunması gerekmektedir. Biliş bilgisi, kendi içinde 2 temel ögeyi içermektedir. Bunlar, "bilişe ilişkin bilgi" ve "bilişi izleme" olarak sınıflandırılabilirler. Bilişe ilişkin bilgi, öğrenenin öğrenme hedeflerinde öğrenme stratejilerine ve öğrenme sürecinde bir bilince sahip olmasıdır. Bilişi izleme ise; öğrenilecek durumun öğrenilmesinde en ideal stratejiyi seçme, kullanma, takip etme, yorumlama ve yeniden düzenleme yapma yeteneğini içermektedir (Subaşı, 2000).

Öğrenenler, bilişsel düzeylerini kullanarak öğrenme stratejilerini duruma göre değiştirebilirler. Bu stratejilerin esneklik göstermesi, öğrenenin biliş düzeyini kullanmasından ve öğrenme sürecinde durum değerlendirmesindeki şartların tespit edilmesinden kaynaklanmaktadır. Yine bu stratejilerde değişim ve esneklik, mevcut bilgi ile öğrenilecek bilgi arasındaki tutarsızlıkları ve çelişkileri yok etmek için yapılır (Senemoğlu, 2009).

Anlamayı takip stratejilerinde öğrenilecek olanın öğrenen tarafından kendisine mal etmesi ve içselleştirmesi öğrenmeyi daha çok kolaylaştıracaktır. Weinstein ve arkadaşları (2010), bu konuda yapmış oldukları deneyde öğrenenleri 3 gruba ayırmıştır. "Birinci gruptaki öğrenenlerden sadece metni tekrar okumaları, ikinci gruptaki öğrencilerden kendilerine verilen soruları cevaplamaları, üçüncü grupta olan öğrencilerden kendi sorularını cevaplamaları istenmiştir." Deney sonuçlarına göre en fazla okunamı anlama düzeyi, kendi sorularını cevaplayan öğrenenlerde, ondan sonra

kendilerine verilen soruları cevaplayan öğrenenlerde ve son olarak ise metni okuyanlarda gözlemlenmiştir (İlhan, 2014, s. 233).

Tablo 14. Anlamayı İzleme Stratejilerinin Etkinlikleri

Bazı Uygulamalar	Kullanım Durumları	Avantaj ve Dezavantajları
Herhangi bir öğrenme etkinliğinde amaçları ve stratejileri belirleme.	Öğrenilecek konuyu gözden geçirmek gerektiğinde.	Çalışma performansının belli bir düzen içinde ilerlemesini sağlar.
Yapılacak çalışmalara yön verme, sergilenen performansı kontrol etme.	Çalışmayı kat edilecek mesafeyi görmede ve uygun olan öğrenme stratejisini belirlemede.	Üst düzey öğrenme yeteneğini gerektirir.

Kaynak: Şen, 2014, s. 106

Tablo 14'de belirtilen anlamayı izleme stratejilerinin etkinlikleri değerlendirildiğinde, anlamayı izleme stratejileri, kısaca öğrenme adına oluşan eylemlerin anlamayı sağlamada etkinliğinin denetlenmesi ve aksi durumda diğer öğrenme stratejilerin uygulanmasıdır. Eğer öğrenmeyi etkileyen olumsuz durumlar var ise, bu öğrenen tarafından fark edilir ve belirli bir bilişsel düzeyi sayesinde yeni öğrenme için sistem oluşturulur. Bu durum, öğrenenin öğrenme uygulamalarının oto-kontrolü olarak nitelendirilebilir. Bu öğrenme stratejilerinde, dikkat, konsantrasyon ve farkındalık çok önemlidir. Bunun sağlanması, öğrenende bulunan bilişsel düzeyin kalitesine bağlıdır. Eğer biliş, öğrenmede hangi strateji veya stratejilerin öğrenmeyi sağladığını ve kolaylaştırdığını öğrenende fark ettiriyorsa, bilişsel düzeyin öğrenende yüksek olduğu söylenebilir.

Bilişsel düzeyin yüksek olması, öğrenilecek olan konu hakkında bilgi sahibi olunmasını ve onun değişkenlerini saptamayı kolaylaştırır. Öğrenmek için bazı durumlarda tek bir strateji gerektirmez. Öğrenme bazı durumlarda birkaç stratejinin birlikte uygulanmasıyla, karmaşık stratejilerin izlenmesiyle veya öğrenenin kendisine özgü öğrenme stratejisi geliştirerek bunun uygulanmasıyla olabilmektedir. Bu karmaşık stratejilerin oluşturulmasında öğrenenin bilişsel düzeyi çok önemli bir rol oynar.

Anlamayı izleme stratejilerinin uygulanması, öğrenenin çalışma performansı oluşumunda disiplin sağlar. Öğrenen, bu çalışma performansı disiplini ile hangi konulara veya öğrenilecek olana ne kadar zaman ve enerji harcanmasını gerektiğini bilir ve kendi öğrenmesinde etkinlik sağlar. Böylece öğrenen, doğru zamanda doğru

güç kullanarak ve buna bağlı olarak öğrenmede zaman ve güç tasarrufu sağlayarak diğer öğrenmeleri de sağlar.

1.2.4.5. Duyuşsal Stratejiler

Öğrenenler, bilgileri öğrenirken, kendilerine uygun olan öğrenme stratejisini kullanmasında bazı zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu zorluklar genelde duygusal etkenlerden kaynaklanabilmektedirler. Öğrenenler bu anlamda, konsantre olamama, kendi içinde kaygı oluşturma gibi duyuşsal niteliklerden kaynaklanan problemlerle yüzleşmek zorunda kalabilmektedirler. Bu durumda, öğrenenler, bu problemleri çözmek için birtakım stratejiler kullanabilirler. Özellikle öğrenenlerin öğreneceği hakkında eğilimli olması ve öğrenilecek olanın gelecekte kendisine katkı sağlayacak olması düşüncesi, öğrenen için duyuşsal stratejilerin uygulanmasını tetiklemektedirler (Yüksel, 2014, s. 158).

Duyuşsal stratejilerin kullanım amacı, "duygusal" ve "güdüsel" bloklarını ortadan kaldırmak içindir. Fakat duygusal etkenler, öğrenenlerin öğrenmeye odaklanmasına ve ona göre uygun strateji kullanmasına neden olmasına rağmen duygusal etkenlerin öğrenende orantısız varlığı öğrenenin öğrenmesinde zorluk oluşturabilmektedir (Subaşı, 2000).

Duyuşsal stratejiler, özellikle öğrenenin güdülenme boyutunu harekete geçirirler. Bunun dışında bu stratejiler öğrenmeyi sağlayacak davranışları da oluştururlar. Bunlar, kaygıyı azaltma, konsantre olma, olumlu oto yönlendirme ve duyuşsal durumu harekete geçirmedir (Duman, 2008, s. 115).

Duyuşsal stratejilerin öğrenenler tarafından kullanılma nedeni, öğrenenlerin konuların üzerine konsantrasyonunu sağlaması, kendi üzerindeki zaman baskısını azaltması ve bunların sürdürülebilirliğini sağlamasıdır (Yüksel, 2012). Bu sayede öğrenenler, kendilerini öğrenmeyi sağlayacak uygun şartları kazandırır (Weinstein ve Mayer, 1986).

Duyuşsal stratejiler, sayılabilen amaçların doğru belirlenmesini, öğrenmeye dayalı ve konulu amaçların tespiti ile öğrenenlerde endişenin azalmasını ve etkin bir öğrenmenin oluşturulmasını sağlarlar. Bu anlamda Elliot ve arkadaşları (1999) yapmış oldukları incelemede, öğrenme amaçlı öğrenenlerin performansa yönelik olan

öğrenenlerden daha etkin bir öğrenme elde ettiklerini tespit etmişlerdir (İlhan, 2014, s. 234).

Öğrenenlerin kendi çalışmaları sırasında yaşadıkları en genel sorunlardan bir tanesi dikkatin başka tarafa odaklanmasıdır. Bu anlamda öğrenenler, çevresel koşullarını iyi tahlil edip, manevi durumlarını öğrenme adına en ideal konuma getirirler. Dolayısıyla bu stratejiler, öğrenmeyi engelleyen veya geciktiren dikkat, motivasyon ve konsantrasyon kesintilerini asgari seviyeye indirmek için güdülük koşulların yükselmesine neden olurlar (Empati, 2003, s. 7).

Duyuşsal stratejilerin uygulanması, öğrenenler arasında öğrenme odaklı farklı davranışlar oluşturabilmektedir. Öğrenenlerdeki bu davranış farklılıkları, öğrenenlerin duyuşsal farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Öğrenenler, öğrenmelerini kendilerine göre öğrenme etkisini sağlayan 5 duyu organından en çok öğrenmeye hangisi etki sağlıyorsa, o duyu organının öğrenmede etkili olduğunu düşünmektedirler. Böylece öğrenmeyi etkileyen faktörler bakımından her bir öğrenenin düşüncesi farklı olabilmektedir. Duyuşsal stratejiler, öğrenenler için zaman tercihlerinde de farklı olmalarına sebep olmaktadır. Bazı öğrenenler gece, bazıları ise sabah zamanlarında öğrenmeleri için uygun zaman olduklarını dile getirebilmektedirler (Köse, 2010; Kuzu, Balaban ve Canpolat, 2014, s. 259).

Tablo 15. Duyuşsal Stratejilerinin Etkinlikleri

Bazı Uygulamalar	Kullanım Durumları	Avantaj ve Dezavantajları
Çeşitli rahatlama teknikleri kullanmak (motive olma, kendi kendine olumlu konuşma, olumsuz uyarıcılardan kaçınma).	Aşırı kaygının, stresin ya da korkunun olduğu ve uzun soluklu çalışmalar yapılacak durumlarda.	Aşırı kaygı, stres durumlarında rahatlama sağlar. Kendine olan güveni artırarak motivasyonu yükseltir.
Öğrenme amaçlarını gözden geçirme, amaçlara odaklanma, dikkati bir yöne toplayabilme, kaygı ya da korkunun yoğun olduğu dönemler.	Belli öğrenme görevlerinde ihtiyaç duyulacak ruhsal destek ve fizyolojiyi çalışma performansına eşitlemek gerektiğinde.	Tüm öğrenme görevlerine etkili olarak kullanılabilir. Aşırı ruhsal kaymaları engelleyebilir.

Kaynak: Şen, 2014, s. 106

Tablo 15'de yer alan duyuşsal stratejilerinin etkinliklerini değerlendirdiğimizde, duyuşsal stratejiler; öğrenmeyi olumsuz etkileyebilecek aşırı kaygı, zaman baskısı, konsantre olamama, motive olamama gibi duyuşsal ile ilgili olumsuz etkileri ortadan kaldırma stratejileridir.

Duyuşsal stratejilerin en önemli özelliği, öğrenmeyi sağlayan değil, öğrenmeyi olumsuz etkileyen duyuşsal faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik olmasıdır. Bu stratejiler kısaca, öğrenen açısından öğrenme sevgisinin oluşturulmasını, öğrenenin öğrendiklerini veya öğreneceklerini sevdiği ve ilgilendiği alanlarda kullanma düşüncesinin oluşturulmasını, öğrenmeyle çevrede belli bir saygınlık kazanma düşüncesi gibi duyuşsal düşüncelerin oluşmasını sağlamaktadır.

Öğrenmeyi etkileyen olumsuz duyuşsal faktörler, duyuşsal stratejiler ile engellenerek öğrenenlerin öğrenmeleri için gerekli olan konsantre olma ve motive sağlama söz konusu olmaktadır. Bunun için ilk olarak öğrenen, öğrenmesini engelleyen olumsuz duyuşsal faktörü/faktörleri iyi tespit etmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenen, tespit ettiği öğrenmesini olumsuz etkileyen duyuşsal faktörü veya faktörlere uygun strateji/stratejiler kullanarak öğrenmesini kolaylaştırabilir. Öğrenmeyi olumsuz etkileyen duyuşsal faktörlerin öğrenen tarafından ortadan kaldırılması subjektif ve izafi bir çözümdür. Çünkü öğrenmeyi olumsuz etkileyen kaygı, konsantre olamama, motive sağlayamama ve stres her öğrenen için farklı bir niteliğe sahiptir.

1.2.5. Öğrenme Kuramları

Örgütsel öğrenme için bireysel öğrenme büyük önem arz eder (Watkins ve Marsick, 2003). Bu anlamda, bireysel öğrenme için öğrenmenin ayrıntılı incelenmesine ihtiyaç vardır. Çünkü bireysel öğrenme ışığında oluşturulan öğrenme kuramları, organizasyonun örgütsel öğrenme yapısında etkileyebilecektir.

"Örnek olarak Pavlov'un deneyinden sonra, Birleşik Amerika'da davranışçılık okulunun kurucusu J. B. Watson da «korkunun klasik koşullanma yolu ile öğrenilebileceğine yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Pavlov, Watson ve izleyicilerinin yaptıkları deneyler ve sonuçları günümüz iş örgütlerine kadar uzanmıştır. Zaman içerisinde örgüt bireylerinin de bir çok şeye değişik biçimlerde koşullanabilecekleri kabul gören bir olgu olmuştur." (http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/besikduzuyonetim_3988a.pdf).

Bireyde meydana gelen davranış değişikliğini öğrenmeyle oluştuğu gerçeği ve buna bağlı olarak öğrenmenin nasıl oluştuğu düşüncesi, son yıllarda ortaya çıkan bir araştırma konusu değildir. Öğrenme üzerine yıllarca yapılan çalışmaların nicelik olarak fazla olması, öğrenme kavramının her zaman süregelen bir araştırma konusu

olmasına neden olmuştur. Araştırmacıların öğrenmeyle ilgili olarak öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklamaya yönelik farklı yöntemler kurmaları, öğrenme kuramlarında doğmasına neden olmuştur (Altun ve Çolak, 2014, s. 17).

Öğrenmenin sebepleri, geçirdiği süreçleri ve hangi şartlar altında oluştuğu ve sonucunda da neler olduğu öğrenme kuramlarıyla açıklanmaktadır. Öğrenmenin bütün boyutlarını ve değişkenlerini açıklayan bir kuram daha ortaya atılamamıştır. Çünkü bütün özellikleri ile birbirinden farklı olan birçok insan ve organizma vardır. Bu anlamda öğrenme, farklı zamanlarda ve farklı durumlarda incelenmiş ve sonucunda da öğrenmenin farklı durumlarını değerlendiren öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşme şartları, öğrenme kuramları ile belirlenir (Barut, 2014, s. 41).

Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklayan öğrenme kuramları, temelde objektif ve subjektif olarak ikiye ayrılmaktadır. Söz konusu bu ayrımın devamında olan ana kuramlar ve onların alt kuramlarının tasnifi aşağıdaki Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğrenme Kuramlarının Ana ve Alt Sınıflandırılması

GÖRÜŞ	ANA KURAMLAR	ALT KURAMLAR
OBJEKTİF (NESNELCİ)	Davranışçı Öğrenme Kuramları.	Klasik Koşullanma, Edimsel Koşullanma, Bitişiklik ve Bağlaşık Kuramları.
	Bilişsel Öğrenme Kuramları.	Sosyal, Beyin Temelli, Sosyal Bilişsel, Gestalt, Çoklu Zeka, Probleme Dayalı, İşbirlikçi, Tam Öğrenme Kuramları.
SUBJEKTİF (ÖZNELCİ)	Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları.	Senaryo Temelli Kuram, Proje Temelli Öğrenme Kuramları.

Nesnelci anlayış için öğrenmek, bilgiyi muhafaza etmektir. Nesnelcilik, zihnin hedefini açıklamak gerekliliğini ortaya çıkarmaktır. Nesnelci görüş, zihnin hedefinin değerlendirilebileceğini vurgu yapar. Nesnelci görüş, deneyimlerle elde edilen

birikimin öğrenenler arasında bir fark oluşturacağını kabul eder. Fakat deneyimle elde edilen birikimin yanlış, yanlış ve eksik olabileceğini vurgu yaptığını savunur. Nesnelci görüşte, bilgi gerçekliğin bir yansımasıdır ve bilginin sınıflandırılması yapılamaz. Çünkü bilgi, bilgiler arası ilişkiden dolayı başka bilgilerin sebebidir veya sonucudur (Barut, 2014, s. 42).

Nesnelci yaklaşımda tek bir gerçek vardır. Öğrenme içinde bu durum geçerlidir. Öğrenmede nesnelci anlayış öğrenilenin her yerde ve her durumda geçerli ve güvenilir olduğunu savunur. Bu yaklaşımda, öğrenmenin belirli durumlarda belirli formatları bulunmaktadır. Bu formatların öğrenilmesi, söz konusu belirli durumların da öğrenilmesine sebep olmaktadır. Nesnelci görüşün bu formatları kapsamında ana kuramları, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarından oluşmaktadır.

Nesnelci görüşün öğrenme anlamında çok uzantıları bulunmaktadır. Bu anlamda bilginin, bilmenin tanımını ve öğrenmenin işlevini normatif bir yapı içinde ne olması gerektiğini belirten nesnelci kuramlar, davranışçı ve bilgiyi işlemeye yönelik olarak bilişsel kuramlardır (Barut, 2014, s. 42).

Davranışçı kuramlara göre, öğrenmenin oluşturulması veya arzu edilen davranışın gösterilmesi, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcılara karşı vereceği tepki ile oluşacaktır. Bu yaklaşıma göre; davranış öğrenilmekte olup, kuram organizmanın düşünceleri ile değil, yaptıklarıyla ilgilenir. Dolayısıyla bu öğrenmede, içsel olmayan şartların durumu bu kuramda önem kazanmaktadır. Bu anlamda kuram daha çok, "öğrenim ortamlarının", "öğrenme stratejilerinin" ve "öğrenme materyallerinin" planlanması konularına odaklanır (Duman, 2008, s. 24).

Davranışçı kuramda, öğrenenlerin tepkisi nesnel ve kalıcı bir özellik taşımaktadır. Bu kuramda, öğrenenlerin belirli bir etkiye yönelik tepkisi aynı veya birbirine benzer özellik taşımaktadır. Böylece bu kuramda öğrenme, belirli bir çerçeve içerisinde ve kurallara dayanılarak gerçekleşmektedir.

Bilişsel öğrenme kuramında bilgi öğrenilir. Bilişsel kuramda, davranışın öğrenilmesi bilginin öğrenilmesinin yanında ikinci planda kalır. Bilgi, organizasyon tarafından öğrenildikten ve içselleştirildikten sonra "zihin", "bellek" ve "hafıza" organizmanın davranışlarını şekillendirir ve onları yönetir (Duman, 2008, s. 27-28).

Bilişsel öğrenme kuramı, davranışsal öğrenme kuramının bir sonucudur. Bu kuramda, davranışsal öğrenme kuramı ile elde edinilenler öğrenen tarafından anlaşılırılır, analiz edilirler ve yorumlanırlar. Ayrıca bilişsel kuramda, öğrenilenler daha sonraki öğrenmelerde davranışsal kuramdan gelen bilgilerin öğrenen tarafından anlaşılmasıyla ve zihin, bellek, hafıza ile etkilerler.

Yapılandırmacı görüşte, bireysel bilişte gerçekleşen anlamların sosyolojik anlamda bireyler arasında yeniden oluşturulması söz konusudur. Bilgi, dış dünyadan mevcudiyetiyle transfer edilemeyen, bireylerin fiilleri ve bu fiiller sonucunda elde ettiği tecrübelerle bağlantılıdır (Yurdakul, 2013; Tüfekçi Aslim, 2014, s. 337).

Yapılandırmacılık, bilginin kalıcı olmadığını ve duruma göre değişkenlik gösterebileceğini vurgular. Belli bir periyotta doğru olan bilgi, belli bir zaman sonra doğruluğunu kaybedebilmektedir. "Bu anlamda bilgi gerçek, kesin, mutlak değil fakat uygulanabilir ve geçerli olmaktadır." (Barut, 2014, s. 43).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenmeye yönelik bütün herkes için aynı biçimde işleyen bir mekanizma bulunmamaktadır. Öğrenme, bireylerin kendilerinin yapılandığı bir olgudur. Fakat bu subjektiflik duruma karşılık bu kuram, nesnel bir tavır sergileyip, öğrenmeyle ilgili genel ilkeleri ortaya koymaktadır (Altun ve Çolak, 2014, s. 57).

Yapılandırmacılık kuramında sonuç olarak bilginin kesinliği ve geçerliliği bulunmamakta olup, yapılandırmacılık kuramı bilginin niteliğinin devinim içinde olduğunu savunmaktadır. Bilginin geçerliliği bu kuramda belirli bir zaman aralığında ve durumlarda geçerlidir. Bilginin öğrenenler tarafından geçerliliği, öğrenenlerin öğrenme tecrübesi ile orantılıdır.

1.2.5.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

Davranışçı yaklaşımın temelleri, 1920 yıllarına dayanmakta olup, bu yaklaşım hayvanlar üzerinde yapılan deneysel sonuçlara göre öğrenmenin etki ve tepki ilişkisiyle var olmasına ve bu ilişkinin sürdürülebilirliğinin sağlanması ile oluşacak öğrenmenin devamlılığını ve çeşitliliğini pekiştirmeye sağlanacağını savunmaktadır (Ün ve Açıkgöz, 2002; Aydın ve Uşak, 2003, s. 123).

Davranış, bir canlının belli bir zamanda veya durumda yaptığı etki veya tepki faaliyetidir. Bu kavramın kendi nitelik özelliklerini kazanması, dışarıdan

gözlemlenebilmesine bağlıdır. Söz konusu yaklaşım, mevcut davranışlardan daha ziyade davranışların nasıl kazanım olarak sağlandığı üzerine odaklanmıştır. Ayrıca bu yaklaşım, uyaran ile davranış arasında bir ilişki oluşturarak öğrenmenin oluştuğunu ve pekiştirme yaparak davranış çeşitliliğinin mümkün olabileceğinden bahsetmektedir (Bacanlı, 2012, s. 29).

Davranışçı yaklaşım, öğrenmenin bir ürün değişikliği olduğu hipotezine dayanmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım, çevre değişkenlerinin de öğrenen üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu anlamda davranışçı öğrenme kuramları, çevrede değişiklik yapılarak bir davranışın nasıl değişebileceğini vurgulamaktadırlar.

Davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilir. Öğrenmede çevre veya dış koşullar önem taşımaktadır. Çevrenin öğrenilecek davranışları sağlayacak uyarıcılara ve pekiştiricilere gereksinimi vardır. Dolayısıyla davranışçı kuram, öğrenmeye odaklanır ve düşünsel potansiyele dayalı faaliyetlere pek yer vermemektedir. Bunun nedeni ise, zihinsel faaliyetlerin davranışlara göre daha soyut bir nitelik kazandığı için dışarıdan gözlem yapılmasının olanaksız olmasıdır (Duman, 2008, s. 24).

Davranışsal kuram, temelde organizmayı incelemektedir. Fakat kurama göre, davranışlar sadece organizma ile değil, organizasyonel anlamda da incelenebilir. Bu durum organizasyonel veya organizasyonların davranışları olgusuyla açıklanabilir. Organizasyonel anlamda bu yaklaşım, organizasyonların sıradan ve sistemlerin kaynakları ile kendi ve diğer organizasyonların deneyimlerine tepki vermeleriyle olan ve sistemlerde oluşan değişimleri incelemektedir (Koç, 2009, s. 155).

Davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenme, "şartlı tepki" yoluyla gerçekleşir. Öğrenmede pekiştiricilerin nasıl ve hangi düzeyde kullanılması gerektiği önemlidir. Uygun öğrenme koşulları oluştuğunda ve uyarıcı tepki arasında iyi bir ilişki kurulduğunda öğrenme kaçınılmaz olur (Duman, 2008, s. 25).

Uyarıcı ile tepki arasındaki ilişkinin incelenmesinde söz konusu ilişkinin nasıl kurulduğunu, pekiştiğini ve sürdürülebilirliğini sağlandığı konuları kuramın temellerini oluşturmaktadır. Kurama göre, öğrenen belirli bir çevreden gelen uyarıcıya uygun veya çevrenin isteğine göre tepki veriyorsa ve öğrenenin davranışlarının niceliğinde, niteliğinde ve şeklinde bir değişme oluyorsa, öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Davranışçı öğrenme kuramını savunanlar, öğrenme sürecinde pekiştirme ve bitişiklik prensiplerini açıklayarak uyarıcı ile tepkinin zamansal ve uzaklık olarak ne kadar

birbirine yakın olursa, öğrenmede doğru orantılı olarak o kadar iyi olacağını savunmaktadır. Böylece öğrenme faaliyetleri, ne kadar karmaşık olursa olsun öğrenme, pekiştiricilerin düzenli ve sistematik olarak oluşturulmasıyla gerçekleştirilir (Yılmaz ve Çolak, 2011, s. 186).

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda davranışçı öğrenme kuramının genel özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Bacanlı, 2012, s. 32),

1. İnsanların öğrenmesiyle diğer canlıların öğrenmesi birbirine benzemektedir. Bu yüzden öğrenmede öğrenen organizmadır.

2. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar sayesinde insan davranışlarını açıklamaya çalışır.

3. Kurama göre, insan zihnini etkileyen ve dolayısıyla onu belli bir forma sokan çevredir.

4. Kuram, öğrenme faaliyetlerinde somut ve ölçülebilir olaylar üzerine odaklanır.

5. Uyarıcı ile tepki arasındaki ilişkileri öğrenmenin kuralları belirler.

6. Bu kuramda öğrenme için şartlanma kaçınılmazdır. Buna göre, öğrenmede organizma çevreden gelen uyarıcılar sayesinde koşullandırılır. Bu koşullanma neticesinde öğrenme organizmanın baskınlığında oluşmaz.

7. Davranışçı kurama göre, organizmanın davranışındaki değişim, organizmanın öğrenmesinin gerçekleştiğinin göstergesidir. Aksi halde, öğrenme gerçekleşmez.

8. Kuramda, öğrenme zor ve karmaşık bir şekilde açıklanmaz. Sade ve karmaşık durumlarda öğrenmenin koşulları hep aynıdır.

Davranışçı öğrenme kuramı, uyarıcının ve organizmanın tepkisi çerçevesinde gerçekleşir. Bu kuramda bağımsız değişken uyarıcıdır. Uyarıcının uyarma kalitesi, organizmanın tepkisinin niteliğini belirleyebilmektedir. Kısaca bağımsız değişken olan uyarıcı etkisine karşılık belirli koşullarda ve zamanlarda organizma tarafından aynı tepki sağlanıyorsa, organizma tarafından öğrenme gerçekleşmiş demektir.

Davranışçı öğrenme kuramı, kendi içinde alt kuramları içermektedir. Bunlar, klasik koşullanma, edimsel koşullanma, bitişiklik kuramı ve bağlaşımcılık kuramıdır (Schunk, 2009).

1.2.5.1.1. Klasik Koşullanma

Pavlov, 1900 yıllarında hayvanlar üzerinde yapmış olduğu deneylerde, köpeklere et verildiğinde onların ürettikleri salya miktarını ölçmek istemiş, bunu yapmak için "ameliyat tekniği" geliştirmiştir. Ameliyat tekniğinde, köpeklerin ağızlarından gelen salyaların dışarıya akmasını engellediği için salya damlaları bir kapta toplanıp sonraki süreçte salyalar bir tüpten aşağıya akmaya başlamıştır. Bu sayede salya, tüpteki havayı kendisine ters yönde harekete geçirmiş ve hava da ısı ölçen bir aletin içindeki renkli sıvıyı yine kendisine ters yönde hareket etmesini sağlamıştır. Sonuç olarak Pavlov, her salgıdaki salgı miktarını dakik olarak ölçmüştür (AÖF, 2015, s. 38).

Deneyin ilk aşamasında, köpeğe et verilmiş ve köpekten mekanizma sayesinde salya alınmıştır. Daha sonra köpeğe metronom sesi ve ardından da köpeğe et verilmiş ve köpek uyarıcıya karşı salya ile tepki vermiştir. Bu pekiştireç, defalarca tekrarlanmış ve sonucunda da köpek kendisine et verilmeden metronom sesi duyduğunda salya üretmiştir (Schunk, 2009, s. 78). Söz konusu öğrenmeyle ilgili olan bu süreç aşağıdaki Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Klasik Koşullanma Öğrenme Evresi

Evreler	Güdülenme	Karşılık
1. Evre	Sadece yemek verilmesi (Şartlı olmayan güdülenme).	Salya (Şartlı olmayan karşılık).
2. Evre	İlk metronom sesinin verilmesi sonra ise yemek verilmesi (Şartlı güdülenme).	Salya (Şartlı olmayan karşılık).
3. Evre	Sadece metronom sesi verilmesi (Şartlı güdülenme).	Salya (Şartlı karşılık).

Kaynak: Schunk, 2009, s. 79

Tablo 17'ye göre klasik koşullanma toplam 3 evreden oluşmaktadır. 1. evrede şartlı olmayan güdülenmeye karşılık (sadece yemek verilmesi), şartlı olmayan karşılık (salya) verilmiştir. İkinci evrede şartlı güdülenmeye karşılık (ilk metronom sesinden sonra yemek verilmesi), şartlı olmayan karşılık (salya), 3. evrede ise şartlı

güdülenmeye karşılık (sadece metronom sesi verilmesi), şartlı karşılık (salya) verilmiştir. Sonuç olarak klasik koşullanma evresinin tamamlanması, organizmanın şartlı güdülenme sağlamasından sonra buna karşılık şartlı karşılık verilmesi ile tamamlanır.

Bunların dışında, davranışçı öğrenme kuramına göre, klasik koşullanmanın gerçekleşebilmesi için aşağıdaki koşulların oluşması gerekmektedir (Erdem ve Akman, 2002; Altun ve Çolak, 2014, s. 20).

1. Şartsız uyarıcı ve şartsız tepki ilişkisinin sağlanması gerekmektedir.
2. Şartsız uyarıcının şartlı uyarıcıdan sonra verilmesi iki uyarıcının birleşmesini sağlamaktadır.
3. Koşullu uyarıcı ile koşulsuz uyarıcının ilişkilendirilmesinin yinelenmesi gerekmektedir.

Deneysel psikolojinin kurucusu sayılan Watson, Pavlov'un koşullu refleks kuramını psikolojik sistemlerin oluşumunda genel geçerliliği olan bir yapısı olduğunu savunmuştur. Watson (1913), insan davranışlarının etkiye karşılık oluşan tepkilerin gözlemlenmesini önemsemiş ve tepkiyi meydana getiren organizmanın yapısından kaynaklanan değişkenleri dikkate almamıştır. Sonuç olarak Watson (1913), insan davranışlarının ve tepkilerinin nesnel yöntemlerle anlaşılması gerektiğini savunmuş ve gözlemlenebilen davranışları dikkate almıştır (Korkmaz, 2014, s. 64).

Watson (1913), Pavlov'un öğrenme düşüncesi doğrultusunda öğrenmede çevrenin rolünün büyük olduğunu savunmuştur. Böylece Watson (1913), daha önceden istenmeyen bir davranışın organizma tarafından öğrenilmesi, klasik koşullanma yöntemi sayesinde bu istenmeyen davranışın sönebileceğini iddia etmiştir (Barut, 2014, s. 48).

Klasik koşullanmada gözlenebilen ve deneysel açıdan kanıtlanabilen durumlar önemlidir. Ayrıca gözleme ve deneye dayanan durumların analizi için klasik koşullandırmayı anlamlandıran kavramların bilinmesi önem arz etmektedir. Bu kavramlar, aşağıda maddeler halinde sunulmuştur (Barut, 2014, s. 45-47; Bacanlı, 2014, s. 33-35; Schunk, 2009, s. 72-113; Senemoğlu, 1997; Zhou ve Brown, 2015; Arı, 2005, s. 34-39).

1. Bitişiklik: Koşullu ve koşulsuz uyarıcıların verilme zamanlarının birbirlerine yakın olması.

2. Habercilik: Organizmanın bir koşullu uyarıcıdan sonra yeni bir uyarıcının geleceğine (koşulsuz uyarıcı) ya da mevcut uyarıcının (koşullu uyarıcı) geride kaldığına ilişkin beklentisinin oluşmasıdır.

3. Pekiştirme: Bir organizmanın uyarıcıya karşı sergilemiş olduğu davranışın tekrar sergileme olasılığını artırma sürecidir.

4. Ceza: Organizmanın içinde bulunduğu mevcut duruma hoş olmayan bir uyarıcının eklenmesi veya yine mevcut durumdaki organizmaya iyi ve hoş gelen uyarıcının ortadan kaldırılmasıdır.

5. Sönme: Pekiştirilmenin yapılmaması veya doğal uyarıcının çekilmesidir.

6. Genelleme: Organizmanın daha önceden tepki verdiği koşullu uyarıcıya benzer uyarıcılarla benzer tepkileri vermesidir.

7. Ayırt Etme: Organizmanın iki uyarıcı arasındaki birbirine benzemeyen nitelikleri fark ve ayırt edecek tepkide bulunmasıdır.

8. Üst Düzey Koşullanma: Tepkinin mevcut uyarıcı ile ilişkide olduğu başka bir uyarıcı ile ilişkilendirilmesi neticesinde, organizmanın ilişkide bulunulan yeni uyarıcıya tepkinin verilmesinin sağlanmasıdır.

9. Kendiliğinden Geri Gelme: Sönmeden sonra, koşullu tepkinin koşulsuz uyarıcı ile yeniden eşleştirilmesine gerek olmadan yeniden ortaya çıkması durumudur.

10. Gölgeleme: İki koşullu uyarıcının eş zamanlı verildiğinde, organizmanın kendisine daha dikkat çekici gelen koşullu uyarıcıya tepki vermesidir.

11. Öğrenilmiş Çaresizlik: Organizmanın bir şeyi elde etmesi için çaba sarf etmesine karşın durumu elde etme yönünü değiştiremeyeceğini öğrenmesidir.

12. Sistemli Duyarsızlaşma: Organizmanın mevcut kaygısını yok etmek amacıyla kaygısından daha az derecelenmiş olan kaygıları sıralayarak, bu sıraları geçerek mevcut kaygısını yok etmesidir.

13. Şartlanma: Klasik şartlanma, çevredeki belirli bir nötr bir uyarıcı ile şartsız tepki ile eşleştirilmesidir. Operant şartlanma ise, pekiştirme vasıtası ile organizma davranışının yeniden gösterilme ihtimalinin artırılmasını ifade eder.

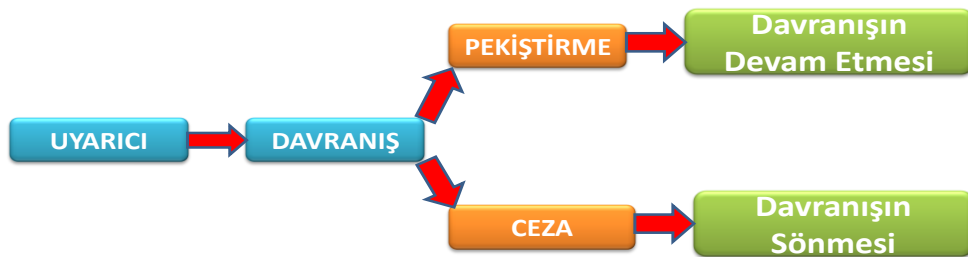
Klasik koşullanma nesnelci bir yapı çerçevesinde geliştirilmiştir. Buna bağlı olarak organizmaya uygulanan etki ve buna bağlı olarak oluşan tepkinin objektifliği durumu söz konusudur. Bu koşullanma türünün deneye dayandırılarak oluşturulması, onun nesnel bir yapı almasını sağlamıştır.

1.2.5.1.2. Edimsel Koşullanma

Klasik koşullanma, farklı öğrenme durumlarını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bunun nedeni, klasik koşullanmada organizmaların çevredeki uyaranlara tepki vermesinin yanında, klasik koşullanmanın açıklayamadığı başka davranışları da göstermesidir. Bu anlamda organizmanın davranışlarına neden olan uyarıcıların her koşulda bilinmesi, klasik koşullanma için sınırlı rasyonelliktir. Bu durumda bu bilinmeyen uyarıcıların tahminini edimsel koşullanma yapar (Selçuk, 2011; Altun ve Çolak, 2014, s. 22).

Edimsel koşullandırma, organizmanın yapmış olduğu davranışlar sonucu ceza ve ödüllendirme sonrasında kendini göstermektedir. Söz konusu ödüller ve cezalar, arzu edilen davranışın sürdürülebilirliğini ortaya çıkmasına neden olurlar (Skinner, 1953). Örneğin bir düğmeye basan ve sonrasında lezzetli bir yiyecek elde eden fare, aynı hareketi uygular ve hareket istemli olduğu için bu durum operant veya edim olarak adlandırılır. Edimsel koşullanmada, davranışı takip eden ve organizma için olumlu sonuç oluşturarak davranışın yeniden olumlu sonuç oluşturma ihtimalini yükselten uyarıcı pekiçtirenç olarak tanımlanır. Buna karşın, davranışı takip eden ve organizmanın istemediği sonuçlar oluşturacak davranışın yinelenme ihtimalini düşüren uyarıcı ise ceza olarak tanımlanır (İnan, 2014, s. 80). Bu durum aşağıda Şekil 4'de gösterilmiştir.

Şekil 4. Edimsel Koşullanma Süreci



Kaynak: Altun ve Çolak, 2014, s. 23

Edimsel koşullanmada olumlu ve olumsuz pekiştireçlerin olması, karşı tarafta istenilen davranışın olmasına veya istenmeyen davranışın olmamasına sebep olur. Eğer pekiştireçler istenilen veya istenmeyen davranışların oluşmasına neden oluyorsa, bunların sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla güçlendirici uyarıcılar devreye girmektedirler. Bu anlamda uyarıcılar (pekiştireçler), tepkiler (davranışlar), bunların sonucunda oluşturulan güçlendirici uyarıcılar ve güçlendirici uyarıcılar sonucu oluşan pekiştireç türleri aşağıda Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Pekiştirme ve Cezalandırma Süreci

Ayrıt Edici Uyarıcılar	Tepki	Güçlendirici Uyarıcı	Sonuç
Olumlu Pekiştireç	L çalışır.	T L'yi iyi işinden dolayı ödüllendirir.	Olumlu pekiştireç sunar.
T L'ye bağımsız çalışma zamanı verir			
Olumsuz Pekiştireç	L çalışır.	T L'ye ev ödevini yapmak zorunda olmadığını söyler.	Olumsuz pekiştireci kaldırır.
T L'ye bağımsız çalışma zamanı verir.			
Ceza	L zamanı boşa harcar.	T L'ye ev ödevi verir.	Olumsuz pekiştireç sunar.
T L'ye bağımsız çalışma zamanı verir.			
Ceza	L zamanı boşa harcar.	T L'ye boş zamanlarını özleyeceğini söyler.	Olumlu pekiştireci kaldırır.
T L'ye bağımsız çalışma zamanı verir.			

Kaynak: Schunk, 2009, s. 91

Tablo 18'de görüldüğü üzere pekiştirme ve cezalandırma süreci toplam 4 sonucu oluşturmuşlardır. Bu sonuçlar, birbirinden bağımsız olmayıp, belli bir mantık sıra düzen içindedirler. Bunlardan ilki, uyarının öğrenen üzerinde olumlu pekiştireç sunmasıdır. T'nin L'ye çalışma sonrası sunduğu ödül, L'nin her çalışmasından sonra ödüllendirileceği düşüncesiyle L'nin çalışmasına devam etmesine neden olur. Burada ödül, organizmaya olumlu pekiştireç sunmuştur.

Tablo 18'e göre, pekiştirme ve cezalandırma sürecinin ikinci olabilecek sonucu, uyarının öğrenen üzerindeki olumsuz pekiştireci kaldırmasıdır. Bu süreçte, uyarın L'ye işi yapması konusunda bir baskı unsuru oluşturmamıştır. L kendisinin

öğrenmesini etkileyen baskı unsurunun olmayışını, olumlu pekiştirecin uyarıcısı olan ödülün sonraki 2. derecede veya dolaylı ödül olarak algılamaktadır. Bu anlamda uyarıcı, öğrenen üzerinde olabilecek olan baskı unsurunu kaldırdığı için uyarıcı, olumsuz pekiştirecide kaldırmış olur.

Tablo 18'e göre, pekiştirme ve cezalandırma sürecinin üçüncü olabilecek sonucu, uyarıcının olumsuz pekiştireç sunmasıdır. Uyarıcı L'nin zamanının boşa geçirdiğini gördüğü için L'ye ceza vermektedir. Örnekte olduğu gibi L'nin ev ödevini yapması uyarıcı tarafından istenildiği için L'ye ev ödevi yapma zorunluluğu verir. L bunu ceza olarak algılar ve uyarıcı tarafından kendisinden istenilen davranışın ne olduğunu anlar. Böylece uyarıcı, L'nin istenmeyen davranışının sönmesi için L'ye olumsuz bir pekiştireç sunar.

Tablo 18'e göre, pekiştirme ve cezalandırma sürecinin dördüncü olabilecek sonucu uyarıcı tarafından olumlu pekiştirecin kaldırılması durumudur. Burada uyarıcı L'nin zamanını boşa harcadığını görerek L'nin çalışması için olabilecek olumlu pekiştireci L'nin mevcut davranışından ve buna bağlı olarak sonradan uyarıcının L'nin istenilen davranışı yerine getirmesi için sonradan kendisine verebileceği cezadan dolayı kaldırır. Böylece L, zamanını gerçekten boşa geçirdiğini düşünür ve sonradan uyarıcının vereceği cezayı şimdiden kabullenir. Ayrıca öğrenen açısından uyarıcı tarafından istenilen davranışın o an için gerçekleşmesi, uyarıcı tarafından olumlu pekiştirecin kaldırılmasından dolayı söz konusu olamaz. Kısacası, uyarıcı tarafından olumlu pekiştirecin ortadan kaldırılması, uyarıcının öğrenenin mevcut davranışından dolayı cezanın gelebileceğini öğrenen üzerinde hissettirmesidir.

Uyarıcının uyarıcılarla öğrenen üzerinde olumlu ve olumsuz pekiştireç sunması, olumsuz pekiştireci kaldırması, uyarıcı tarafından öğrenenin istenilen davranışı gerçekleştirilmesi içindir. Fakat uyarıcının olumlu pekiştireci kaldırması, öğrenene karşı cezayı o an için değil, sonraki safhalarda kullanabileceğini öğrenende hissettirmesi söz konusudur.

Uyarıcının öğrenen üzerinde olumlu pekiştireç sunması veya olumsuz pekiştireci ortadan kaldırması, öğrenenin duyuşsal öğrenme stratejisini uygulamasının, yine uyarıcının öğrenen üzerinde olumsuz pekiştireç sunması ve olumlu pekiştireç kaldırması ise, öğrenenin duyuşsal stratejiye ihtiyaç duyduğunun göstergesidir.

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda edimsel koşullanma kuramının ortaya koyduğu ilkeler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Aydın, 2000, s. 185).

1. Öğrenmede ihtiyacın giderilmesi için tepkide bulunulması gerekmektedir.

2. Pekiştirme istenilen davranışın gerçekleşmesini veya gerçekleşmemesini sağlar. Pekiştirme 2'ye ayrılmaktadır. Bunlardan olumlu pekiştirme, istenilen davranışın gerçekleştirilmesi ihtimalini yükseltir. Olumsuz pekiştirme ise, istenmeyen davranışın gerçekleşme ihtimalini azaltır.

3. İstenilen davranışın ortaya çıkması isteniyorsa, bu davranış pekiştireçlerle beslenmelidir.

Edimsel koşullanmayı anlamak için edimsel koşullanmayı anlatan ve onunla ilişkide bulunan bazı kavramların bilinmesi gerekmektedir. Bunlar, aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Shunk, 2009; İnan, 2014, s. 81-83; Şafak, 2014, s. 32-33; Altun ve Çolak, 2014, s. 26).

1. Sönme: Pekiştirme olmadığından dolayı davranışın ortaya çıkma olasılığının azalmasıdır.

2. Kendiliğinden Geri Gelme: Sönmeden sonra ortada herhangi bir pekiştireç olmamasına rağmen sönen davranışın geri gelmesidir.

3. Biçimlendirme: Hedef davranışı seçerek, onu bölerek, hedefe her yaklaşımı başarılı şekilde pekiştirerek başlangıç davranışından hedef davranışı yöneltmektir.

4. Zincirleme: Biçimlendirme ilkesi ile aynı olup, tek fark olarak zincirlemede ön koşulun öğrenme olmasıdır. Önceki herhangi bir davranışı yapabilme bir sonraki davranışın oluşumunu etkiler.

5. Genelleme: Bir uyarıcıya gösterilen tepkinin diğer uyarıcılara gösterilmesidir.

6. Ayırt Edici Uyarıcı: Bir uyarıcıya gösterilen tepkinin diğer uyarıcılara gösterilmemesidir.

7. Premack İlkesi: Yapılması istenen davranışın gerçekleşmesi için başka bir organizma tarafından sevilen davranışın pekiştireç olarak kullanılmasıdır.

Edimsel koşullanma, klasik koşullanma gibi nesnel bir yapıya sahip değildir. Uyarıcıyla gerçekleşen organizmanın davranışı, pekiştirme ve ceza ile yönlendirilebilir.

Eğer organizmanın davranışlarının devam etmesi isteniyorsa pekiştirme, organizmanın davranışlarının sönmesi isteniyorsa, ceza uygulanır. Bu anlamda durumsallık yaklaşımı çerçevesinde edimsel koşullanma ile organizmanın davranışları kontrol edilebilirler ve yönlendirilebilirler.

1.2.5.1.3. Bağlaşımıcılık Kuramı

Bağlaşımıcılık kuramı, edimsel koşullanma ile yakından ilişkili bir kuramdır. Bu kuramın temeli, Thorndik'in (1911) hayvanlara yapmış olduğu deney sonucuna dayanmaktadır.

Bu kuramda, organizma problemlerle karşılaştığında problemi çözmek için tepkiler oluşturacaktır. Bu tepkiler, eğer problemi çözüyorsa, organizma uyarıcı tepki bağı oluşturur. Aksi halde, bu bağı yok olmaktadır (Şafak, 2014, s. 29).

Bağlaşımıcılık kuramı kanıtlamak için oluşturulan düzenekte organizma bir kutu içine yerleştirilmiş ve organizmanın kutudan kurtulması için zincir düzeneği oluşturulmuştur. Deneyde organizma kutudan kurtulma yolunu bulmuş ve bu kurtulma yolunu uygulamasını organizma aşamalı olarak uygulamıştır. Ayrıca organizma, her bir başarılı uygulamada daha hızlı sürede kurtulmuştur (Philips ve Soltes, 2005).

Bağlaşımıcılık kuramı, "bağlaşımıcılık", "deneme-yanılma" ve "küçük adımlar ilkesi" adı altında literatürde yer alan temel görüşlere dayanmaktadır. Bağlaşımıcılık ilkesinde, organizmanın uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkinin çözülmesiyle öğrenme gerçekleşir. Deneme-yanılma ilkesinde bir sorunu çözmek için uygulanan yöntemler başarılı sonuçlar doğuruyorsa, bu uygulamalar benzer sorunlarda veya durumlarda da uygulanması ilkesine dayanmaktadır. Son olarak küçük adımlar ilkesi ise, sonuca ulaşmada karşılaşılan problemlerin çözüm süresinin tekrarlı denemeler veya her bir deneme sonrasında sonraki denemenin bir önceki denemeden daha kısa sürede uygulanmasıdır (Altun ve Çolak, 2014, s. 28).

Thorndike (1913) yapmış olduğu deney sonrasında 3 temel ilke tespit etmiştir. Bunlar "etki", "egzersiz" ve "hazır oluş" yasasıdır. Bu kavramlar tanımlanarak ve örneklendirerek aşağıda Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Bağlaşımıcılık Kuram Yasaları

Yasalar	Tanım	Örnek
Etki	Davranışın doyuma ulaşması ve davranışın oluşma olasılığının artması.	Çocuğun ağlayarak cep telefonu elde etmesi.
Egzersiz	Tepki bağının aynı uyarıcı ve tepki ile tekrarlı bir şekilde ortaya çıkması.	Çocuğun ağlayarak cep telefonu elde etmesi ve sonraki zamanlarda da ağlayarak cep telefonunu alması.
Hazır Oluş	Bilgiyi ve beceriyi herhangi bir seviyede öğrenmek için bireyin fizyolojik açıdan hazır olması.	Okuma ve yazma olgunluğuna erişmiş 7 yaşındaki çocuğun öğrenme sürecinin içine girmesi ve ödüllendirilmesi.

Kaynak: Şafak, 2014, s. 30 ve Barut, 2014, s. 43-44'den uyarlanmıştır.

Tablo 19'a göre, etki yasası, mevcut durum veya problem karşısında öğrenenin mevcut durumu aşması veya problemi çözmesi için gösterdiği çözüm yoludur. Egzersiz, bu çözüm yolunun öğrenenler tarafından öğrenilmesiyle öğrenenin aynı, benzer problem veya mevcut durumla karşılaştıklarında öğrenenin aynı çözüm yolunu sunmasıdır. Hazır oluş yasası ise, öğrenenin öğrenmesi için fizyolojik açıdan hazır oluşudur. Bu durum, daha önceden öğrenmeyi etkileyen faktörlerde anılan öğrenen faktörün boyutlarından türe özgü hazır oluşu¹ tanımlar.

Özet olarak bağlaşımıcılık kuramında öğrenme problem çözme zamanının periyotlu denemeler sonucunda yavaş bir şekilde azaldığından dolayı öğrenme birden değil, kademeli bir şekilde oluşur. Dolayısıyla bu kuramda, öğrenme sistemli adımlarla meydana gelmektedir. Gütülenme ise, sadece öğrenen için iyi duygular uyandırma açısından önemlidir (Yumuş, 2013, s. 13-14).

Bağlaşımıcılık kuramı, edimsel koşullanma ile ilişki içerisindedir. Bağlaşımıcılık kuramında ve edimsel koşullanmada öğrenme kademeli olarak gerçekleşir. Bağlaşımıcılık kuramının bağlaşımıcılık yapısını oluşturan uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkinin çözülmesi ve öğrenmenin doğuşu edimsel öğrenme kuramı içinde geçerlidir.

¹ Türe Özgü Hazır Oluş, Bkz. s.54

Bunun yanında, bağlaşımcılık kuramı ve edimsel koşullanma birbirinden farklılık da göstermektedirler. Bağlaşımcılık kuramında organizma öğrenmeyi deneme ve yanılma öğrenme metoduyla sağlar. Edimsel koşullanmada ise, öğrenme, pekiştireçlerle ve cezalarla sağlanmaktadır.

Küçük adımlar ilkesi bakımından bağlaşımcılık kuramında sorunun çözümüne ulaşmada her bir deneme bir önceki denemeden kısa sürmektedir. Bu durumda, denemeler, organizma için bilişsel bir durum oluşturmaktadır. Çünkü organizma, denemeler arasında bir bağlantı kurmaktadır. Fakat edimsel koşullanmada da bilişsel bir durum söz konusu olmasına rağmen denemeler birbirinden bağımsız olabilmektedirler. Böylece organizma, edimsel koşullanma çerçevesinde denemeler arasında bağlantı kuramamaktadır. Bu anlamda, organizmanın her bir denemesine, ya pekiştireç ya da ceza karşılığı gelerek öğrenme gerçekleşmektedir.

1.2.5.1.4. Bitişiklik Kuramı

Özellikle Guthrie, öğrenme kuramında bitişiklik kavramını öğrenme teorisi literatürüne kazandırmıştır. Bitişiklik kuramı, kısa ifade ile uyarıcıya sergilenen tepkilerin bileşimidir. Bitişiklik ilkesinde tek deneme önemlidir. Çünkü uyarıcıya verilen ilk tepki, oluşmuş tepkilerin birleşimini oluşturur ve aynı uyarıcılar ile aynı şekilde tepki verilmesine neden olur (Korkmaz, 2014, s. 67).

Bitişiklik kuramına göre, uyararla tepki arasındaki bağın oluşturulması sayesinde öğrenme gerçekleşir ve bitişik olur (Senemoğlu, 2009). Guthrie'ye göre, belirli durumlarda eğer bir şey organizma tarafından yapılırsa, organizmanın aynı durumla karşılaştığında önceden yapılan şeyi yapma eğiliminde olması durumu bitişiklik kuramını vurgular. Dolayısıyla organizmalar, belirli bir durumla yüz yüze geldiklerinde tepkiler oluştururlar. Söz konusu bu tepkiler çözümü oluşturuyorsa, organizma aynı veya benzer durumla başka zaman karşılaştığında, organizmanın tepkisi aynı olması durumu söz konusu olacaktır (Yumuş, 2013, s. 14).

Bitişiklik kuramına ilişkin olarak Guthrie, Horton ile yapmış olduğu deneyde kediyi bir kutuya yerleştirerek onun kaçmasını sağlayacak bir düzenek oluşturmuşlardır. Bu anlamda kedi, kutudan kaçma yöntemini bulmuş ve aynı kediyi aynı kutuya yerleştirildiğinde, kedi kaçmak için hep aynı yöntemi kullanmıştır (Korkmaz, 2014, s. 67).

Guthrie, davranış değişikliğini açıklamada 3 yöntem kullanmıştır. Bunlar, "eşik", "bıktırma" ve "karşıt tepki" yöntemleridir. Eşik yöntemi, uyarıcıdan istenilen davranışın elde edilmesi, istenmeyen davranışın kaybettirilmesi ve bunların tedrici olarak artırma sürecinin izlenmesidir. Örneğin ıspanak yemeğini sevmeyen ve yemeyen çocuğun yemeğin içine çocuğun sevdiği lezzetlerden konulursa, çocuğun zaman içinde ıspanak yemek isteği artacaktır. Bıktırma, organizmanın uyarıcıya istenmeyen tepki verdiğinde aynı organizmaya daha çok istenmeyen davranışı yapması konusunda olanak tanıyarak ve organizmanın saturasyona ulaşmasını sağlayarak istenmeyen tepkilerin verilmesinin sönmesidir. Örneğin çocukların oyuncaklarının sağa sola fırlatması istenmeyen bir davranış ise, anne ve babanın çocuğa oyuncaklarını fırlatmasını olanak tanıdısa, çocuğun belli bir zaman sonra oyuncaklarını fırlatması davranışı sona erecektir. Karşıt tepki yöntemi ise, uyarıcıya karşı organizmanın istenmeyen tepki verdiğinde, uyarıcı tarafından istenilen tepkilerin oluşturulmasıdır. Örneğin televizyon karşısında sağlıksız yeme alışkanlığını durdurmak için insanların resim, bulmaca dikiş gibi faaliyetlerle uğraşarak bu alışkanlığı durdurması örnek olarak gösterilebilir (Schunk, 1990, s. 87-88).

Guthrie, gerçek hayatta öğrenmenin tekrarlanma yolu ile değil, tek ve son seferde gerçekleşeceğini savunmuştur. Bu anlamda pekiçtirenler ve ödüllendirmeler öğrenmede çok önemli değildirler. Önemli olan, organizmanın problem çözümünde son durumda tepkisi ne ise onu tekrarlama eğiliminde olmasıdır (Barut, 2014, s. 44).

Bitişiklik kuramında öğrenen, sorunlar karşısında daha öncede elde etmiş olduğu sorunların çözümü veya çözümleri sayesinde benzer sorunlarla karşılaştığında daha önceki sorunların çözümüne benzer tepki verecektir. Bu öğrenme kuramında öğrenenler, sorunları ve bunların çözümlerini sınıflandırmaktadırlar. Bu bakımdan bu öğrenme modelinde, örgütlenme stratejileri izlenebilmektedir. Bu kuramda önemli olan, sorunun veya sorunların çözümünü bulmak ve öğrenenin çözümü bireysel hafızasına yerleştirmesidir.

1.2.5.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel öğrenme, zihinsel bir süreç olup, organizmanın düşünsel ve zihinsel katılımını gerektirmektedir. Bilişsel öğrenme kuramı savunucuları öğrenmeyi gözlenemeyen soyut bilişsel süreçlerle açıklamışlardır (Altun ve Çolak, 2014, s. 31).

Bilişsel öğrenme kuramında bilgiler öğrenilir. Bilgi, organizma tarafından öğrenildikten sonra, organizmanın davranışlarında bir değişim oluşturur. Zaten bu davranış değişimi organizmanın öğrenmesini tamamladığını göstermektedir. Öğrenmede bilişsel öğeler olan "hafıza", "zihin" ve "akıl" organizmanın bilişselliğini oluştururlar ve onun öğrenmesini sağlarlar. Bilişsel öğrenme sistemi 2 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, duyu organları aracılığı ile dışarıdan bilgiler alınır ve depolanırlar. İkinci aşamada ise, yeni bilgiler önceden var olan bilgiler ile kıyaslanırlar. Bu kıyaslama sonucunda, önceki bilgilerle sonradan elde edilen bilgilerin birleşiminden başka bir bilgi veya bilgiler elde edilir. Diğer bir ifade ile bilgilerin bir araya getirilmesiyle yeni bilgi bileşimleri elde edilirler (Duman, 2008, s. 27-28).

Bilişsel yaklaşım, davranışsal yaklaşımla ilişkisi olan bir yaklaşımdır. Dolayısıyla davranışsal yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacılık yaklaşımlarının birbirlerine geçiş evresinde bir aracı kuram rolü üstlenmektedir. Böylece bilişsel yaklaşımın olması davranışçı, yapılandırmacı yaklaşım ise, bilişsel yaklaşımın sayesinde oluşmuştur. Davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma geçişte davranışın etkinliğinden bahsedilebilir. Bilişsel işlemler, öğrenmenin bilişsel durumunda rol almıştır. Bilişsel kuramlar ile davranışçı kuramlar arasında en belirgin fark, bilişsel kuramda bilişsel süreçlerin varlığıdır (Çeliköz, Erişen ve Şahin, 2012, s. 50).

Bilişsel öğrenme kuramı temelini "bilgi depoları", "bilişsel süreç", "örtülü öğrenme" ve "kavram yoluyla öğrenme" türleri oluşturmaktadır. Bilgi depoları; "duyusal kayıt", "çalışan hafıza" ve "uzun süreli hafıza" olmak üzere bilgilerin sonra tekrar kullanılmak üzere oluşturulan depolardır. Bunlar, aynı zamanda bilgi işlem sürecinin basamaklarıdır. Bilişsel süreç, düşünsel faaliyetlerle bilginin dönüşüme uğraması ve bilginin depolar arası transferini sağlayan süreçlerdir. "Dikkat", "tekrar", "kodlama" ve "hatırlama" gibi zihinde gerçekleşen içsel süreçleri vurgular. Örtülü öğrenme, öğrenme amacı olmaksızın gerçekleşen, öğrenme sırasında ve sonrasında hemen davranış değişikliği görülmeyen, öğrenenlerin bilgiyi pekiştirmedikleri fakat depoladığı anlamına gelmektedir. Kavrama yoluyla öğrenme ise, sorunların bileşenlerin toplanması sonucunda çözüm için en etkili yöntemin kolay bir hale gelmesiyle oluşan öğrenmedir (Yüksel, 2014, s. 46-64).

Bilişsel öğrenme kuramının temeli deneyimlere dayanmaktadır. Bu kuramda deneyimlere sahip olma, öğrenmenin bilişsel yapısının işlev kazanmasından kaynaklanmaktadır. Böylece organizma öğrenme isteğindedir, ihtiyacındadır ve öğrenmeye çalıştığı zaman öğrenilecek olanı öğrenip öğrenemediğinin farkındadır.

Bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenilenlerin davranışa yansımaması onun öğrenilmediğinin anlamına gelmez. Bu durumda öğrenen, öğrendiğini bilişsel olarak davranışında göstermediği için öğrendiğini kendisi haricinde dış çevre tarafından algılanmayabilir. Dolayısıyla bu kuramda öğrenen, biliş yapısıyla davranışlarını kontrol altında tutabilir.

1.2.5.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, öğrenmeyi gözlemlere ve diğer organizmaların yaptığı davranışlara dayandırmaktadır. Bu anlamda, taklit ve başkalarını gözleme öğrenmede önemli değişkenlerdir (Bandura, 2001). Taklit yoluyla öğrenme, "konuşmada" ve "cinsiyet" rollerinde genellikle kullanılmaktadır. Bu tür taktiklerde; "ceza", "ödül", "takdir" ve "yerme" önemlidir (Duman, 2014, s. 35).

Taklit etmeyle ve gözlem yoluyla öğrenme aynı kavram değildir. Çünkü organizma, çevresindekilerin davranışlarını önce gözlemler ve sonrasında kendisi için yararlı olanları değerlendirerek aynı davranışı uygular ya da kendisine zararlı ve faydasız olanları eleyerek aynı davranışı uygulamamaktadır. Dolayısıyla taklit etme, organizmanın değerlendirme sürecinde olduğunu, buna karşın gözlem yoluyla öğrenmede ise, bilişsellik ve düşünsellik ön plana çıkmaktadır. Böylece gözlem yoluyla öğrenme, her durumda taklit içermektedir. Gözlem yoluyla öğrenmenin kendi niteliğini kazanması, çevrede gözlenenlerin bilişsel bir süreç geçirmesine bağlıdır (Bandura, 2001).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramında, pekiştiricilerin ve cezaların öğrenme ve davranış üzerinde dolaylı etkileri bulunmaktadır. Öğrenmede esas olan gözlemlerin oluşturulmasıdır. Bunun yanında model alma, beklentiler ve inançlarda öğrenmede etkilidirler (Woolfolk, 2007). Bunların dışında, sosyal bilişsel öğrenme kuramında insanların davranışlarını etkileyen diğer önemli bir değişkende çevre değişkenidir. Bandura (2001), bu anlamda çevrenin bağımsız, öğrenenin ise bağımlı değişken olduğu vurgusu yaparak ve öğrenenlerin davranış değişikliğini çevredeki değişkenlere ve sebeplere bağlı kılarak onların sonuç niteliği kazandığını belirtmektedir.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramında Bandura, gözlemlene faktörünün önemini ve gözlemlenmeyle gözlenenin düşüncelerini etkilediğini ve yönlendirdiğini kanıtlamak amacıyla yarısı kız, yarısı erkekten oluşan çocukları 3 gruba ayırarak "Baby-Doll" ismini verdiği deneyini yapmıştır. Birinci grubu oluşturan çocuklara, Baby-Doll isimli oyuncakçı döven ve sonrasında dövenleri ödüllendiren film, ikinci gruba, Baby-Doll isimli oyuncakçı döven ve sonrasında dövenleri cezalandıran film, üçüncü gruba ise, Baby-Doll isimli oyuncakçı döven ve dövenlere herhangi bir ödül veya ceza uygulanmadığı film izlettirilmiştir. Filmler izlettirildikten sonra çocuklar, Baby-Doll'un bulunduğu odaya alınmış ve Baby-Doll'a saldıran en fazla grup 1., en az saldıran grup 2., 3. grup ise saldırganlık bakımından orta seviyede kalmıştır. Bu deney, ödülün performansı pasif yönde etkileyebileceğini göstermiştir (Woolfolk, 2007).

Sosyal öğrenme kuramında, dolaylılık büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda dolaylı yaşantılar, öğrenme süreçlerinin de dolaylı olması anlamına gelmektedir. Bir insanın yaşantısı başka insanların yaşantısını etkilediği anlamına gelen "dolaylı yaşantılar", "dolaylı pekiştirme", "dolaylı ceza", "dolaylı duygu" ve "dolaylı güdülenme" olarak 4 kategoride toplanmıştır (Altun ve Çolak, 2014, s. 32). Bu dolaylı yaşantıların kategorileri aşağıda Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Dolaylı Yaşantıların Kategorileri

Pekiştirme Türleri	Açıklama	Örnek Olay
Dolaylı Pekiştirme	İzlenen modelin ödüllendirilmesi.	A kişinin fizik dersindeki başarısından dolayı ödüllendirilmesi ve B'nin A kişisini taklit etme olasılığının yükselmesi.
	Modelin edinme olasılığının artması.	
Dolaylı Ceza	İzlenen modelin cezalandırılması.	A kişinin kopya çektiği için okuldan uzaklaştırılması ve B'nin A kişisini taklit etmemesi.
	Modelin taklit edilmemesi.	
Dolaylı Duygu	İzlenen modelin davranış veya tepkisi.	A kişinin fareden korkması ve B kişisinde A'dan dolayı fareden korkması.
	Modelin davranışının içselleştirilmesi.	

Dolaylı Güdülenme	özlenen modelin değer verilen bir ürünle sonlanması.	A kişisinin okul birincisi olması ve B kişisinin de okul birincisi olmak için güdülenmesi.
	Modele ait değer verilen ürüne istek duyması.	

Kaynak: Senemoğlu, 2009'dan ve Korkmaz, 2014'den uyarlanmıştır

Tablo 20'de belirtilen dolaylı yaşantıların kategorileri genel anlamda istenilen veya istenilmeyen sonuçlar hakkında öğrenenin model edinmesidir. Dolaylı pekiştirme, istenilen sonucun başka bir kişide bulunması sebebiyle öğrenenin o sonuca ulaşmak için model aldığı kişinin yöntemini tercih etmesidir. Dolaylı ceza, istenmeyen sonucun gerçekleşmemesi ve söz konusu sonucun oluşmaması için sonucun başka bir kişide bulunması sebebiyle, öğrenenin istemediği sonuca ulaşmamak adına model aldığı kişinin yöntemini tercih etmemesidir. Dolaylı duygu ise, öğrenenin tarafından takip edilen modelin duygusal davranışlarını ve tepkilerini benimseyerek takip ettiği modelin aynı davranışlarını ve tepkilerini göstermesidir. Son olarak dolaylı güdülenme, istenilen sonucun başka bir kişide görülmesiyle istenilen sonuca motive olunmasıdır.

Bandura (1986), ğrenmeyi birdenbire veya spontane olarak gelişen bir durum olmadığını, aksine öğrenmenin sistemli ve birbirinin ardılı olan bir süreç içerisinde geliştiğini ve bu sürecin "dikkat", "hatırda tutma", "reme" ve "güdülenme" olduğunu belirtmiştir. Söz konusu bu süreçlerin açıklaması aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Schunk, 2009, s. 127-129)

1. Dikkat Süreci: Dikkat, ğrenme sürecindeki ilk süreçtir. Dikkat sürecinde; modelin karakteri, niteliği, gözlemleyen dikkatleri, algıları önemlidir. Ayrıca model ile gözlemleyen ortak özelliklerinin ve amacının olması, bu süreçte öğrenmeyi daha da önemli kılmaktadır. Özellikle modelin "yaşı", "cinsiyeti", "gücü" ve "sesi" gzlemleyeni dikkat sürecine yöneltir.

rnek: Bir sınıftaki öğrencilerin bir konu hakkında öğrendiklerini farklı Őekillerde farklı örneklerde anlatması.

2. Hatırda Tutma: ğrenme sürecindeki ikinci süreçtir. Bu süreç; organize etme, tekrar etme, kodlama ve bilgiyi belleğe yerleştirmek için yapılan dönüşüm ve işlemdir. Modeldeki bilgi imgesel olarak veya sözlü olarak kodlanır. İmgesel kodlamalar süreçteki aktiviteler için önemlidir ve kelimelerle kolay ifade

edilememektedir. Örnek olarak motor becerileri çok hızlı öğrenilir ve kişisel beceriler bu süreçte sonraki aktiviteler için kodlanmıştır. Bazı bilişsel öğrenmeler ise prosedür veya sözlü öğrenme kurallarına bağlıdır. Bu öğrenme sürecinde, "kodlama yapmak", "hafızadaki bilgileri ilişkilendirmek" ve "tekrar etmek" büyük önem arz eder.

Örnek: Bisikleti bozulan çocuğun babasının bisikleti tamir ettiğinde, çocuğun babasını gözlemleyerek bisikleti nasıl tamir ettiğini öğrenmesi sebebiyle aynı bisiklet tekrar bozulduğunda, çocuğun daha önceden babasında öğrendiklerini uygulayarak bisikletini kendi tamir etmesi.

3. Üreme: Üremedeki süreç davranış oluşturma sürecidir. Bu süreç, davranış üzerindeki sembolik ve görsel geçişleri kapsamaktadır. Birçok basit faaliyetler onları basit bir şekilde gözlemleyerek öğrenilebilir. Nadir bir biçimde karmaşık faaliyetlerde sadece gözleme dayanarak öğrenilebilir. Modelin sergilemiş olduğu davranışlar sayesinde, öğrenenler karmaşık yeteneğini derinlemesine olmayan bir yaklaşımla sık olarak elde etmek isterler. Öğrenenler bu anlamda yeteneklerini uygulama ve onları doğru geri besleme yaparak işlerlik kazandırırılar.

Örnek: Bir futbolcunun gözlemlediği futbolcuyu taklit ederek ve onun davranışlarını içselleştirerek, futbolu gözlemlediği futbolcu gibi oynaması.

4. Motivasyon: Öğrenme sürecindeki son süreçtir. Bu süreç, gözlem yoluyla öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Çünkü öğrenenler, önceki süreç aşamaları olan dikkat, hatırd tutma ve üreme süreçlerinde gözlemledikleri modelin önemli olduklarını hissetmesinde daha eğilimlidirler. Bu süreçte öğrenenler, ödüle götürecek davranışlara daha eğilim gösterirler. Bu anlamda, öğrenenler, bu süreçte kendisi için önemli olan davranışları gözlemlerler, dikkat ederler, hafızasında tutarlar ve onları performansa dönüştürürler.

Örnek: Bir öğretim görevlisinin göstermiş olduğu performans, kendi hocasından daha önce öğrendikleri sayesinde oluşmuşsa ve söz konusu öğretim görevlisi performansının sürdürülebilirliğini istiyorsa, tekrar hocasını gözlemlemeye devam eder.

Bandura (1986), sosyal bilişsel öğrenme kuramını 6 temel ilke üzerine dayandırmıştır. Bunlar; "karşılıklı belirleyicilik", "sembolleştirme kapasitesi", "öngörü kapasitesi", "dolaylı öğrenme kapasitesi", "öz düzenleme kapasitesi" ve "öz yargılama

kapasitesi" olarak sıralanır. Söz konusu ilkelerin açıklaması aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bireyin davranışları ve çevresi, karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek bireyin davranışlarında değişiklikler veya başka davranışlar oluşturabilirler (Bandura, 1986). Çevre ve birey arasındaki etkileşim, bireyin sonraki davranışlarını etkileyeceği için aralarındaki ilişki karşılıklı belirleyicilik olarak isimlendirilir. Bireyin bilişsel yetenekleri, fiziksel nitelikleri, mizacı ve inançları bireyin kendi çevresini etkilemektedir. Bu anlamda bireyin davranışı, çevreye katkı sağlar ve çevreyi etkileyip değiştirebilir. Tam tersi olarak çevrede bireyin davranışlarını etkileyip onları değiştirebilmektedir (Kan, 2014, s. 83). Örneğin bir öğrencinin sınıfta olumsuz hareketlerini sınıfta göstererek çevresini etkiler. Tam tersi bir biçimde, öğrenci, arkadaşlarının olumlu davranışlarını gözlemlemesi sonucunda çevreden olumlu şekilde etkilenebilir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012, s. 92).

2. Sembolleştirme Kapasitesi: Bireyler, durumları algılamak için onları sembolleştirirler. Bu sayede bireyler, algılamalarını bilişsel bir biçimde tasvir ederler. Bu anlamda bireylerin sembolleştirme kapasiteleri ne kadar fazla ise, onların öğrenmeleri de o kadar sağlıklı olur (Bandura, 1986). Bireyler sembolleştirme kapasiteleri aracılığı ile geçmişlerini zihinlerinde taşıyabildikleri gibi, gelecekteki olması ihtimal olayları da test edebilmektedirler. Her bireyin sembolleştirme kapasitesi birbirinden farklı olduğu için aynı durumları ve olayları gözlemleyen bireyler, bu olaylardan ve durumlardan çıkarımları ve öğrenmeleri de birbirinden farklı olmaktadır (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2014, s. 92). Örneğin halk arasında cep telefonlarından gönderilen emoji ile iletişim sağlayanların birbirleri arasındaki duygusal sembollerini temsil etmektedirler.

3. Öngörü Kapasitesi: Bireylerin geçmişteki yaşantıları ve buna bağlı olarak oluşan deneyimleri, bireylerin düşüncelerinde ve bilinçlerinde kodlanırlar ve bireyler buna bağlı olarak geleceğe yönelik planlar kurup, öngörülerde bulunurlar (Bandura, 1986). Kişinin öngörü de bulunabilme yeteneği ve geleceğe yönelik planlar yapması, gelecekte oluşması gereken adıma istenilen sonuçları değerlendirebilir, istenilen sonuçları ulaştıracak davranışları seçebilir ve zararlı olanlardan kaçınabilir. Bu sayede kişiler, gerekliliklerini iyi belirleyip yaşamlarını düzenleyebilirler. "Örneğin okulu

başarı ile bitiren bir öğrencinin okul sonrası eğitimi için planlayabilmesi öngörü kapasitesi ile açıklanabilir." (Gültekin, 2014, s. 112).

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Bireyler öğrenmeye başkalarının davranışlarını ve söz konusu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek ulaşırlar. Böylece bireyler, işine yarayacak davranışları edinirler, işine yaramayacakları ise elerler (Schunk, 2009). Dolaylı öğrenmede birey, öğrenme sürecini doğrudan yaşamaktadır. Bu anlamda birey, ilk olarak davranışları izler, dinler ve konu hakkında yazılanları okuyarak öğrenmelerini gerçekleştirir. Bandura'ya (1986) göre, bireylerin dolaylı öğrenme kapasiteleri farklılık göstermektedirler. Bu anlamda bir birey bir gözlem yoluyla öğrenme sağlarken, bir başka birey 2 veya 3 gözlem sonucu öğrenme sağlayabilir. Örneğin hızlı ve tedbirsiz araba kullanan kişi, araba kullanan arkadaşı kaza yaptığında, söz konusu kişi gözlem sonucu dikkatli ve tedbirli araba kullanmaya başlar, diğer kişi veya kişiler ise 3 farklı arkadaşının kaza yapmasından sonra tedbirli araba kullanmaya başlarlar (Kan, 2014, s. 93).

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: Öz düzenleme kapasitesi, bireyin kendi davranışlarını revize edip, kendi seviyesindekiler ile kıyaslamada bulunarak bir fikir elde etmesi ve gerektiğinde davranışlarını önceden gerçekleştirdiği ölçütlere uydurmak için yapılan düzenleme faaliyetinin/faaliyetlerinin gerçekleştirdiği sürecin planlanmasıdır (Altun ve Çolak, 2014, s. 35). Öz düzenleme kapasitesinde bireyler, öz düzenlemeyle kendilerine özgü standartlara ve kurallara dayanan yöntemler oluştururlar. Bu yöntemlerin oluşmasında çevreninde rolü olabilmektedir. Bireyler kendi davranışlarını analiz edip, eksik gördüğü hususları yeniden biçimlendirme yetkisine sahiptirler. Bu anlamda bireyler, kendi kendine oluşturduğu kurallar sayesinde öğrenmelerini gerçekleştirirler. Birey, günlük çalışma programı yaparak, hangi saatler arasında ne yapacağını, kendisi belirlemesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Gültekin, 2014, s. 112). Bandura'ya (1986) göre, bireylerin davranışlarında etkili olan düşüncelerden biriside öz yeterlilik olarak nitelendirilebilir. Bireyler belirli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli faaliyetleri düzenleyip, başarılı olarak gerçekleştirme kapasitesine ilişkin kendi yargısı öz yeterlilik olarak adlandırılır. Bireyin bir durumu başarma ve elde etme konusundaki potansiyeli ve yeteneği olması özyeterliliğin oluşumu için gereklidir. Öz yeterlilik, özellikle problemlerle karşılaşıldığında kendini göstermektedir. İnsanların yüz yüze karşılaştıkları problemlerin çözümlerini; problemleri çözebileceklerine olan inançları,

bireyin kendi deneyimleri, dolaylı deneyimler, ikna ve psikolojik durum etkiler. Bu etkileri etkileyen durumlar ise; "davranış seçimi, çaba sarf etmede devamlılık, düşünce örnekleri, duygusal reaksiyon, davranışların habercisi olmak yerine üreticisi olmak" olarak sayılabilirler (Kan, 2014, s. 88-89). Bandura'ya (1986) göre, başarı sağlanması için bazı yeteneklere sahip olunması gerekmektedir. Fakat başarı için yetenek tek başına yeterli değildir. Bunun yanında, bireyde mevcut olan potansiyellerin ve yeteneklerin etkili ve etkin kullanımı, bireyin kendisine olan güveni ve başarısı için önemlidir. Bu faktörler özyeterliliğin sağlanmasında önemlidirler. Bu durumda özgüven seviyesi yüksek olanların başarı düzeyi yüksek olması beklenirken, tam tersi olarak özgüven seviyesi düşük olanlarda başarı düzeyi düşük olması beklenir (Berkant ve Ekici, 2007, s. 115).

6. Öz Yargılama Kapasitesi: Öz yargılama kapasitesi, bireyin gözlem yoluyla edindiği davranışı hakkında bireyin kendi yargılamalarında bulunmasıdır. Bireyin yaşamış olduğu deneyimler, bireyin düşündüklerini değerlendirme açısından etkiler. Birey, davranışlarının sonuçlarını gözlemler, kendi düşüncelerinin uygunluğunu, yeterliliğini kendi içinde test edebilir. Bu anlamda birey, öz değerlendirmesini yaparak, eksiklerini ve hatalarını düzelterek öğrenmeyi gerçekleştirir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2010). Örneğin, birey yaptığı çalışmaların sonuçlarını değerlendirip ve test edip, sonraki süreçler için yeni kararlar ve çalışmalar yapabilir (Gültekin, 2014, s. 112).

Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramında model alma, bu kuramın niteliğini oluşturur. Bu kuram, gözlem yoluyla veya model alarak öğrenme olarak da tanımlanabilir. Bu kuramda, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenin bir modeli seçmesi, gözlemlemesi ve ona odaklanması gerekmektedir.

Öğrenen, seçtiği modeli kendisine modellemesinde mutlaklık sağlayabilir. Öğrenen; seçtiği modelin kendisinin dikkat ettiği, hatırdaki tuttuğu, uyguladığı ve güdülendiği kısmı ile ilgilenir. Ayrıca öğrenenin çevreyi gözlemlemesi yoluyla öğrenmesi, öğrenenin dolaylı olarak öğrenmesine yol açmaktadır.

1.2.5.2.2. Gestalt Öğrenme Kuramı

Gestalt hareketi, 20.yy'ın başlarında küçük bir grupla Almanya'da başlamıştır. İlk olarak "Wax Wertheimer", gestalt kuramı ile ilgili bir makale yayımlamış, söz konusu makale sadece Almanya'da yayınlanmıştır. Diğer gestalt kuramcılar olan "Kurt

Koffka'nın "Aklın Büyümesi (1924)" ve "Wolfgang Köhler'in Maymunların Düşünselliği (1925)" adlı makaleleri gestalt hareketinin Amerika'ya yayılmasını sağlamıştır (Schunk, 2009, s. 175).

Gestalt teorisi bütünü, bütünü oluşturan parçaların toplamından daha fazla olduğunu anlatmaktadır. Dolayısıyla parçaların tek başına kullanılması bir anlam ifade etmemektedir. Önemli olan, parçaların niteliği ve niceliğinden ziyade parçaların birbirleri arasındaki sebep-sonuç ilişkisi ile birbirine bağlanarak bir sıra düzen oluşturmalarıdır. Bu anlamda parçaların toplamı, sistem içinde holistik bir yapı kazanır.

Çeliköz, Erişen ve Şahin (2012, s. 60) gestalt kuramını şöyle belirtmektedirler;

"Gestalt kuramı bireyin dış dünyadan gelen uyarıcıları soyutlamak yerine bir bütün (gestalt) olarak değerlendirildiğini belirtmektedir: "Örneğin bir portreye bakarken teker teker burun, göz, dudak saç gibi parçalar değil bir portre görülür. Bir başka örnek ise konserde herbir müzisyenin ayrı olarak katkısından değil, hepsinin katkısından oluşan müzik dinlenir."

Görüldüğü gibi gestalt kuramında esas olan bütünü oluşturan parçalar değil, parçaların oluşturduğu anlamlı bütündür. Çünkü sadece parçaya odaklanmak, bütündeki anlamı oluşturmayabilir. Bütünü algılamasını sadece bütünü oluşturan parçalar değil, parçalar arasındaki ilişkiye dayanmaktadır (Altun ve Çolak, 2014, s. 37).

Gestalt yaklaşımda sezgi, öğrenmeyi sağlamaktadır. Sezgi yoluyla öğrenmeye yardımcı olan faktörler zeka düzeyi, tecrübe birikimi, sorun çözme yeteneği, mantıklı hipotezler kurmadır. Ayrıca önceki kullanılan sezgilerle öğrenme, kişilere tecrübe oluşturur. Bu sayede yeni sezgiler, önceki sezgilerle ilişkilendirilebilirler (Varış, 1991; Kaya, 2003, s. 85).

Gestalt öğrenme kuramında davranış, kişinin karşılaştığı durumu algılamasına ve durumu hedeflerine göre değerlendirmesine dayanmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi ise, öğrenenin kendisini ilgilendiren ve kendisini ilgilendirebilecek olan olayları ve durumları algılamasıdır. Öğrenenin durumlara karşı algısı ve değerlendirmesi değişmiş ise, öğrenme öğrenen açısından oluşmuş demektir. Dolayısıyla davranışlar, kişinin öğrenmesinde bir iz niteliği kazanmaktadır (Ulusoy Öztan, 2014, s. 142).

Gestalt kuramcılara göre öğrenme, algılama ile ilgili çalışmalara bağlıdır. Bu anlamda algılama, yasaları öğrenmede etkin bir rol oynamaktadır. Söz konusu algılama

yasaları; "şekil-zemin ilişkisi", "benzerlik-yakınlık", "tamamlama-süreklilik" olarak sıralanabilirler (Ulusoy, 2014, s. 143-145; Altun ve Çolak, 2014, s. 39-40; Schunk, 2009, s. 175-178; Koç ve Bulut, 2014, s. 5-10).

Gestalt kuramcıları öğrenmeyi, öğrenenlerin algılamalarını değerlendirerek incelemişlerdir. Buna göre öğrenme, öğrenenlerin algısal bakış açılarının yönetimidir. Kuramın öğrenme alanında oluşturduğu paradigmlar; "içgörüşel öğrenme", "üretici düşünme", "iz teorisi" ve "unutmaya ilişkin getirdiği bakış açısı" olarak sıralanabilirler (Altun ve Çolak, 2014, s. 41). Bu anlamda söz konusu paradigmların açıklaması aşağıda sıra halinde açıklanmıştır.

1. İç Görüşel Öğrenme: İç görüşel öğrenme, Köhler'in yapmış olduğu deneysel çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Bu deneyde Köhler, maymunu kafesin içine koymuş ve kafesin içine biri kısa, diğeri ise uzun olmak üzere 2 tane sopa yerleştirmiştir. Maymun sopalara muza ulaşamayacağını anlamış ve sopalara birbirine ekleyerek muza ulaşmıştır. Maymun, durumu ve problemi değerlendirerek ve değişkenleri gözden geçirerek öğrenmeyi gerçekleştirmiştir. Köhler, bu durumu iç görüşel öğrenme olarak tanımlamıştır. İç görüşel öğrenmenin özellikleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Altun ve Çolak, 2014, s. 41-42).

1. Ön çözümden çözüme hemen geçilir. Çözüm için süreç gerekmez.
2. Sezgi ile kavuşulan çözüme odaklı uğraşılır ve çoğu zaman başarılı olunur.
3. Sorunların çözümü uzun süre akılda kalır.
4. Sezgi ile oluşturulan bir ilke, diğer sorunların çözümünde kolaylıkla kullanılabilir.
5. Akıllı olanlar soruna odaklanır ve sorunun çözümüne kısa sürede ulaşır.

2. İz Teorisi: Yaşamın devam etmesi, bellek ve hafızanın devam etmesi anlamına gelmektedir. İnsanların çevreyle yaşadıklarından dolayı insan beyninde birtakım etkileşimler meydana gelir. Bu etkinliğe "bellek süreci" denir. Beyinsel faaliyetler sona erse bile faaliyet sonucu olarak insan belleğinde bir iz kalır. Bu anlamda önceden öğrenilen durumlarla, sonradan öğrenilecek durumlar arasında bağlantı kurulur. Bu durum, sonraki öğrenilecek durumların öğrenilmesini kolaylaştıracaktır (Ulusoy Öztan, 2014, s. 148-149).

3. Unutma: Gestalt kuramına göre, unutmaya oluşturan etkenler 2 çeşittir. Bunlardan birincisi, "geriye getirmedeki başarısızlık sebebiyle unutma", ikincisi ise, "iz sistemindeki bozulma nedeniyle unutma" olarak sayılabilirler. Geriye getirmedeki başarısızlık nedeniyle unutma, hatırlamayla ilişkilendirilen ve hatırlamaya yardımcı olan bir semboldür. Hatırlama ise, hatırlamak için oluşturulan bu sembollerin kalitesiyle doğru orantılıdır. Ayrıca bu semboller ve onların kaliteleri, bireylere göre farklılık göstermektedirler. Bireyin kendisi için bu semboller ne kadar hatırlatma sağlıyorsa, hatırlama o kadar iyi olur. Buna karşın, kullanılan semboller hatırlatmayı sağlamıyorlarsa, unutmaya sağlarlar. İz sistemindeki bozulma nedeniyle unutma ise, insanın mevcut bellek izinin kontrolsüz bir şekilde değişime uğrayarak değişimin, iz ve bellekle olan ilişkisini zayıflatması durumu olarak değerlendirilir (Ulusoy Öztan, 2014, s. 148-149).

4. Üretici Düşünme: Wertheimer (1959) "Üretici Düşünme" adlı eserinde 2 problem türünden bahsetmiştir. İlk problem; problemin temelini anlamaya dönük, bireyin kendisi tarafından oluşturulan, determinist ve uzun süre hafızalardan silinmeyecek bir türdür. Bu türde birey, mevcut bilgiyi hafızada tutmaktan ziyade bilgiler arası ilişki kurarak problemin ana kaynağına inmektedir. İkinci problem türü ise, ezberlemeye dayanan ve mevcut bilgiler arasında çok fazla ilişki boyutu gerektirmeyen, fakat kolayca ve çok fazla problem çözümünde kullanılmayan türdür (Ulusoy Öztan, 2014, s. 142).

Gestalt öğrenme kuramında parçalar değil, bütünlük önemlidir. Bu anlamda algılama, öğrenen açısından önem kazandığı için öğrenen kendi algısını örgütler veya tasnif eder. Gestalt öğrenme kuramının, öğrenme stratejilerinden olan örgütleme stratejisi ile ilişkisi bulunmaktadır. Çünkü öğrenen parçaları tanımlar, kategorileştirir ve sonra onları birleştirerek onlara bütünlük kazandırır. Gestalt öğrenme kuramında, bütünün parçaların toplamından fazla olması bu kuramın sinerjik bir yapıya sahip olduğu ve sinerji kavramı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

1.2.5.2.3. Beyin Temelli Öğrenme Kuramı

Beyin temelli öğrenme kuramı, öğrenme ile öğrenenlerin beyinleri arasındaki ilişkiye dayanır (Erişti ve Akdeniz, 2014, s. 240).

Beyin temelli öğrenme kuramı, öğrenenin beyninin işlevinden doğar ve disiplinler arası bilgilerden yararlanır. Bu kuramda; bilgiler arası ilişkilerin kurulması,

beynin işlevinin baskılardan uzak ve öğrenen odaklı olması, öğrenenin beynini kullanarak öğrenmeyi oluşturması, kuramın özellikleridir (Üstünlüoğlu, 2007, s. 474).

Beyin temelli öğrenme kuramının dayanak noktası beyindir. Bu anlamda beyin faaliyetlerini olumlu etkileyen durumlar güçlendirilmelidirler, tam tersi olarak olumsuz yönde etkileyen etkenler ise uzaklaştırılmalıdır. Böylece beyin işleyişinin bilinmesi büyük önem kazanır (Erişti ve Akdeniz, 2012, s. 233).

Beyin, insan zekasının motivasyonunun ve öğrenmesinin merkezidir. Beyin ile öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen eğitim neorofizyolojistleri, beyin nasıl bir holistik yapıya bürünerek öğrenmeyi gerçekleştirdiğini araştırmaktadırlar. Öğrenme tamamen beyinde gerçekleşen biyolojik ve kimyasal değişime bağlıdır. O zaman bu kuramda öğrenme, bireylerin beyinlerindeki değişim olarak tanımlanabilir. Öğrenme süreç olarak beyin tarafından gerçekleştiğinden, bu süreç sonunda "beyin hücreleri arasındaki nöronlarda yeni aksan iplikçilerinin oluştuğu iddia edilmektedir. Buna göre her öğrenme yaşantısı sinoptik bağların oluşması demektir" (Duman, 2010, s. 39).

Beyin temelli öğrenme modeline göre beyin, öğrenmeden önce ve öğrendikten sonra farklı bir kimyasal yapı halini alır. Bu anlamda, çevrenin hareketleyicileri, beyindeki birbiriyle bağlantılı olan "nöronları" harekete geçirirler, nöronlar çalıştıkça ve bilgiyi toparlayıp işledikçe "dentritler" meydana gelirler. Sonrasında ise, bilgiler gözden geçirilerek ve kavramsallaştırılarak öğrenme meydana gelmektedir (Üstünlüoğlu, 2007).

Beyin temelli öğrenme, öğrenmeyi etkin, etkili ve verimli kılar. Aynı zamanda öğrenenleri de motive etmektedir. Bu olumlu durumlar öğrenmek adına beyin farklı kategorilerinde gerçekleşir. Fakat bu kategoriler birbirinden bağımsız olmayıp, birbirileri ile ilişki içindedirler (Palitano ve Paquin, 2000). Bu anlamda beyin temelli öğrenme; beyin uyarıcılar vasıtasıyla bilgileri nasıl aldığı, işleme soktuğu, bağlantı sağladığı, belleğe depoladığı ve hatırladığıyla ilgilenen bir öğrenme şeklidir (Duman, 2010).

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde düşünsel yapı çok fazla kullanılmamaktadır. Bu sebeple, geleneksel öğrenme yöntemlerinde dışarıdan elde edilen bilgi, herhangi bir sürece ve işleme uğratılmadan öğreneni ezberlemeye yönelir. Buna karşın, beyin temelli öğrenme yaklaşımında, öğrenme stratejileri kullanılarak

bilginin fonksiyonel yapısı, kullanım alanları, başka bilgilerle bağlantısı tespit edilerek öğrenmenin anlamlılığı artırılır (Demirel, Erdem, Koç, Köksal ve Şendoğdu, 2002).

Bu kuram ayrıca “ne öğretilim?” sorusunun cevabından daha çok “nasıl öğretilim?” sorusunun cevabını arar. Geleneksel öğrenme yaklaşımında amaçlar çıktıya dayanmaktadır. Beyin temelli öğrenme yaklaşımında ise, süreç önemlidir. Çıktıya dayalı yaklaşım, gözlenebilen davranışlardaki değişimler ile ilgilenir. Buna karşın sürece dayalı yaklaşım ise; etkin öğrenme, detaylı düşünme, bilgilerin kullanılması, pratiklik sağlama ve değişimle ilgilenir (Özden, 2005; Baş, 2010, s. 490). Ayrıca beynin etkili bir öğrenme yöntemi olarak oluşturulmasında, beyinden en iyi seviyede yararlanılması bütün disiplinlerin hedeflediği bir durumdur (Jensen, 2000).

Beyin temelli öğrenmede beyindeki işleyiş önemlidir. Beyin, kendi kurallarını oluşturduğu anlamlı işlemler sayesinde tutarlı ve geçerli öğrenme fırsatları oluşturur. Beyinde öğrenmeyle oluşan anlam, özellikle bağlantılar ve duygular sonucunda oluşurlar. Bu anlam, beynin işleyiş normlarını göz ardı etmeden oluşturulursa, öğrenmenin kalıcılığı artmaktadır. Dolayısıyla bu kuram, öğrenme sonucu oluşan anlam sayesinde sadece mevcut öğrendikleri ile değil, aynı zamanda daha önce öğrenilenler arasında ilişki kurularak öğrenmeyi verimli kılmaktadır (Caine ve Caine, 2002).

Beyin temelli öğrenme kuramının temel hedefi öğrenmeyi anlamlı kılmaktır. Bu kuram, ezbere dayalı öğrenmeden de yararlanmaktadır. Fakat bu durum anlamlı öğrenmeyi etkili kılmamaktadır. Dolayısıyla anlamlı öğrenmede, beynin fiziksel anlamda nöronlarla ilgili bir bağ oluşturması gerekmektedir. Bu durum, mevcut bilgiyle, daha eski bilgilerin keşifsel bir ilişkinin oluşturulması ile ilgilidir (Caine ve Caine, 2002).

Beyin temelli öğrenme kuramında bilgiler arasında yapılan bağlantıların çokluğu ve bunların öğrenme hedefi üzerinde işe yararlılığı öğrenmeyle ilişkilidir. Özellikle öğrenilen konular ile ilişkili, hayatın içinde olan yaşantıların öğrenilmesi ve bunun deneyimlerle sağlamlaştırılması, öğrenmenin anlam kazanmasına katkı sağlar (Kahveci ve Ay, 2008, s. 110).

Beyin temelli öğrenme, bireyin öğrenme hevesi ve isteği ile oluşur. Ayrıca bu kuram, öğrenenin öğrenme aşamasında çevresel koşulların öğrenenin niteliğine göre tesis edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Beyin temelli öğrenme kuramının hedefi,

anlamalı öğrenmedir. Söz konusu bu anlamalı öğrenme ise; beyin temelli öğrenmede özgür, esnek, çok bağlantılı ve fonksiyonlu düşünülerek sağlanır. Asıl olan öğrenenin öğrenmeyi kendi potansiyeline ve seviyesine göre anlamalı öğrenmeyi sağlayarak öğrenme hedefine ulaşmasıdır (Odabaşı ve Celkan, 2010, s. 89).

Beyin temelli öğrenmede esas hedef, öğrenmeyi kalıcı kılmak için süreçlerinin oluşturulması ve öğrenmenin anlamlılığının artırılmasıdır. Söz konusu bu süreçler, "rahatlatılmış uyanıklık", "derinlemesine daldırma" ve "aktif süreçleme" olarak sıralanabilirler. Bu süreçlerin açıklamaları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Caine ve Caine, 2002; Duman, 2010, s. 2064-2065; Çoban, 2014a, s. 457-458).

1. Rahatlatılmış Uyanıklık: Öğrenen, kendisini rahat ve huzurlu bir ortamda bulursa, öğrenmesi kolaylaşmakta ve daha anlamalı olmaktadır. Aksi durumda öğrenende öğrenme sürecinde yorgunluk ve tehdit algısı oluşursa öğrenme bastırılır, kapanır ve öğrenen olumsuz yönde etkilenir.

2. Derinlemesine Daldırma: Öğrenenler, öğrenilen ile baş başa kaldığında, öğrenmeye yoğunlaşır ve keşifsel bir yolculuğa çıkarlar. Öğrenenler, öğrenilenlerin içeriğine holistik bir yapı içerisinde baktığında ve öğrenilecekler arasında bağlantı kurduğunda, öğrendiklerinin içeriğini keşfederler ve hafıza sistemlerini aktif hale getirip öğrenmeyi gerçekleştirirler.

3. Aktif Süreçleme: Öğrenenlerin öğrenme sürecinde beyinleri aktif olarak çalışmakta ve öğrenilen hakkında yoğunlaşmaktadır. Bu süreçte beyin, öğrenme adına bir enerji harcamakta olup, bilgiler anlamalı ve kavramsal açıdan uyumlu bir şekilde içselleştirilir ve hedefe yönelik çalışmalar artar. Bu sayede öğrenenler öğrendiklerini anlamlandırır, uzun süreli belleğe transfer ederler ve sonuç olarak öğrenmenin kalıcılığını artırır.

Öğrenme, nitelikli araştırmalar ve ardışık dizili yapıların yapılandırılması ile ilişki olarak beyin tarafından kuvvetlendirildiğinde daha kaliteli olmaktadır. Dolayısıyla beyin aktif olarak rol aldığı gerçeğinin öğrenenlerce farkında olunması, öğrenenlerin öğrenme tecrübelerini içselleştirilmesini ve kişiselleştirilmesini sağlamaktadır. Beyin araştırmaları ve eğitim programları, öğrenmenin öğrenenin kişisel ihtiyaçlarına karşılık verdiği zaman daha etkin olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda beyin temelli öğrenme, öğrenenin öğrenme yaşamına etkin katılımını gerektirmektedir (Çoban, 2014a, s. 458).

Beyin ve bedendeki diğer organlar, öğrenmede dinamik bir bütünlük içerisinde hareket etmektedir. Bu anlamda öğrenme, sadece beyin için tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Beynin diğer organlarla ilişkisi bulunduğundan dolayı, öğrenmede beyin rolünü fizyolojik bir bütünlük içinde gerçekleştirmesi gerektiği kapsamında değerlendirilmelidir (Gürpınar, 2005, s. 289). Ayrıca, nörobilim alanında yapılan araştırmalar ve günümüzde bilimsel olarak kabul edilen çeşitli etmenler öğrenmeyi etkilemektedir. Özellikle bu etkenler; "bellek", "örüntüleme", "dikkat", "çevre", "duygular", "motivasyon" ve "uyku" olarak sıralanabilirler (Keleş ve Çepni, 2006, s. 75).

Beyin temelli öğrenme, beyin fonksiyonlarını en iyi oluşturacak şekilde birtakım kurallar oluşturan bir süreçtir. Bu süreçler; "anlamlandırma", "örüntüleme", "kodlama" ve "işleme" olarak sıralanabilirler. Öğrenme boyutuyla bu süreçler; öğrenmenin amaçlı, duygusal, zenginleştirilmiş ve anlamlandırılmış bir yapı içerisinde olmalarına ve buna paralel olarak beyin çalışmasına uyumlu bir yapı oluşturulmasına, planlanmasına ve uygulanmasına katkı sağlarlar (Ünsal, 2014, s. 253).

Beyin temelli öğrenme yolu uygulayarak öğrenenler ihtiyaçlarına karşılık buluyorlarsa, öğrenme daha kaliteli bir hal alacaktır. Özellikle beyin temelli öğrenmenin derinlemesine daldırma ve aktif süreçleme aşamalarında kalıcılık sağlanacaktır. O halde bu kuramın öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejiler ile ilişkisi bulunmaktadır. Çünkü bu stratejiler ile öğrenende oluşan öğrendikten sonra öğrendiklerinin kendisine katkı sağlayacağı düşüncesi, öğrenmeye ilgi duymasına neden olacağı için öğrenenler beyin temelli öğrenmede özellikle derinlemesine daldırmada ve aktif süreçlemede kendini göstereceklerdir.

1.2.5.2.4. Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu zeka kuramın, 1983 yılında "Gardner" tarafından "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelliges" adlı eserinde bahsedilmiştir. Çoklu zeka kuramı, kuram olarak bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nöroloji disiplinlerinden yararlanarak her bireyin zekasını belirleyen unsurların öğrenenin kabiliyetleri, kalıtımı ve çevresi olduğunu belirtmektedir. Böylece söz konusu bireyin zekasını belirleyen bu unsurlar, öğrenenlere göre farklı özellik göstereceğinden dolayı, bireylerin zeka düzeyleri ve alanları birbirinden farklıdır. Ayrıca çoklu zeka kuramı, geleneksel zeka düşüncesinin dil ve matematik bilimleriyle oluştuğunu, bu nedenden dolayı insan

zekasının bütünselliğinden söz etmemenin yanlış olduğunu vurgulamaktadır (Akınoğlu, 2014a, s. 415). Dolayısıyla bu kuramda öğrenmenin çeşitli yollardan oluşturulabileceği, klasik öğrenmede belirtilen sözel ve sayısal öğrenmenin yanında, öğrenmenin bütün zeka alanlarından sağlanabileceği belirtilmiştir (Baki, Gürbüz, Ünal ve Atasoy, 2009, s. 239).

Bazı zeka türlerinin yetenek potansiyeli her kişide değişebilmektedir. Bu anlamda zekanın gelişimi, bireylerde farklı seviyelerde gerçekleşmektedir. Çoklu zeka kuramına göre, zeka doğuştan gelen niteliklere sahiptir. Fakat bu doğuştan gelen zeka potansiyeli, çevre etmenleri tarafından olumlu şekilde dönüştürülebilmektedir. Bunlar, "tarihsel", "kültürel", "coğrafi" etkenlerdir (Gardner, 1999).

Çoklu zeka kuramına göre, bir özelliğin veya yeteneğin zeka olarak nitelik kazanması, onun sembolik ve kültürel değerler taşıması, çıktı oluşturması ve karşılaşılan sorunları çözmesine bağlıdır (Özü, 2012, s. 121).

Çoklu zeka kuramına göre, zeka birçok değişkenden oluşmaktadır. Kuramın temelinde biyolojik durumlar yer alsa da, beyinin farklı öğrenmeler oluşturması potansiyeli çevrelerde de oluşabileceği için zeka gelişiminin biyolojik boyutu, çevresel veya kültürel boyutuyla ilişki içindedir (İlgın, 2004, s. 8).

Çoklu zeka kuramı, bir öğrenme modeli olmayıp, insanların öğrenmelerinin farklı yollardan oluşabileceğini vurgulamaktadır. Söz konusu öğrenmelerin farklı yollardan öğrenme ile ilişkili zeka bölgelerinin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu kuram, bütünsel anlamda beyinin nasıl çalıştığı ile ilgilenir ve öğrenme yaklaşımlarının temel kurallarını ortaya çıkardığı için normatif bir özellik kazanır (Köroğlu ve Yeşildere, 2004, s. 27).

Çoklu zeka yetisine sahip olmak, öğrenmenin çoklu olarak gerçekleştirilmesini sağlar. Bu durum, öğrenmede pozitif etkilere sahip olmak anlamına gelir. Bu etkiler; öğrenmede öğrenen için farkındalığının artmasına, aktif öğrenme sürecinin uyarılmasına, bireysel öğrenme sürecinin anlam kazanmasına, zeka profillerinin oluşturulmasına ve gerçek sorunların çözümüne katkı sağlamaktadır (Doğan Temur, 2014, s. 184).

Gagner (1983), "Frames of Mind" adlı eserinde zeka alanlarını tanımlarken 7 alandan bahsetmiştir. Bu zeka alanlarının açıklaması aşağıda maddeler halinde

sıralanmıştır (Armstrong, 2000, s. 2; Temur, 2014, s. 176-179; Gardner, 1999; Akinoğlu, 2014a, s. 416; Özü, 2014, s.121-132; Ilgın, 2004, s. 9-12).

1. Sözel-Dilsel Zeka: Bu alan, özellikle konuşma aracı olan dilin okuma, yazma ve çok değişkenli olan durumları ifade edebilme yeteneğine dayanmaktadır.

2. Mantıksal-Matematiksel Zeka: Sayıları etkin ve etkili kullanarak muhakeme ve hesap yapma, neden sonuç ilişkilerini tam ve kolaylıkla çıkarma, mantık yürütme ve sorun çözme yeteneğine dayanmaktadır.

3. Görsel-Uzamsal Zeka: Çevreyi doğru ve tam algılamak ve fiziksel dünyayı doğru paradigmalara değerlendirme yeteneğine dayanmaktadır.

4. Bedensel-Kinetik Zeka: Bedensel ve fiziksel yetenekleri kapsamakta olup, beden kontrol altına alınması ve beden dilinin çevreye karşı iyi kullanılması yetisine dayanmaktadır.

5. Müzikal-Ritmik Zeka: Herhangi bir sesi, tonlamayı, melodiyi fark etme ve onları tanımlama, ritim ve tempo tutma yeteneğine dayanmaktadır.

6. Sosyal Zeka: Bireyin çevresindeki insanların, takımların ve organizasyonların davranışlarını muhakeme etme, çevresiyle iyi iletişim kurma, empati yapma, ikna etme kuvvetinin yüksekliği ve koordine etme yeteneğine dayanmaktadır.

7. Kişisel Zeka: İnsanın kendini iyi tanıması, yeteneklerini ve beceremediklerini iyi tahmin etmesi, durum ve zamana göre kendini kontrol etmesi, disiplinli olması ve sorumluluk duygusuna sahip olması, sorumluluklarını tam olarak bilmesi yeteneğine dayanmaktadır.

Gagner (1983), zeka alanlarını her ne kadar 7 boyutlu olarak değerlendirirse de, insan zekası alanlarının bu kadar sınırlı olamayacağını ve 7 boyutlu zeka alanlarının tanımlanmasının yeterli olmayacağını belirtmiştir. Bu anlamda Gagner (1983), insan yeteneklerinin karmaşık ve çok değişkenli olmasından ötürü insanın, bu söz konusu 7 zeka alanından başka zeka alanlara da sahip olabileceğinden bahsetmiştir (Saban, 2009).

Gagner (1983), zeka alanına 8. olarak doğadaki tüm canlıları tanıma, onları kategorize edebilme, yeteneklerini ve zaafalarını tanımadan, kısacası kişinin doğadaki varlıkların karakteristik özelliklerini tanıması özelliğine dayanan doğal zekadan da bahsetmiştir. Bunların yanında Gagner (1983), çoklu zeka kuramının genç bir kuram

olduğunu ve zamanla başka zeka alanlarının da ortaya çıkabileceğinden bahsederek 9. zeka alanı olarak "varoluşçu zekanın" olabileceğinden bahsetmiştir (Rooper ve Davis, 2000; Tuğrul ve Duran, 2003, s. 226).

Kısaca çoklu zeka kuramına göre, dünya değişime uğradıkça ve sosyal yaşantıda insan ve toplumların ihtiyaçları arttıkça, insan zekasının niteliği değişebilecektir. Gagner, sorunların çözüldüğü bir durum mevcutsa, zekanın da mevcut olduğunu dile getirmiştir. Bu anlamda, doğada bilinmeyen veya su üstüne çıkmamış bilimsel olabilecek nitelikler, insanı ve insan zekasını etkileyebilecektir.

1.2.5.2.5. Probleme Dayalı Öğrenme Kuramı

Probleme dayalı öğrenme, ilk defa 1950 yılında ABD’de "Case-Western Üniversitesi" tarafından uygulanmış olup, kuramın geliştirilmesi 1960'lı yılların sonunda Kanada'da "Mc Master Üniversitesi" tarafından yapılan çalışmalar ile olmuştur. Söz konusu çalışmalar sonucunda, öğrenenlerin öğrenme yetenekleri kapsamında probleme dayalı öğrenme ile öğrenenlerin öğrenmelerinde meydana getirdiği sonuçlar ve çeşitlilikler tespit edilmiştir (Erdem, 2005; Çoban, 2014b, s. 480).

Bilginin birim zamanda çoğaldığı ve hızla yayıldığı günümüz dünyasında bütün bilgilerin insanların beyinlerinde depolanması mümkün değildir. Günümüz çağında bilginin niteliği değişmiş ve bilgi uygulanabilme, sorgulanabilme, gelişme ve değişme özelliği kazanmıştır. Bu anlamda bilginin sayılan özellikleri, sorunların çözümünde de kullanılmaktadır. Dolayısıyla bilgilerin karakteristikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenme, probleme dayalı öğrenme olarak tanımlanmakta olup, temellerini ise "yaparak yaşayarak öğrenmeden" almıştır (Tok, 2012, s. 259).

Probleme dayalı öğrenme; amaçlarını, öğrenenlerin davranışlarını, öğrenmede kullanılan metotları ve teknikleri ölçen ve bunları değerlendiren, sorunları öğrenmenin odak noktası haline getiren bir öğrenme türüdür. Dolayısıyla kuram, amaçların ve davranışların belirlenmesine öncelik verir. Sonrasında ise sorunlar tespit edilip, buna yönelik araçlar, metotlar ve teknikler belirlenir (Tok, 2012, s. 260).

Probleme dayalı öğrenmede sorunları çözmeye etkili yeteneklerin ediniminin kazanılması önemlidir. Dolayısıyla öğrenen, bu yetenekleri kazanmasıyla ve oto-yönlendirme sayesinde öğrenme ile takım çalışmasını kullanarak bilginin oluşmasına katkı sağlayabilecektir (Barrows, 2002).

Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin sorunları çözerek sürekli bu konuda kendilerini geliştirmesini, tecrübe kazanmasını ve böylece öğrenmeye aktif katılımını sağlamaktadır (Chin ve Chia, 2004). Bu anlamda, bu kuramda öğrenen, öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini ve öğrenmede eksikliklerinin neler olduğunu tespit eder. Dolayısıyla aktif öğrenme ile öğrenen; "soru sorma", "açıklama yapma", "öğrenme sürecini planlama", "öğrenme sürecini gözden geçirme" yeteneğine kavuşur (Ün Açıkgöz, 2003, s. 53).

Probleme dayalı öğrenmenin 3 temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; probleme dayalı öğrenmede öğrenenin bütüncül yapısına ve öğrenenlerin bilişsel seviyesine dayanarak öğrenmenin bir organizasyon işi olduğu, probleme dayalı öğrenmenin aktif öğrenme sayesinde özel öğretim süreçlerinde yaşantıları kolaylaştıran etkisinin bulunması, son olarak yetenekleri ve becerileri geliştirerek yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip olunmasıdır (Major vd., 2000; Kılınç, 2007, s. 563).

Probleme dayalı öğrenme kuramında öğrenme araçlarının ve ortamının düzenlenmesi, sorunların net bir şekilde belirlenmesi, öğrenme sorumluluğunun değerlendirilmesi ve kontrolü öğrenenin elinde olup, bu özellikleri ile geleneksel öğrenmeden farklılık göstermektedir (Woods, 1985). Bu kuramda, geleneksel öğrenme yaklaşımlarından farklı olarak öğrenme bilginin dinlenerek alınmasının yanında, bilginin araştırılması, incelenmesi ve uygulanması durumları söz konusudur. Bu sayede öğrenme daha kalıcı olur (Koçak ve Ünlü, 2013).

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda probleme dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme arasındaki farklar öğelere göre Tablo 21'de belirtilmiştir.

Tablo 21. Probleme Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretim

Öğrenme Öğeleri	Probleme Dayalı Öğrenme	Geleneksel Öğretim
Öğretim amaçları ve ortamın düzenlenmesi.	Öğrenme durumları öğretenden tarafından, sorunlar ve öğrenme araçları öğrenen tarafından seçilir.	Öğretenden kendisi tarafından hazırlanır ve öğrenenlere sunulur.
Öğretim seviyeleri.	Öğrenenler tarafından belirlenir.	Öğretenden tarafından belirlenir.

Sorunların ve örneklerin zamanlanması.	Konunun anlatılmasından önce verilir.	Konunun anlatılmasından sonra verilir.
Öğrenme Sorumluluğu.	Öğrenenler kendilerini değerlendirirler.	Sorumluluk öğretendedir.
Değerlendirme.	Öz değerlendirme vardır.	Öğreten tarafından gerçekleştirilir.
Denetim.	Öğrenen merkezlidir.	Öğreten merkezlidir.

Kaynak: Çetin, 2014, s. 236; Çoban, 2014, s. 487; Woods, 1985, s. 63

Tablo 21'e göre, öğretim amaçları ve öğrenim ortamının düzenlenmesi bakımından probleme dayalı öğrenme, öğrenenlere öğrenmeleri için kendi materyallerini seçmesinde imkan tanırken, geleneksel öğretimde bu durum söz konusu olmamaktadır.

Öğrenenler ilgilendikleri veya öğrenme için kendilerine yarar sağlayacak materyalleri bilişsel düzeyde seçerlerse ve onu doğru uygularlarsa, öğrenme anlamlı olmaktadır. Bu yönüyle probleme dayalı öğrenme, izafî bir nitelik kazanmaktadır.

Geleneksel öğretim öğrenme yolunda, öğrenenlerin aynı materyalleri kullanmaları ve başka materyal seçememeleri öğrenmeyi bazı yönleriyle kısıtlayabilmektedir. Çünkü öğrenme, materyallerinin sağladığı öğrenme etkinliğine göre değişebilmektedir.

Tablo 21'e göre, öğretim seviyeleri bakımından probleme dayalı öğrenmede öğrenme düzeyinin öğrenenler tarafından belirlenmesinin faydası, öğrenenin kendi kapasitesinin ve yeteneğinin ne kadar olduğunu bilebilmesidir. Böylece öğrenen, öğrenme zamanında kendi kapasitesinin düzeyinin ne kadar olduğunu farkında olduğu için ve buna bağlı olarak kendi kapasitesini aşan bilgilerle uğraşamayacağı için istediği seviyede öğrenme sağlayarak öğrendiklerinden daha çok fayda çıkarabilir.

Geleneksel öğretimde, öğretim seviyesinin öğretmenler tarafından belirlenmesinde bütün öğrenenler için uygulanan standart öğretme yaklaşımı söz konusu olduğundan dolayı, bütün öğrenenler için öğrenme verimli olmayabilir. Çünkü her öğrenenin öğrenme seviyesi ve kapasitesi farklıdır.

Tablo 21'e göre sorunların ve örneklerin zamanlaması bakımından probleme dayalı öğrenmede konunun anlatılmadan önce verilmesi, öğrenenlerin konuyu anlamamasına rağmen öğrenenler bazı değişkenler arasında bağlantı kurup kendisini konuyu anlamaya zorlaması, konunun nispi oranda da olsa anlaşılmasını veya konu hakkında ön hazırlık yapılmasını sağlar. Özellikle bu noktada, konunun öğrenenlere anlatılmadan önce verilmesi, öğrenenin bazı değişkenleri aklında tutması açısından yineleme stratejilerini izlemesini sağlamaktadır. Fakat geleneksel öğretimde, sorunlar ve örnekler konunun anlatılmasından sonra verilir.

Tablo 21'e göre, probleme dayalı öğrenmede, öğrenme sorumluluğu öğrenene aittir. Bu öğrenme sorumluluğunun gelişmesi eğer öğrenenlerde sağlanmışsa, öğrenenler probleme dayalı öğrenme kuramını günlük hayatının her durumunda ve probleminde kullanabilirler. Buna karşın, geleneksel öğretimde sorumluluk öğretendedir. Öğrenenler bu durumda öğrenmesi gereken zamanları değerlendiremeyecekler ve öğrenmeyi günlük hayatta kullanamayabileceklerdir.

Tablo 21'e göre, değerlendirme bakımından probleme dayalı öğrenmede öz değerlendirmenin söz konusu olması, öğrenenin öğrenmesindeki zayıf ve üstün yanlarını objektif olarak kendisinin ortaya çıkarması anlamına gelmektedir.

Değerlendirmenin öğretene tarafından yapılması, öğrenenin gerçekten var olan eksikliklerinin öğrenenin kendince tam bildiğini zannetmesine veya tam tersi durumda öğrenenin tam bilmesine rağmen kendince eksik bildiğini zannetmesi anlayışına sevk edebilmektedir.

Tablo 21'e göre, probleme dayalı öğrenmenin etkinliği öğrenen merkezli olduğu için öğrenenlerin öğrenmesi, öğrenenlerin bilişsel yapısı ve düzeyi ile ilgilidir. Öğrenen, kendi bilişsel kapasitesi çerçevesinde eksikliklerini iyi tahlil ettiğinde, bu öğrenme kuramı işe yarayabilecektir.

Probleme dayalı öğrenme kuramı, öğrenen merkezli olduğu için öğrenenin problemler karşısında nedensel bir tahlil yapabilmesi ile işbirlikçi öğrenmeye, takım halinde öğrenmeye ve örgütsel öğrenmeye büyük katkı sağlayacaktır.

Bu kuram; çok çeşitli eğitim alanlarında araştırmalara ve tecrübelere dayanmakta olup, sorunları çözmeye etkin yetenekler kazandıran, hayat biçimi olarak kendini yönlendiren, öğrenmede takım çalışması sayesinde çeşitli konu alanları

oluşturan ve çeşitli disiplinlerden de yararlanarak bilginin oluşmasını ve gelişmesini sağlayan bir öğrenme yöntemidir.

Bu çerçevede bu kuramın 5 tane amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar; "yararlı bilgilerin oluşturulması", "muhakeme edebilme stratejilerinin geliştirilmesi", "kendini değerlendirme stratejisini geliştirilmesi", "öğrenme için motivasyon oluşturulması" ve "etkili iş birliğinin oluşturulması" olarak sıralanabilirler (Barrows, 1996; Cantürk Günhan ve Başer, 2009, s. 456).

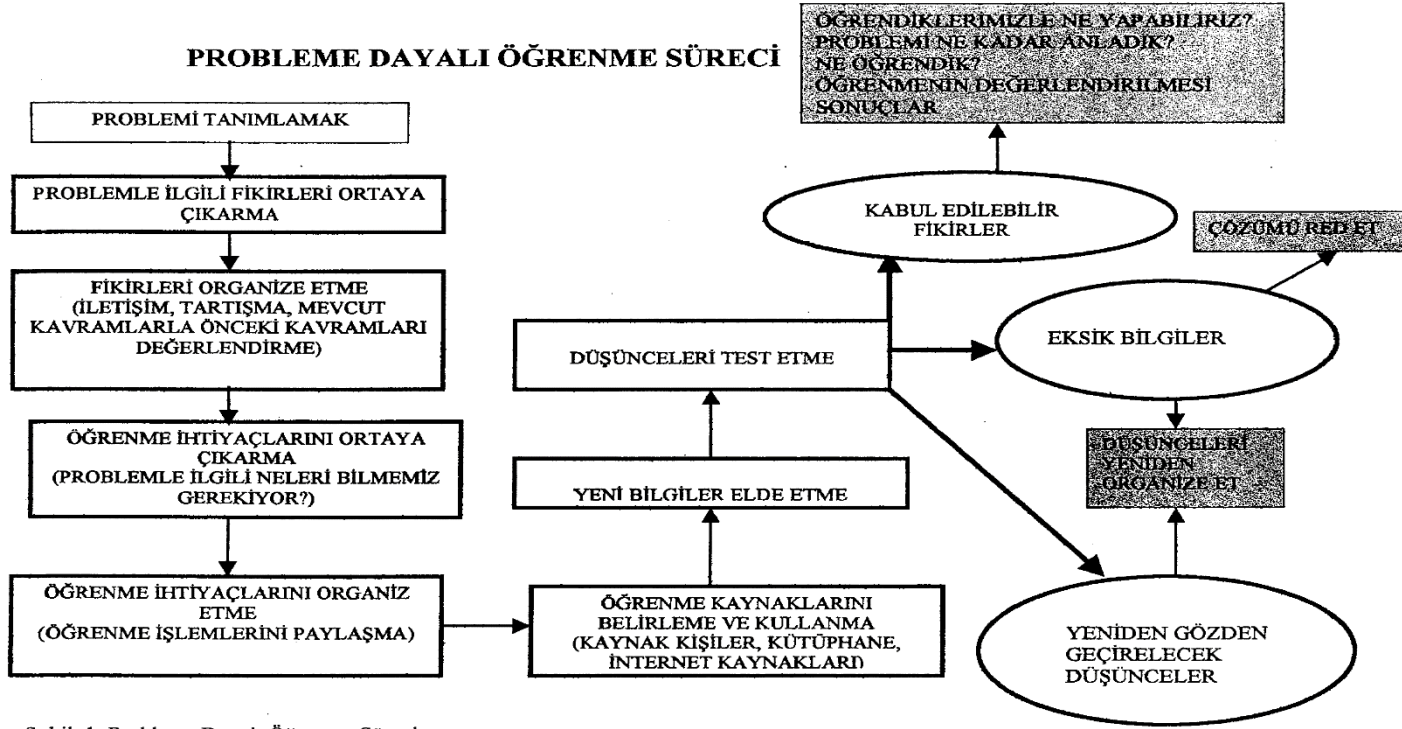
Söz konusu 5. fayda olan iş birliği; öğrenenlerin kişisel becerilerini geliştirme eğilimine, birlikte çalışabilmenin uygulanabilirliğine, sorunları çözebilecek olan yolların elde edilmesine katkı sağlamaktadır (Cindy, 2004).

Bunların dışında iş birliği sayesinde, öğrenenlerin sorunları analiz etmesini sağlayacak bilgilerin ediniminde hangi bilgilerin anlaşılması gerektiğinin seçimi yapılarak ve onu açıklayarak, sorunların çözülmesini ve sonrasında çalışma faaliyetlerinin planlanması gerçekleştirilebilir (Layens, Kirschner ve Paas, 2011, s. 5).

Probleme dayalı öğrenmede bir süreç gereklidir. Söz konusu süreç ile ilgili olarak literatürde birbirinden farklı olmayan benzer tanımlamalar yapılmıştır. Bu süreç; "problemleri bulma", "öğrencileri hazırlama", "probleme karşılaşma", "problem durumunu belirleme", "bilgilerin toplanması ve paylaşılması", "çözümlerin üretilmesi", "tartışmaların yapılması", "uygun çözümün karşılaştırılması", "rapor hazırlama" olarak sıralanabilirler (Çoban, 2014b, s. 485).

Probleme dayalı öğrenme sürecini Kaptan ve Korkmaz (2001, s. 191) modelle daha ayrıntılı açıklamıştır. Söz konusu bu model Şekil 5'de sunulmuştur.

Şekil 5. Probleme Dayalı Öğrenme Süreci



Şekil 1. Probleme Dayalı Öğrenme Süreci

Şekil 5'e göre, probleme dayalı öğrenme sürecinde problemin ilk olarak tanımlanması gerekmektedir. 2. basamak olarak öğrenen, problem ile ilgili olarak düşünceleri ortaya çıkarır. 2. basamakta problemin nedeni, daha önce mevcut problemin daha önce karşılaşılan problemlerle olan ilişki analizi ve problemi oluşturan değişkenler analiz edilir. 3. basamakta, düşünceler arasında bağlantı kurularak problem analizinde ortak bir değer yargısı oluşturulur. Bu durum, 4. basamak olan öğrenme gerekliliklerinin ortaya çıkmasına neden olur. 4. basamağa kadar olan 1., 2., 3. basamaklarda problemlere yaklaşım tarzı betimleyicidir. Fakat 4. basamak olan problemle ilgili öğrenenlerin neleri bilmesi gerektiği hususu normatif ve epistemolojik bir nitelik kazanmıştır. 5. basamakta öğrenenler, öğrenme ihtiyaçlarını düzenlemesi gerekmektedir. Bu basamakta yer alan öğrenenlerin ihtiyaçları ideal seviyede düzenlemesi, öğrenenlerin kendileri hakkında öz değerlendirme yeteneğine ve kişisel bilişsel yapısına sahip olmasına bağlıdır. 6. basamakta öğrenme kaynakları belirlenmektedir. Öğrenme kaynaklarının doğru belirlenmesi, öğrenenlerin kendileri hakkında öz yeteneği ve kuvvetli bilişsel yapısının olmasına bağlıdır. Öğrenme kaynaklarının öğrenenlerin kendileri hakkındaki öz yeteneği ve kuvvetli bilişsel yapıda olması, kaynakların öğrenenler tarafından kendilerine göre en uygun olanı seçmesini sağlayacaktır. 7. basamakta kaynaklardan yeni bilgiler elde edilmiştir. Son basamakta ise, düşünceler test edilir ve onların geçerliliği sağlanır. Bu basamakta, öğrenmeler sayesinde problemin çözümü öğrenenin kabul ettiği tarzda oluyorsa, düşünceler kabul edilir. Eğer öğrenmeler ile tam tersi olarak problemin çözümü öğrenenin kabul ettiği tarzda olmuyorsa, düşünceler kabul edilmez. Bunların yanında, öğrenenler düşüncelerin problemin çözümüne yakınlık duyuyorsa, düşüncelerini revize edip onları kabul ederler.

Probleme dayalı öğrenmede, sorunların tasarımı ve onların uygulanması birleşik bir yapı içerisindedirler. Dolayısıyla sorunların çözülerek öğrenilmesinin öncesinde, sorunların belirlenmesi ve onların çözümleri gereklidirler. Söz konusu çözüm sonrasında oluşacak yeni sorunların çözümleri de önceden öğrenilen çözümlerden yararlanılarak yapılır. Bu anlamda gerçek yaşamla ilgili olan sorunların öğrenenlerin rolüne göre oluşturulması, öğrenme senaryolarını, öğrenme durumlarını oluşturmak ve problem akışını belirlemek, problem tasarımını, öğrenme durumlarını araştırmak ve bunun üzerine düzenli değerlendirme yapmak ise sorunların uygulanmasını ifade eder (Torp ve Sage, 2002, s. 11).

Probleme dayalı öğrenmede, öğrenenin gerçek bir sorunla karşılaşması durumunda öğrenen, sorunun çözümü için gerek duyulan bilgiyi öğrenme zorunluluğu hissedebilir. Sorunun öğrenen tarafından ilgi duyulan kısmı, öğrenen için motivasyon aracıdır. Bu motivasyon sayesinde, öğrenen öğrenme sürecine girer (Günhan, 2006; Biber ve Başer, 2012, s. 15).

Probleme dayalı öğrenmenin birçok boyutu mevcuttur. Bu boyutlar, probleme dayalı öğrenmenin bütünsel bir biçimde anlaşılmasını sağlamaktadır. Söz konusu boyutlar ve bunların açıklaması aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Çetin, 2014, s. 237-243; Tok, 2012, s. 260-266; Çoban, 2014b, s. 495-497).

1. Problem: Probleme dayalı öğrenmenin temeli, araştırma yaparak öğrenme felsefesini geliştirmektir. Dolayısıyla bilgi öğrenene doğrudan değil, dolaylı yollarla aktarılır. Bu dolaylı yollar sayesinde, öğrenen için problem durumu oluşturarak ve öğrenenin bunların çözümü için yollar arayarak ve yeni bilgi üretilerek öğrenme sağlanır.

2. Öğrenen: Öğrenme sorumluluğu öğrenende olduğu için öğrenenler düşünmeyi, bilgiler arasında ilişki kurarak kendi davranışlarını kontrol altına almayı öğrenirler. Bunların oluşması için öğrenen inisiyatif kullanmalı, kapalı olmamalı, saygılı olmalı; etkin ve etkili tartışma yollarını uygulamalıdır.

3. Yönlendirici: Yönlendirici, öğretme fiilini gerçekleştirir. Öğretenin görevi, öğreneni öğrenmek için motive etmek ve öğrenme sürecini öğrenenin öğrenmesi için basitleştirmektir.

4. Değerlendirme: Öğrenenlerin olayları, durumları analiz ve kavrama gücü, takım hareketliliği ve bağımsız olarak çalışma yetisi gibi kriterlerle öğrenenler için ölçme ve değerlendirme oluşturulmasıdır.

Probleme dayalı öğrenmede amaç, zihinsel becerileri kullanarak problem çözmektir. Bu yüzden bu öğrenme kuramının uygulanmasında zihinsel beceriler gereklidir. Probleme dayalı öğrenme, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik bir öğrenme kuramı olduğu için öğrenenlerin ilgisini daha çok çeker ve öğrenenler gerçek hayatlarında sorunlarla karşılaştığında bunun çözümü, öğrenen için sonraki sorunların çözümünde tecrübe olmakta ve bu şekilde öğrenenlere katkı sağlamaktadır. Probleme dayalı öğrenmede ayrıca grup halinde çalışma önemli olduğu

için probleme dayalı öğrenme, takım halinde öğrenme ile örgütsel öğrenmeye katkı sağlar.

Sonuç olarak probleme dayalı öğrenme, gerçek yaşamla ilişkili olan ve sorunları iş birliği çerçevesinde çözmeye çalışan öğrenme kuramıdır. Kuramın öğrenme literatürüne en büyük faydası, öğrenenler için, öğrenmenin nasıl sağlanması gerektiğine ilişkindir. Bu kuramın temelinde, öğrenenlerin öğrendikleri bilgileri uygulayarak çözüme ulaştırmaları yatmaktadır. Öğrenenler, çözüme ulaşmaya çalışırken öğrendikleri bilgileri hatırlamaya, ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşmaya çalışırlar. Nihayet öğrenen tarafından bilgileri problemin çözümü için değerlendirme ve yorumlama becerisine sahip olunması, öğrenmek için faydalıdır (Koçak ve Ünlü, 2013, s. 528).

1.2.5.2.6. İşbirlikçi Öğrenme Kuramı

İşbirlikçi öğrenme, karşılaşılan sorunların çözümü için küçük takımlar oluşturulması ve takım üyelerinin birbirleri arasında etkileşim kurmaları sayesinde birbirlerinin öğrenmelerini sağlamasını ifade etmektedir (Ün Açıkgoz, 1992).

İşbirlikçi öğrenmede hedef, gruptaki veya takımdaki tüm üyelerin öğrenmelerini olabildiğince yüksek tutmaktır. Bu anlamda, grup veya takımdaki tüm üyelerin öğrenmeleri esastır. Aynı zamanda tüm üyeler birbirleri ile etkileşim içinde oldukları için ortaklaşa çalışmaktadırlar. Üyelerin ortaklaşa çalışmalarının devamlılığı için tüm üyelerin öğrenmesi büyük önem arz etmektedir (Johnson ve Johnson, 1999).

İşbirlikçi öğrenmenin oluşturulabilmesi için en az 2 en fazla 5 kişiden oluşan gruplar oluşturulur. Söz konusu grupların üyelerinin kabiliyetleri ve özellikleri, birbirinden farklı olabilmektedirler. Bu grupta öğrenme, gruptaki tüm bireyler için geçerli olduğundan üyelerin öğrenme öncesindeki heterojen yapısı homojen yapıya dönüşür. Çünkü gruptaki bütün üyeler öğrenmişlerdir (Demirel, 1991a, s. 142).

İşbirlikçi öğrenmede, öğrenme için grupların oluşturulması durumu takım organizasyonlarının takım halinde öğrenme biçimine benzemektedir. Ayrıca bu kuramda, grubun sorumluluğu, grubu oluşturan bireylerin sorumluluğundan daha önemli olduğu için kuram bu haliyle geleneksel öğrenme kuramlarından farklı bir yapıya sahiptir. Bu durum aşağıda Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. İşbirliğine Dayanan ve Geleneksel Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması

İşbirliğine Dayanan Öğrenme Grupları	Geleneksel Öğrenme Grupları
Pozitif dayanışma vardır.	Pozitif dayanışma yoktur.
Bireysel sorumluluk vardır.	Bireysel sorumluluk yoktur.
Heterojendir.	Homojen.
Katılımcı (Ortaklaşa) liderlik.	Seçilen tek lider.
Başarıdan bütün grup üyeleri sorumlu.	Sorumlu sadece bir kişide.
İş ve sürdürme vurgulanmış.	Sadece iş vurgulanmış.
İşbirlikçi beceriler direk öğretilir.	İşbirlikçi beceriler öğretilmez.
Öğreten gözlem yapar ve dönüt verir.	Öğreten grup çalışmalarına müdahale etmez.
Başarı için eşit fırsat.	Başarı için eşit fırsat yok.
Grup süreçlerini öğrenenler etkiler.	Grup süreci yok.

Kaynak: Sezer ve Tokcan, 2003, s. 229; Yıldız, 1999, s. 157; Doymuş ve Doğan, 2014, s. 149

Tablo 22'ye göre, iş birliğine dayanan öğrenme modelinde gruptaki üyelerin birbirleri ile birim zamandaki iletişim sayısı, geleneksel öğrenme gruplarından fazladır. Bu durumda grup içindeki iletişim ivmesinin fazla olmasından da söz edilebilir. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında bu yapının olması, üyeler arasında pozitif dayanışma ve bireysel sorumluluk olmasından, grup içindeki katılımcı liderlik yapısından ve başarı için fırsat verilmesinden kaynaklanmaktadır. Böylece grup içlerindeki üyelerin öğrenmesi işlerlik kazanacaktır. Buna karşın, geleneksel öğrenme gruplarında pozitif dayanışmanın, bireysel sorumluluğun ve grup içerisine başarı için eşit fırsat olmaması, grup içinde seçilen tek bir lider olması, gruptaki üyelerin birbirleri ile birim zamandaki iletişim sayısının azlığı veya grup içindeki iletişim ivmesinin az olması durumları söz konusudur.

Tablo 22'ye göre, iş birliğine dayalı öğrenme kuramında herkesin öğrenmesi bireysel bir nitelik kazandığı için öğrenmenin uygulanmasında gruplar arasında ve gruplar içinde farklılık gösterebilmektedir. Bu heterojenlik, öğrenenlerin öğrenme için kullandıkları yollardan kaynaklanmaktadır. Böylece yine öğrenenlerin iş birliğine dayalı öğrenme kapsamında uyguladığı yolların farklı olması, her öğrenenin öğrenme yolunun normatif ve epistemolojik bir yapı halini almasını sağlar. Çünkü öğrenen, öğrenme için olması gerekene ve doğru bilgiye ulaşma yollarını arayacaktır. Fakat iş

birliğine dayalı öğrenmede, öğrenmek için uygulamalar ne kadar heterojenlik taşısa da, üyelerde homojenlik öğrenme sonucunda oluşacaktır.

Geleneksel öğrenme gruplarında öğrenme, uygulama açısından homojen olduğu için söz konusu öğrenme uygulaması veya uygulamaları bütün öğrenenler tarafından benimsenmeyebilirler. Bu durum, geleneksel öğrenme grupları üyelerinin öğrenmeyi eksik gerçekleştirmelerine veya tam olarak gerçekleştirememelerine neden olabilecektir. Ayrıca geleneksel öğrenme yollarında öğrenme, öğrenenlerin öğrenme faaliyetlerinden sonra heterojen bir yapıda olmasına neden olur. Çünkü öğrenenlerce benimsenen öğrenme yolları öğrenmeyi sağlayacaklarken, tam tersi olarak da benimsenmeyen öğrenme yolları öğrenmeyi gerçekleştiremeyeceklerdir.

İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında katılımcı liderlik, başarıdan bütün grup üyelerinin sorumlu olması, başarı için eşit fırsat oluşturulması, iş ve işi sürdürme, işbirlikçi becerilerin doğrudan öğretilmesi, öğretenin gözlem yapması ve dönüt vermesi, grupta öğrenme süreçlerini öğrenenlerin etkilemesi, öğrenenlerin öğrenmelerinde daha aktif, daha katılımcı, daha düşünsel faaliyetlere katılmalarını sağlayacaklardır. Ayrıca öğrenme için en önemlisi, yukarıda anılan iş birliğine dayalı öğrenme faaliyetleri öğrenenlerin öğrenmesinde devamlılık sağlayan bir uyarıcı niteliği taşıyabilmeleridir.

Geleneksel öğrenme gruplarında, öğrenenlerin bireysel sorumluluğunun olmaması, öğrenme uygulamalarının homojen olması ve grup içinde tek liderin öğrenmeyi sağlaması, sadece iş vurgusu yapılması, işbirlikçi becerilerde eksik kalınması, öğretenin müdahale etmemesi ve grupta öğrenme sürecinin oluşmaması, grup lideri haricinde öğrenenlerin öğrenmelerinin katılımcılıktan uzak bir yapı sergilemesine sebep olacaklardır. Bu durumda, geleneksel öğrenme gruplarında grup üyelerinin öğrenmelerini sağlayan uyarıcının pasifliği ve uyarıcının sürdürülemezliği söz konusu olacaktır.

Kuramda grubun öğrenmede başarı sağlaması için grup üyelerinin birbirleri ile koordineli olarak uyum sağlamaları gerekmektedir. Bunun dışında, gruplar ve aynı grup içindeki üyeler arasında rekabet öğrenmede başarı sağlamaya olumlu etkisi olmaktadır. Bu durum, öğrenenlerin gruba karşı sorumluluk duygularını artıracak, üyeler ve gruplar arasında yardımlaşmayı, grupların ve grup üyelerinin yenilikçi olmasını sağlayacaktır (Tezcan, Yılmaz ve Babaoğlu, 2005).

İşbirlikçi öğrenmenin diğer öğrenme kuramlarından farkı, grup üyelerinin grup içerisinde işbirlikçi davranmasına dayanmaktadır. Grubun öğrenmesi, grup üyelerinin öğrenmelerine bağlıdır. Grup üyelerinin öğrenmelerinin yanında, birbirleri ile etkileşimde bulunacaklarından dolayı birbirlerinden öğrenme de sağlayabileceklerdir. Bu sayede, öğrenme başarılı olabilecek, ortak amaca eş zamanlı öğrenenler tarafından riayet edilebilecektir (Yıldız, 1999, s. 156-158).

İşbirlikçi öğrenmede, öğrenmenin öğrenenler tarafından gerçekleştirilmesi için bazı fonksiyonların oluşturulması gerekmektedir. Bu fonksiyonlar, maddeler halinde açıklaması ile birlikte aşağıda sunulmuştur (Doymuş ve Doğan, 2004, s. 148-149; Çubukçu, 2014, s. 513-515; Felder ve Brent, 1994; Çelik vd., 2005, s. 170; Gelici ve Bilgin, 2011, s. 42-43; Yıldırım, Ernas ve Ayas, 2009, s. 102).

1. Olumlu Bağlılık: Grup içerisinde tüm üyelerin birbirine bağlı olarak düşünmeleri ve davranmalarıdır. Gruptaki üyelerin birinin veya birkaçının başarısından ziyade, tüm üyelerin başarısı, grup üyelerinin grubuna karşı olumlu bağlılığını sağlar. Bu anlamda, grup üyelerinin başarısı, grubun başarısını beraberinde getirmektedir. Olumlu bağlılık, grup üyelerinin sorumluluk bilincini artırmaktadır.

2. Kişisel Sorumluluk: Kişisel sorumluluk veya sorumluluklar grup sorumluluğunu oluşturmaktadır. Grup üyeleri, bu anlamda öğrenmeden sorumlu olduklarının farkındadırlar. Ayrıca grup üyeleri, kişisel sorumlulukla oluşacak olan öğrenmenin performansının test edilmesi için denetlemeye tabi tutulurlar. Bu denetleme sayesinde, hangi üyelerin öğrenmeyi tamamladıkları, hangi üyelerin öğrenmede eksik kaldıkları değerlendirilebilecektir. Dolayısıyla grup üyelerinin bireysel başarısı, kişisel sorumluluğun oluşmasında önem arz etmektedir.

3. Grup İşlem Süreci: Bu süreçte, grubun amacına ulaşması için yollar araştırılır. Grup üyeleri, grubun faydası adına hangi grup davranışlarının öğrenme sürecine katkı sağladığını veya sağlamadığını belirlemektedirler. Aynı zamanda, gruba hangi üyelerin katılımının öğrenmeyi etkin, verimli ve etkili hale getireceği ve grup içinde hangi davranışların değişmesi veya revize edilmesi gerektiği bu süreçte kararlaştırılır.

4. Sosyal Becerilerin Kullanılması: Grup içerisindeki üyelerin özeleştirisi, aktif dinleme ve katılım gibi sosyal becerilerinin ortaya çıkması, üyelerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamaktadırlar. Üyeler birbirlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini

tespit ederek öğrenmenin daha sağlıklı olmasını sağlamaktadırlar ve öğrenmeyi engelleyen etkenleri ortadan kaldırebilmektedirler.

5. Yüz Yüze İletişim: Grup üyeleri, yüz yüze iletişim sayesinde, öğrenmede birbirlerini destekleyerek eksikliklerini tamamlamaktadırlar. Bu durum, öğrenme adına grup üyelerinin daha çok motive olmasını sağlamaktadır. Ayrıca grup üyeleri arasında belli konularda yetenekli olanlar, diğer üyelerin de gelişmesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla gruptaki üyelerin yetenek çeşitliliği, grup üyelerinin öğrenmesi bakımından tamamlayıcı olmaktadır. Böylece grup üyeleri birbirinden bağımsız olmak yerine, birbirlerine yardım ederek ve tamamlayarak öğrenmeyi gerçekleştirirler.

İşbirlikçi öğrenme kuramı, kendi içinde birtakım teknikler içermektedir. Bu teknikler, işbirlikçi öğrenmenin sağlanması için kesin koşullardır. Söz konusu bu teknikler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Çubukçu, 2014, s. 515-518, Doymuş ve Doğan, 2014, s. 151-158, Gelici ve Bilgin, 2011, s. 43-48).

1. Birlikte öğrenme sağlanması.
2. Öğrenen takımlar oluşturmak.
3. Takım destekli bireyselleştirme.
4. Grup araştırmasının sağlanması.
5. Ayrılıp-Birleştirme.
6. Sınav yapma.
7. Karşılıklı sorgulama.

Kısaca işbirlikçi öğrenmede amaç öğrenenlerin güdülenmeleridir. Bu öğrenme kuramında öğrenenler, mensubu oldukları grubun başarısını kendi başarısı, kendi başarısını ise grubun başarısı olarak algılamaktadırlar.

İşbirlikçi öğrenmede, grup içerisindeki ortak amaç, rol, ödül ve kaynak kavramları grup üyelerinden ziyade grubun öğrenmesini ön plana çıkarmaktadırlar. Bu kuramda, grup üyelerinin iş birliği ve sorumluluk duygularının gelişimi, “ben” anlayışından ziyade “biz” anlayışının oluşması, bu kurumun örgütsel öğrenme ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle bu öğrenme kuramının gruplar veya takımlar içinde uygulanması, organizasyonun örgütsel öğrenme niteliği kazanması ile öğrenen örgüt haline gelmesine katkı sağlayacaktır.

1.2.5.2.7. Tam Öğrenme Kuramı

Bireyler arasındaki öğrenme düzeylerinin çeşitliliğine; öğrenilen yer, kalıtsal karakteristikler ve çevresel etkenler sebep olmaktadır. Öğrenmede bireyin zeka düzeyi, öğrenenin çevresi; öğrenmeyi doğrudan değil, dolaylı olarak etkilemektedirler. Fakat öğretilenin niteliği, öğrenenin öğrenme adına ilgisi, motivasyonu, çabası ve konsantrasyonu öğrenmeyi doğrudan değiştirebilmektedirler (Senemoğlu, 2013; Başar, Aşkın Tekkol ve Gelbal, 2016, s. 356).

Öğrenim yerinde oluşturulan uygulamalar veya öğrenim yerinin niteliği, bireylere uygulanan eşitlik ve adalet durumu, bireyler arası yetenek seviyesi çeşitliliklerini azaltabilirler. Bu durum, öğrenim yerindeki uygulamaların da öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir. Öğrenme gerçekten öğrenenin tam olarak öğrenebileceği ortamla ilişkilidir (Bloom, 1976).

Bloom (1976), öğrenmeyi sağlayan etmenlerin eşit ve adaletli olması durumunda, tüm öğrenenlerin öğrenebileceğini vurgulamaktadır. Bunun yanında, öğrenenlerin öğrenme ortamındaki ihtiyaçları çok iyi tespit edilmelidir. Farklı öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarının sağlanması ve bu ihtiyaçların giderilmesi, öğrenenler arasında öğrenme çıktıları eşitliği sonucunu getireceklerdir.

Tam öğrenme modeli, öğrenenlerin yarışa eşit koşullarda başlaması, eşit fırsatlar ve olanaklara sahip olmaları, öğrenemeyenlere yerinde ve zamanında yardım edilmesi ve öğrenenlere öğrenmeleri için yeterli zaman verilmesi koşuluyla tüm öğrenenlerin yüksek düzeyde bir öğrenme gücü elde edilebileceğini belirtmektedir (Bloom, 1976).

Tam öğrenme kuramında Bloom'a (1976) göre, 3 değişken çok öneme sahiptir. Bunlar, "bilişsel giriş davranışları", "duyuşsal giriş özellikleri" ve "öğretim hizmetinin niteliği" olarak sıralanabilirler. Bu kuramda, söz konusu 3 bağımsız değişken, öğrenme ünitesi veya ünitelerini etkileyecekler, bu etki de bağımlı değişkenler niteliği kazanan ve öğrenme ürünleri olan "öğrenme düzeyi ve çeşidini", "öğrenme hızını" ve son olarak "duyuşsal ürünleri" etkileyecektir (Tertemiz, 2014, s. 122).

Tam öğrenme kuramına göre, değişkenler arası ilişkiler aşağıdaki Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6. Tam Öğrenme Modelinde Başlıca Değişkenler



Kaynak: Bloom, 1976, s. 10; Tertemiz, 2014, s. 122

Tam öğrenme kuramında, yukarıda Şekil 6'da belirtilen değişkenler kullanılarak öğrenenlerin öğrenme seviyeleri yükseltilmesi amaç edinilmiştir. Söz konusu bu değişkenler, öğrenenden beklenen davranışların gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu durumda öğrenendeki mevcut bilgi birikimi, öğrenmeye olan ilgisi, öğrenme yerlerine veya ortamına olan bakış açısı veya düşünceleri ve son olarak öğrenme yerlerinde verilen eğitimin kalitesi (öğretim hizmeti), öğrenme ünitesi veya üniteleri yoluyla öğrenenin öğrenme düzeyini ve çeşidini, öğrenme hızını ve duyuşsal ürünü, kısaca öğrenenin öğrenmesini etkilemektedirler (Genç Çelik ve Şengül, 2005, s. 110).

Şekil 6'ya göre, öğrenenin özelliklerini bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliği oluşturmaktadır. Bilişsel giriş davranışlarında öğrenilecek olan alanın öğrenilebilmesi için koşul ön öğrenmedir. Bu durum, öğrenenin bilgi birikimini sağlayacak ve sonraki öğrenmelerini kolaylaştırıp hızlandıracaktır (Bloom, 1976). Örneğin 1. öğrenme ünitesinde eksikliği giderilen bir öğrenenin, 2. öğrenme ünitesini öğrenmesi daha kolay ve tam olacaktır. Tam tersi olarak, 1. öğrenme eksikliği giderilmeyen bir öğrenen, 1. öğrenme ünitesiyle ilişkili olan 2. öğrenme ünitesini öğrenemeyecektir.

Öğrenenin öğrenme ile ilgili geçmiş deneyimleri; öğrenenin davranışlarını, öğrenmeye yönelik eğilimlerini, düşüncelerini ve akademik benlik kavramını etkilemektedirler. Öğrenenin öğrenmeye olan ilgisi, daha sonra karşılaşacağı öğrenme durumları karşısındaki tutumunu da etkilemektedirler. Bir konuya karşı öğrenmedeki

başarı ya da başarısızlık, öğrenenin o üniteye karşı sahip olduğu duygunun niteliğini değiştirebilmektedir. Birbiri üzerine biriken başarıların ve başarısızlıkların öğrenenlerde "akademik benlik" kavramı oluşmasında çok önemli bir rol oynamaktadırlar (Kılıç, Gündoğdu ve Kayabaşı, 2012, s. 178).

Duyuşsal giriş özelliklerinin başarı dağılımında ampirik ölçüme göre, %25'lik bir etkisi bulunmaktadır. Duyuşsal giriş özelliklerinin bilişsel giriş özellikleri ile ilişkisi olduğu değerlendirildiğinde, başarı oranı %65'e çıkmaktadır. Önceki öğrenmeler ile sonraki öğrenmeler arasındaki bağlantıyı öğrenenlerin görmesi ve öğrenenin bunda kendini başarılı görmesi, öğrenmede ilgi ile başarı arasındaki korelasyonu ortaya çıkarmaktadır (Kılıç vd., 2014, s. 179).

Öğretim hizmetinin niteliği değişkeni, öğrenenlerin neyi, nasıl öğreneceklerini gösteren ve öğrenilenlerin sağlamaştırılması maksadıyla oluşturulan motiveler ile öğrenenin gereksinimleri arasındaki uyum ve öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımlarını kapsamaktadır. Öğretim hizmetinin nitelik değişkeni, öğrenenin öğrenmede göstereceği verimi belirlemektedir. Bu anlamda öğretim hizmeti niteliği değişkenini oluşturan değişkenler de öğrenmeyi etkilemektedirler. Söz konusu bu değişkenler; "ipucu", "pekiştirme", "katılım", "dönüt" ve "düzeltmeler" olarak sıralanabilirler (Bloom, 1976).

Tam öğrenme modeli ile ilgili olan araştırmalarda, öğretim hizmeti niteliği değişkenini oluşturan değişkenlerin öğrenenlerin öğrenmede başarı sağlamasında, anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla "ipucu", "pekiştirme", "katılım", "dönüt" ve "düzeltmeler" değişkenlerinin kalitesinin olması, öğrenmedeki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Görgeç, 2003, s. 15).

İpucu, doğru cevap verilme ihtimalini yükselten uyarıcılar veya doğru cevabı öğrenene hatırlatmak maksadıyla sunulan "işaretler" veya "yönergelerdir." Öğrenme için ipuçlarının etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gerekenler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Tertemiz, 2014, s. 126).

1. İşaretler ve açıklamalar öğrenenlere uygun yer ve zamanda iletilmelidirler.
2. İşaretler ve açıklamalar açık ve anlaşılır olmalıdırlar.
3. İpuçlarından öğrenenler anlam çıkartmalıdırlar.
4. İpuçları her öğrenenin öğrenme kapasitesine göre uyumlu olmalıdırlar.

5. İpuçları öğrenilecek olanın özelliğine uygun olmalıdırlar.
6. İpuçları öğrenenlerin gereksinimlerini karşılamalıdırlar.
7. İpuçları öğrenenlerin "bilişsel giriş davranışlarına" ve "duyuşsal giriş özelliklerine" göre olmalıdırlar.
8. İpuçları öğrenenin kültürel ve sosyal yaşantısında geçerli olmalıdırlar.
9. İpuçları öğrenenlerin psikolojik, fizyolojik ve sosyal sağlığında geçerli olmalıdırlar.

Pekiştirme ise, öğrenenlerin davranışlarını şekillendirir. Pekiştirme, öğreticiler tarafından etkin ve etkili kullanıldığında öğrenenlerin öğrenme güdüsünü artırır, davranışların arzulanan seviyeye gelmesini hızlandırır ve öğrenme uğraşlarını yükseltir (Bloom, 1976).

Öğrenmenin oluşmasını sağlayan pekiştireçlerin oluşturulmasında dikkat edilecek hususlar önemlidir. Bu hususlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Tertemiz, 2014, s. 129-130).

1. Pekiştireçler amaç edilen davranışa yönelik olmalıdır.
2. Pekiştireçler öğrenenlere yeni kazanılmış davranışlarından sonra verilmelidir.
3. Pekiştireçler öğrenenler için dengeli olmalıdır.
4. Pekiştireçler öğrenenin yaşadığı kültürüne uygun olmalıdır.

Öğrenenlerin katılımı ise, öğrenme süresince öğrenenin etkin öğrenme uğraşısı anlamına gelmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenlerin öğrenme durumu ile ilgili olan öğelerin ipuçları ile etkileşimde bulunmaları gerekmektedir. Aynı zamanda güdülenme de öğrenenin öğrenme sürecinde katılımını sağlamaktadır. Bu anlamda öğrenenin konuya olan ilgisi, ipuçları ve konuya olan öğrenme güdüsünün pozitif yönde olması, öğrenenin öğrenmek için katılımını artırmaktadırlar (Demir, 2007; Ersoy, 2014, s. 27).

Donist, öğrenenleri yönlendirici bir etkisi olan, öğretmenler tarafından yapılan, amaç edinilen davranışın kazanılması maksadıyla öğrenmelerin doğruluğunu veya yanlışlığı hakkında verilen bilgilerdir. Düzeltme ise, öğretmenler tarafından öğrenenlerin

eksikliklerinin giderilmesi, yanlışların doğrulanması ve öğrenenin anlamasını sağlama işlemidir (Koçak, Cebeci ve Yenilmez, 2004, s. 190).

Öğrenenin nitelikleri öğretim hizmetinin niteliğinin sonucudur ve tam öğrenmenin gerçekleşmesinin ölçümünü yapar. Öğrenme ürünlerini oluşturan etkenler, "öğrenme düzeyi", "öğrenme hızı" ve "duyuşsal ürünler" olarak sıralanabilirler. Öğrenme düzeyi, "öğrenenin başlangıçtaki öğrenme düzeyi ile tam öğrenme sonunda ortaya çıkan öğrenme düzeyi arasındaki fark" biçiminde tanımlanır. Öğrenme hızına ise, bir öğrenenin "başlangıçtaki öğrenme hızı ile tam öğrenme sonundaki öğrenme hızı arasındaki fark" denilebilir. Öğrenen, eğer başarılı olmak için gösterdiği davranışlar, öğrenme için sonuç getirirse, öğrenme güdüsünü artırır ve öğrenenin öğrenmeye olan bakış açısı olumlu olur. Ayrıca "öğrenenin sağlıklı, dengeli ve uyumlu bir kişiliğe götüren ilgilerin, tutumların ve giderek de olumlu bir öz kavramının, kendine güveninin geliştirilmesinde en sağlam, sağlıklı ve pratikli yol olmaktadır." (Kılıç vd., 2014, s. 187).

Özetle tam öğrenme kuramı, uygun ortam ve gerekli şartlar sağlandığında herkesin öğrenebileceğini savunmaktadır. Öğrenenlerin niteliği, duyuşsal giriş ve bilişsel giriş özelliklerinden oluşmaktadır. Duyuşsal giriş özelliği, öğrenenlerin öğrenmeye karşı tutumlarını, bilişsel giriş özelliği ise, öğrenmedeki öğrenenin bilgi yeterliliğini göstermektedir. Öğretim hizmeti niteliğinde; ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltmeler sayesinde tam öğrenme sağlanabilmektedir. Ayrıca tam öğrenme kuramında temalar veya konular sınıflandırılırlar. Bu haliyle tam öğrenme kuramı, örgütlenme stratejilerinden yararlandığı değerlendirilebilir.

1.2.5.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı yaklaşımın epistemolojisi nesnel bir gerçekliğe değil, anlamların bireyler tarafından oluşturulmasına dayanmaktadır. Dolayısıyla bu kuramda bilgi, nesnel olmayıp, izafi bir yapı kazanmakta, kişi veya kişilere mal edilmektedir (Akınoğlu, 2014b, s. 430). Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrenenin yaşadıklarının ve deneyimlerinin oluşturduğu yorumla oluşur. Söz konusu bu yorum, yapılandırmacı yaklaşımda bireysel ve sosyal anlamda yapılanır (Jonassen, 1999).

Bu yaklaşımda öğrenme, bilişsel bir anlamlılıkla ve sosyokültürel etkiyle özneler arasında süreçlerle bilginin nasıl yapılandığına odaklanarak farklı duruma

getirilmesiyle oluşur. Bu kuramda bilgi, olduğu haliyle değerlendirilmemekte; öğrenenin deneyimleriyle ilişkili olmaktadır (Tüfekçi Aslim, 2014, s. 337).

Nesnelci görüşte öğrenme hedefi, sadece gerçeklikle mevcut olanın özelliklerinin ve ilişkilerinin tespitidir. Fakat nesnelci görüşte bireyler, ön tecrübelerin ve kişisel yorumun etkisi ile anlamlara kısıtlı düşünceler yükleyebilirler. Öğrenimde hedef, eksiksiz veya tam öğrenme olacağı için yapılandırmacılık kuramı, nesnelcilikten ve nesnelciliğin oluşturduğu normatiflikten uzak bir yapı sergiler (Tüfekçi Aslim, 2014).

Yapılandırmacılık kuramında öğrenme, yapılanmayla ortaya çıkmaktadır. Bu kuramda öğrenme süreci çok önemlidir. Bu süreçte, bilginin geliştirilmesi, yorumlanması ve oluşturulması sağlanmaktadır. Bu kuramda öğrenenler, öğrenecekleri ile daha önceden öğrendikleri arasında ilişki kurarlar. Bu durumda öğrenenler, öğrendiklerini kendilerine mal etmektedirler. Böylece öğrenenler, öğrenme adına daha fazla sorumluluk alıp, iş birliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme kuramlarından da yararlanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, öğretilmesinden ziyade belirtilmektedir. Bu yaklaşım ayrıca öğrenmek için öğreneni araştırma yapmaya, eleştirel düşünmeye, problem çözmeye ve yeni kavramlar ortaya çıkarmaya sevk etmektedir (Akınoğlu, 2014b, s. 431).

Bilişsel yapılandırmacılığın temeli, Piaget'in öğrenme teorisinden gelmektedir. Bireylerin düşüncelerini kavramsallaştırması yapılandırmacılık faaliyetleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu kuramda öğrenenler, beklentileriyle gerçek hayattakiler arasındaki farkı gördükleri ve çözdüklerinde öğrenme gerçekleşmektedir. Bu durumda öğrenenlerin tecrübeleri; farkları ve çelişkileri çözmeleri, kendi düşüncelerini yapılandırmaları için büyük rol oynarlar. Bu anlamda bu kuramda öğrenen, karşılaştığı problemleri, çelişkileri önceden kendisinde mevcut bilgi tecrübesiyle ilişkilendirerek kendi gerçekliğini ve düşüncelerini tamamen sübjektif bir çerçevede kendisine göre yapılandırır (Duman, 2014, s. 62).

Piaget'in öğrenme kuramında öğrenme, dengesizlik durumundan dengeli duruma geçilmesiyle olmaktadır. Dengeleme sürecinde, bilişsel yapı dengede tutulur. Bu denge sayesinde, karmaşık düşüncelerin çözülmesi sağlanmaktadır. Dengesizlik ise, yeni bilginin öğrenen tarafından içselleştirilmemesidir. Bu durumda öğrenen, yeni

bilgiyi özümsemek için kendi bilişsel yapısında değişiklikler yapar ve yeni bilgiyi öğrenmek için kendine motivasyon sağlar. Bu durumda öğrenme, öğrenen eksenli oluşmuş olmaktadır (Baysen ve Silman, 2012, s. 201).

Piaget'in öğrenme kuramı, denge ve dengesizlik durumu konusunda 2 önemli kavramı içermektedir. Bunlar, "özümseme" ve "düzenleme" olarak sıralanabilirler. Özümseme, dışarıdan bir bilgi edinildiğinde bilgilerin öğrenenin düşüncesiyle çelişmemesine, zihinsel olarak bilginin içselleştirilmesine ve bilgilerin öğrenenin zihnine yerleşmesine denir. Düzenleme ise, dışarıdan alınan bilginin öğrenenin zihinsel yapısına uymaması ve bunun sonucunda zihinsel yapıların değiştirilmesi ve tekrar yapılandırılması demektir (Akpınar ve Ergin, 2005, s. 56).

Yapılandırmacı yaklaşımın önemli bir boyutu, bu kuramın sosyal bir yapıya sahip olmasıdır. Literatürde bu durum, sosyal yapılandırmacılık olarak tanımlanmaktadır. Sosyal yapılandırmacılık kuramının temeli, Vigotsky'nin görüşlerine dayanmaktadır. Vigotsky, sosyal yapılandırmacılık kuramının nesnellik ve öznellik paradigmalarının orta noktasında olduğunu, sosyal yapıda ve öğrenmede dil ile kültürün öneminden bahsetmektedir (Akpınar, 2010, s. 17).

Sosyal yapılandırmacılık kuramında, bilgiyi bireyin düşünselliğinin oluşturduğunu kabul edilip, bunun yanında öğrenmenin çevrenin etkisiyle olabileceğinden bahsedilmektedir. Vigotsky'e göre, düşünsel gelişimin temeli psikolojik süreçlerden ziyade insanlar ve kültür arasındaki entegrasyona dayanmaktadır. Bu anlamda bilişsel süreçlerin kaynağını kültür oluşturmaktadır. Buna karşın, doğal zihinsel süreçlerin dönüştürülmesi ise içselleştirmeyle gerçekleşir (Açıkgöz, 2005; Akınoğlu, 2014b, s. 433).

Sosyal yapılandırmacılık kuramında, öğrenenler ve çevre etkileşim içinde bulunarak bilgiyi yapılandırmaktadırlar. Öğrenenler, öğrenmeyi çevrelerinden sağlamaktadırlar. Dolayısıyla sosyal çevre, öğrenenlerin elde edecekleri birikimin ve deneyimin kaynağını oluşturacaktır. Öğrenmeler, insanlar arasında paylaşılan sosyal süreçle başladıkları için işbirlikli çalışma ve dil öğrenmede çok etkili olmaktadır (Özden, 2009; Akınoğlu, 2014b, s. 433).

Sosyal yapılandırmacılıkta, bireylerin karşılaştığı zorlanmalar, öğrenenlerin bilişsel gelişimine fayda sağlamaktadırlar. Öğrenenlerin tek başına yapamadıkları fakat

başkaları sayesinde yaptıkları öğrenmeler, "yakınsal gelişim alanı" olarak tanımlanmaktadır (Baysen ve Silman, 2014, s. 204).

Vygotsky'e göre, bu öğrenme kuramının temel noktaları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Schunk, 2009, s. 243).

1. Sosyal etkileşim kritik olup, bilgi iki veya daha fazla kişinin etkileşiminden oluşmaktadır.

2. Öz düzenleme, sosyal etkileşimde meydana gelen zihni faaliyetlerin içselleştirilmesiyle gelişir.

3. Dil ve sembol gibi kültürel geçişler sayesinde insanın öğrenme gelişimi sağlanır. Dil çok önemli bir araçtır. Dil bu anlamda sosyal konuşmadan kişisel konuşmalara, kişisel konuşmalardan içsel konuşmalara doğru gelişir.

4. Yakınsal Gelişim Alanı, öğrenenlerin kendi başlarına ve başkalarıyla öğrendikleri arasındaki oluşan farktır. Sosyal çevre ile etkileşim bireysel gelişimi artırır.

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve bilginin temel özellikleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Marlow ve Page, 1998; Erdem ve Demirel, 2002, s. 83; Akınoğlu, 2014b, s. 434-435).

1. Öğrenme problem çözmeye dayanmaktadır.

2. Aktif öğrenmede bilgi kalıcı olur.

3. Öğrenenlerin araştırma, yorumlama yapması, analiz etmesi ve çevre ile etkileşimi sayesinde bilgiler yapılanırlar.

4. Öğrenme durumsaldır ve çevreye göre değişebilmektedir.

5. Dil öğrenmede etkili olup, öğrenme bağlamsaldır.

6. Öğrenmede önceki deneyimlerle yeni yaşantıların bütünleştirilmesi önemlidir.

7. Öğrenmede kavramsal değişme önemli olup, içerik ve süreç eş zamanlıdır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında, öğrenme yöntemi her öğrenen için farklıdır ve sübjektif bir nitelik kazanmaktadır. Bu kurama göre önemli olan, öğrenenlerin öğrenmelerini sağlayacak kendisine özgü yolu veya yolları bulması ve

bunu öğrenme adına kendisine mal etmesidir. Özellikle bilinçsel yapılandırmacılıkta beklentiler ve mevcut durum arasındaki farkın öğrenenlerce algılanması, öğrenmeyi kolaylaştıracaklar ve katkı sağlayacaklardır.

Yapılandırmacılık kuramı, sosyal yapılandırmacılık kuramını da kapsamaktadır. Sosyal yapılandırmacılık kuramı, kati olarak yapılandırmacılık kuramı gibi subjektifliğe dayanmamaktadır.

Sosyal yapılandırmacılık kuramında, sosyal çevre öğrenenlerin öğrenmelerinde baş araçtır. Ayrıca öğrenenler, bu sosyal çevrede yakınsal gelişim alanı çerçevesinde kendi başına öğrenmesiyle, başkaları yardımıyla öğrendikleri arasındaki kalite farkını kıyaslarlar.

1.2.5.3.1. Proje Tabanlı Öğrenme Kuramı

Kaynağını yapılandırmacı yaklaşımdan alan proje tabanlı öğrenme kuramı, "Vygotsky", "Bruner", "Piaget" ve "Dewey" gibi eğitim araştırmacıların çalışmalarıyla ortaya atılmıştır (Önen, 2010, s. 141).

Özellikle bu kuram, yapılandırmacılığın etkisiyle öğrenmede öğrenenleri odak noktasını alan ve öğrenenlerin günlük yaşamlarıyla bağlantılı olması temeline dayanan bir öğrenim tekniği olarak oluşturulmuştur (Taşkın vd., 2008; Ülküdür ve Bacanak, 2013, s. 25).

Proje tabanlı öğrenme kuramının yöntemini oluşturan proje, belirli bir konunun veya sorunun ayrıntılı olarak analize tabi tutularak ve bilimsel metotlar uygulanarak araştırma yapılması ve bu araştırma ile analiz sonucu elde edilen bulgulardan değerlendirmelerin rapor halinde hazırlanmasıdır (Çubukçu, 2014, s. 145). Bu anlamda proje tabanlı öğrenme kuramı, farklı disiplinlerden yararlanarak öğrendikleri üzerinden sorun çözmek ve bir çıktı oluşturmak için bireysel veya takım halinde araştırma çalışmaları yapılması sayesinde oluşan öğrenmelerdir (Çakmak, 2012, s. 145).

Proje tabanlı öğrenme kuramı, 3 kavramdan oluşmaktadır. Bu kavramların açıklaması ve birbiriyle ilişkisi aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002, s. 3).

Şekil 7. Proje Tabanlı Öğrenme



Kaynak: Erdem ve Akkoyunlu, 2002, s. 3

Şekil 7'de proje tabanlı öğrenmeyi oluşturan kelimelerin etimolojik açıklamalarından ziyade, öğrenme ile ilgili ilişkisel açıklamaları yapılmıştır. Proje, öğrenmeyi kontrol altında tutup onu manipüle etmektir. Öğrenmenin proje ile ilişkisi kapsamında, proje ile kastedilen projenin tek yapıyla bir öğrenme yapısı değil, belli bir amacı olması ve o amacı gerçekleştirmek için neden-sonuç ilişkisine ve çoklu öğrenme stratejisine dayanmasıdır. Proje, öğrenme uygulamasını sağlayan bir araçtır. Ayrıca proje, öğrenmenin amacını oluşturmaz. Proje, öğrenmenin temelini oluşturduğu için öğrenmenin bir çıktısı değil, öğrenmenin devam etmesini sağlayan ve öğrenene mal edilen bir süreç niteliği kazanmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002, s. 3).

Proje, öğrenmenin vizyonuna bağlı olarak gelişen bir süreç ise, bu süreçte öğrenme için zihinsel model² oluşturmak önemlidir. Çünkü zihinsel model oluşturmak için bir süreç gerektirmektedir. Bu süreçte, zihinsel model oluştururken projeyi meydana getiren eylemler arasındaki ilişkisel yapılar öğrenen tarafından oluşturulur.

Proje tabanlı öğrenmede projenin öğrenene mal edilmesi, ona özgü olması veya öğrenmedeki zihinsel model oluşturma sürecinin öğrenene mal edilmesi ve ona özgü olmasından kaynaklanmaktadır. Bu açıdan proje tabanlı öğrenme, ontolojik bir yapı taşımamaktadır. Çünkü öğrenmenin bir süreç olması ve sonlanmamasının yanında, öğrenme ile ilgili genel görüş ve ilke bulunması durumu, bu öğrenme kuramında söz konusu değildir. Bu anlamda, bu öğrenme kuramı, proje tabanlı öğrenme adına yapılan

² Şekil 20 Zihinsel Model Oluşturma Süreci, Bkz. s. 196

projelerin uygulanması bakımından daha çok preaksolojik bir yapıya sahiptir. Çünkü en az öğrenme kadar önemli olan öğrenenlerin uygulanması da bu kuramın özellikleri arasındadır. Ayrıca bu öğrenme kuramında, projenin bir öğrenme aracı olarak kullanılmasından dolayı proje tabanlı öğrenmenin bir öğrenme stratejisi olması hususu değerlendirilebilir.

Proje tabanlı öğrenmede, öğrenenler grup veya bireysel olarak öğrenmek istedikleri konuyu belli bir plan çerçevesinde proje oluşturarak hazırlarlar. Bu plan oluşumunu Çakmak (2014, s. 46) maddeler halinde; "1. Konu/Problemin seçimi, 2. Ön bilgi toplama, 3. Bilimsel yol izleme, 4. Çalışma planı hazırlama, 5. Veri toplama, 6. Verileri yorumlama, 7. Sonuç ve öneriler çıkarma, 8. Rapor yazma, 9. Pano hazırlama, 10. Bir deneme sunumu yapma." olarak açıklamaktadır.

Proje tabanlı öğrenmede bağımsız değişkenler, öğrenme için kullanılan tekniklerdir. Bu teknikler; soru sormak, analiz yapmak, analitik düşünmek, araştırmaya dayalı karar vermek, kısacası öğrenenin bilişsel yapısını harekete geçirmek için kullanacağı tekniklerdir. Bu kuramın bağımlı değişkeni ise öğrenmedir. Fakat bu tekniklerin uygulanması sonuç odaklı öğrenmeyi sağladığı gibi, daha sonraki öğrenmeleri teşvik edecek ve kolaylık sağlayacak, öğrenende öğrenme motivesi ve sorumluluk duygusunu geliştirecektir. Ayrıca bu kuramın uygulanmasıyla, öğrenenler günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları bu kuramın yöntemlerini kullanarak çözebileceklerdir. Kısacası bu kuram, yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğini sağlayabilmektedir (Kalaycı, 2008, s. 87).

Proje tabanlı öğrenme tekniklerini uygulayan öğrenen, süreç içinde düşünme ve rasyonel veya optimal karar verme ile özeleştirici yeteneğini artırabilir. Söz konusu tekniklerin ürünü olan projenin iyi hazırlanması, öğrenenlerin öğrenmelerini teşvik edici bir süreç oluşturmaya ve öğrenenlerin sonraki öğrenmelerine olumlu etki sağlar (Saracaloğlu, Özyılmaz Akaman, Yeşildere, 2006).

Proje tabanlı öğrenmenin en büyük yararı, öğrenenlerin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanarak problemlerin üstesinden gelebilmeleri ve sonraki öğrenmelerini kolaylaştırmalarıdır. Bu kuramın uygulanmasının diğer yararlarını Çetin (2014, s. 365) aşağıda maddeler halinde şöyle belirtmiştir;

"1. Öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirir ve zenginleştirir.

2. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.

3. *Grupla çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılımı sağlar.*
4. *Öğrencilerin bilgilerini yansıtma ve katılımları için çoklu yollar önerir.*
5. *Zekanın farklı boyutlarının kullanımına izin verir (kinestetik, uzamsal, mantıksal, sözel vb.)*
6. *Öğrenciler gerçek yaşamla oluşturduğu ürünleri ve performanslarını birleştirir.*
7. *Problem çözme becerilerini ve problem dayalı öğrenme becerilerini geliştirir.*
8. *Değişik konularda proje yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulurlar.*
9. *Öğrencilere yaşamsal beceriler, teknolojiyi kullanma becerisi, bilişsel süreç becerileri, öz denetim becerisi, tutumlar, eğilimler, inançlar kazandırır.”*

Proje tabanlı öğrenme kuramının en önemli özelliği, eklektik bir yapıya sahip olması ve buna bağlı olarak birden fazla disiplinden yararlanıyor olmasıdır. Oluşturulan projeler, öğrenenlerin kontrolünde ve onların gerçek yaşamlarıyla ilgilidirler. Ayrıca bu kuramda, projeler daha çok araştırmaya dayalıdır. Proje tabanlı öğrenme kuramında, farklı disiplinlerin kullanımının doğal sonucu olarak öğrenenlerde zekanın farklı boyutlarının kullanılması ve öğrenmede analiz-sentez kısmı daha çok ön plana çıkması söz konusu olmaktadır.

1.2.5.3.2. Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı

Senaryo tabanlı öğrenme, öğrenmenin senaryo oluşturularak, öğrenenlere senaryoda bir rol verilerek öğrenenleri karşılaştıkları sorunlar ve durumlar ile yüzleştirilerek oluşturulan öğrenme yöntemidir (Gülmez Güngörmez, Akgün ve Duruk, 2016, s. 462).

Senaryo tabanlı öğrenme kuramı, bilgiyi olduğu gibi veya onun mevcudluğuyla ele almaz; onu günlük hayatta uygulayarak, anlamlandırarak, kıymetlendirerek ve pratiğe dökerek soyut durumdan somut hale getirir (Çubukçu, 2014, s. 554).

Öğrenme sürecinde kullanılan bir senaryo, belli bir yerdeki olayları anlatan bir "anekdot" veya "hikaye" olabilmektedir. Bu hikaye veya anekdottan öğrenen, kendi hayatındaki değişkenlerle bağlantı kurabilir. Böylece gerçek hayatıyla hikaye arasında benzerlik kurabilen öğrenen, senaryoda olabilecek problem çözümlerini gerçek hayatına uyarlayabilmektedir. Senaryolardan öğrenen; bir ders, anlam, yöntem, teknik ve kavram çıkarabilir. Böylece öğrenen, öğrendikleri ile önceki deneyimler arasında ilişki kurmaya çalışacaktır. Bu durum sayesinde öğrenme kolaylaşacaktır (Karaçanta, 2014, s. 373).

Öğrenme için senaryo hazırlanırken, öğrenenlerin gerçek hayatta meydana gelebilecek bir durumun içine düşebileceğini hatırlatmak gerekmektedir. Senaryo hazırlanırken öğrenenlerin kültürü, yaşam tarzı ve çevresi dikkate alınmalıdır. Bu anlamda senaryo, öğrenenlere yakın gelecek, onların ilgisini çekecek, gerçek dünyada yaşadıklarıyla benzerlik sağlayacak ve daha önceki yaşadıkları durumlar ve olaylar ile ilişki kurmalarını sağlayarak öğrenmelerini daha da kolaylaştıracaktır. Senaryo, öğrenenlerin senaryodaki ilişkilerinin daha da belirgin hale gelmesi için görsel araçlarla beslenmelidir. Senaryolar, ayrıca sürekli değişen dünya kapsamında güncellenmelidir ve geliştirilmelidir (Erduran Avcı ve Bayrak, 2013, s. 530). Bunların yanında senaryo; öğrenenlerin düzeyinde olmalı, tüm öğrenenler eş zamanlı olarak senaryodan yararlanabilmeli, tüm öğrenenlere bilgileri uygulatabilmeli, tüm öğrenenleri düşündürmeli, tüm öğrenenler için çelişkili durumlar oluşturmamalı ve tamamen nesnel bir ortam oluşturmalıdır (Çubukçu, 2014, s. 554).

Senaryolar, öğrenme süreci içerisinde öğrenenleri yönlendiren bir öğrenme çeşididir. Senaryo tabanlı öğrenme sayesinde öğrenenler, somut ve gerçek olaylarla ve verilerle baş başa kalırlar. Bu gerçeklik ve somutluk sayesinde öğrenenler, sorunlar üzerine çözüm bulma, bilgilerini uygulama ve eksik yönlerini fark etme olanağını yakalayıp, sorunlar üzerinde analiz yapma ve rasyonel karar verme becerilerini geliştirirler. Söz konusu bu becerilerin sağlanmasıyla öğrenenler, sonraki karşılaşılabilecek sorunlarda ve durumlarda daha önce öğrendiklerini uygularlar. Söz konusu bu kuramın uygulanmasıyla, öğrenenlerin düşünce ve beşeri becerilerinin gelişmesine bağlı olarak öğrenmeye daha çok güdülenmeleri sağlanacaktır. Bu sayede, öğrenmenin kalıcılığı artacaktır (Çubukçu, 2014, s. 553).

Oluşturulması gereken hedefin niteliğine göre senaryolar 4'e ayrılmaktadır. Bunlar, "beceri", "problem", "kurgu" ve "konu" temelli senaryolardır. Beceri temelli senaryolar, meslek gelişimi ve eğitimi için uygun senaryolar içerir. Problem temelli senaryolar, sorunlara ve çelişkilere dayanan senaryoların oluşturulmasıdır. Kurgu temelli senaryolar ise, içeriğinde gerçek hayattan uzak ve gerçeğe dayanmayan bir kurgu yapısı barındırır. Senaryonun gerçekleşmesinde verilen bilgiler detaylı olup, oluşturulan kurgu sayesinde öğrenenlerin düşünsel becerilerinin gelişimi sağlanır. Son olarak konu temelli senaryo, bir bilim dalının konusunun oluşturduğu senaryolardır. Öğrenenler, o konuya ilişkin bilgileri öğrenerek gerçek yaşamla bağlantı kurarlar (Errington, 2003; Karaçanta, 2014, s. 373).

Senaryo tipi öğrenme; öğrenen merkezli olması sebebiyle öğrenenlerin motivasyon seviyesini artırır, gerçek yaşamla ilişki kurulmasını sağlar, analiz, sentez ve rasyonel karar verme süreçlerini olumlu yönde etkiler (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Bu kuram, öğrenenlere eleştirel bakış açısı kazandırması, sorunları çözme becerilerinin geliştirmesi konusunda ve öğrenenlerin ilgisinde süreklilik sağlatması bakımından öğrenenlere fayda sağlamaktadır (Cerrah Özsevgeç ve Kocadağ, 2013, s. 84).

Senaryo tipi öğrenme kuramında, öğrenmenin öğrenenler adına desteklenmesi ve anlamlı hale getirilmesiyle, öğrenenlerin öğrenmeyi ilgi çekici, hareketli hale getirmelerini ve öğrenmede rol aldıklarının farkındalığını sağlayacaklardır (Yaman ve Süğümlü, 2009, s. 58).

Senaryo tabanlı öğrenme kuramının öğrenenlerin ilgisini çekecek seviyede oluşturulması bakımından, öğrenenlerin kendileri ile ilişkisi olan çevreden ve kültürden oluşturulması öğrenmeyi pekiştirecektir. Ayrıca öğrenme adına oluşturulan senaryoların somut ve gerçek olaylara dayanması, öğrenenlerin ilgisinin oluşmasına ve sonraki süreçlerde de aynı veya benzer olaylarda da karşılaşılabileceği düşüncesi öğrenenlerde doğacağı için öğrenenler duyuşsal stratejiler izleyebilirler. Çünkü öğrenenler, bu senaryolar sayesinde oluşan öğrenme ile öğrenenlerin sonraki süreçte veya problemlerle karşılaştıklarında onlara olumlu yönde katkı sağlayacaklarının farkındadırlar.

2. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE ÖĞRENEN ÖRGÜT

2.1. Örgütsel Öğrenme

2.1.1. Örgütsel Öğrenmenin Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Argyris ve Schön'e (1978) göre örgütsel öğrenme, bir organizasyonda kullanılan teorilerin yapılandırıldığı, duruma göre değiştirildiği, bireysel ve topluca yapılan araştırma ve geliştirme sürecidir. Bu süreçte örgütsel öğrenmede hataların bulunması ve bunların telafi edilmesi büyük önem kazanır.

Daft ve Weick (1984, s. 286); örgütsel öğrenmede yorumlamaya önem vermiş, örgütsel öğrenmeyi, organizasyon üyelerinin çevrelerini yorumlamada yöneticilerin ve çalışanların birbirleri arasında ortak anlayış, bilinç ve kavram geliştirme süreci olarak tanımlamışlardır.

Fiol ve Lyles (1985), örgütsel öğrenmeyi geçmiş eylemlerden doğan deneyimin gelecek eylemleri kapsamıyla oluşan bilgiler ve bağlantılar geliştirme süreci olarak tanımlamışlardır.

Örgütsel öğrenme ile ilgili diğer yazarlara ilişkin diğer tanımlar Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23. Örgütsel Öğrenme Tanımları

Yazarlar	Örgütsel Öğrenme Tanımları
Stata, 1989	Yenilikte ve yeni durumların oluşmasında bireysel ve örgütsel öğrenmeyle örgütlerin rekabet kabiliyetini çoğaltan süreçtir.
Senge, 1990	Örgütsel öğrenmede önemli olan örgütlerin birlikte öğrenmesi, değişen durumlara göre nasıl birlikte öğrenileceğinin öğrenilmesi ve zihniyet değişikliği oluşturmaktır.
Huber, 1991	Potansiyel davranışlar üzerinde değişime neden olan bilgi işlemdir.
Kim D. , 1993	Organizasyon üyelerinin daha etkin olması amacıyla kapasitesinin artırılmasıdır.
Dixon, 1994	Organizasyon içinde ve dışında çalışanların, paydaşların memnuniyetini artıracak şekilde bireysel, takım ve sistemli bir öğrenme düzeyinde öğrenme sürecinin akılcı, bilinçli ve dönüşümlü olarak sağlanmasıdır.

Hodgkinson, 2000	Organizasyon yararı adına organizasyon üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerini teşvik etmesiyle oluşan bilgi bütünüdür.
Stewart, 2001	Organizasyon içindeki bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda çevrede algıladıklarını ve tecrübelerini örgüt içinde paylaşması ve örgütün öğrenme için holistik bir farkındalık oluşturma sürecidir.

Organizasyonun öğrenmesini sağlayan ve zorunlu kılan etken çevredir. Yukarıda Tablo 23'de örgütsel öğrenmeyi tanımlayan yazarların tanımları, organizasyonun davranışlarındaki değişim ile ilişkilidirler. Bu değişimde organizasyon içerisinden ortak bir hedefe ulaşmak için organizasyon üyelerinin yeteneklerin geliştirilmesi ve faydalı bilgilerin kavranması ve bunların uygulanması önem taşırlar (Tutar, 2013, s. 59-60). Söz konusu bu değişim, organizasyonun çevresinin değişiminden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla organizasyonların örgütsel öğrenme gerekliliği, organizasyonun ilişkide bulunduğu çevresinden kaynaklanmaktadır.

İnsanların davranışlarını şekillendiren tarihsel çıkarımlar, periyodik bir yapı olarak öğrenen yapı haline gelir. Bu durum, bireysel boyuttan organizasyonel boyuta taşınırsa örgütsel öğrenme oluşmuş olur (Lewitt ve March, 1988).

Örgütsel öğrenmenin birinci boyutu, organizasyondaki bireylerin düşüncelerinin paylaşımı ile oluşan bireyin düşünsel modelleri, ikinci boyutu ise, organizasyonun deneyimine ve bilgisine dayanan yapıdır (Marquart, 2002).

Örgütsel öğrenmede bireysel çabaların ve deneyimlerin ötesinde, örgüt içinde ortak bir değer ve deneyim süreci oluşturma yönündeki düşünceler öğrenme kültürünü oluştururlar. Bu süreçte, organizasyonun ortak amaçlarını oluşturmak için birlikte çalışan organizasyon üyelerinin sorumlu oldukları alanda daha iyi, etkili ve verimli olmaları anlamında mevcut potansiyellerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi ve en sonunda bilginin oluşturulması önemlidirler (Barutçugil, 2004).

Örgütsel öğrenme, uygun bilgi edinilmesi, elde edilen bilgiye göre organizasyonel davranışların değiştirilmesi ve örgütsel öğrenmeye yönelik davranışların eğilim gösterilmesi ve iyileştirilmesi sürecini kapsamaktadır (Garvin, 1993).

Örgütsel öğrenmenin bireysel öğrenme için psikolojik; takım halinde ve örgütsel öğrenmede organizasyonel yönü önem kazanır. Örgütsel öğrenmede,

organizasyonların örgütsel öğrenmeyle elde ettiği sonuç kadar, organizasyonun öğrenme adına geçirdiği süreç de kıymetlidir (Doğan, 2010, s. 9).

Örgütsel öğrenmede bireyler ve takımlar kendilerine ait duygularını, bilgilerini ve düşünme şekillerini organizasyon adına ortaya koyarlar. Organizasyon ise, bireylerin ve takımların oluşturduğu kendilerine ait duygularını, bilgilerini, düşünme şekillerini toparlayıp bilgiyi oluşturur, bilgiyi kullanır ve bilgiyi kendi içinde yayma sürecini başlatır. Bu anlamda sinerjik olarak örgütsel öğrenme, bireysel ve takım halinde öğrenmenin sonuçlarından daha büyük sonuçlar meydana getirir (Yazıcı, 2001, s. 4). Dolayısıyla örgütsel öğrenme, bireylerin ve takımların toplamından daha farklı bir yapıya sahiptir (Tan, 2014, s. 190).

Örgütsel öğrenmeyi kendi içinde içselleştirebilen organizasyonlar, değişen durumlar içinde kendilerini yenileme, farklılık oluşturabilme, geleceğe göre kendini şekillendirebilme özelliğine sahiptir. Örgütsel öğrenmenin elde edilmesi organizasyonun yaşayacağı yeni öğrenme süreci tesadüfle veya rassal değil, planlı bir şekilde gelişir (Yıldırım, 2010, s. 147).

Bir organizasyonun öğrenmesi, yeni bilgilerin oluşturulması için ortamların oluşturulmasını, söz konusu bilgilerin uygulanarak mallarda ve hizmetlerde kullanılmasını ve bilgiyi bir deneyim aracı olarak organizasyonun verimliliği için kullanılmasını kapsamaktadır (Karadağ, 2002, s. 2).

Örgütsel öğrenmenin en önemli özelliği; organizasyon üyelerinin öğrenmeyi istemelerindeki yoğunluğu, bilgilerin oluşturulması, bilgilerin organizasyonla paylaşılması ve dış çevre ile olan sürekli olan iletişimleri ve etkileşimleridir (Pedler, Boydell ve Burgoyne, 1989).

Örgütsel öğrenmenin diğer özellikleri aşağıda maddeler halinde Ayazlar (Seymen ve Bolat, 2002, s. 55) şöyle sıralamıştır;

“1. Örgütsel öğrenme bireyleri öğrenen bir varlık olarak gören yükümlülüğü bireylere yükleyen örgütte kolektif bir katılımı gerektiren bir süreçtir.

2. Örgütsel öğrenme örgüt üyelerinin davranışlarının ve örgütün yapısında değişim içeren bir süreçtir. Örgüt içinde üyelerin kendilerinin öğrenmesinden örgütçe öğrenmesine kadar yarar sağlar.

3. Örgütsel öğrenme durumlara göre değişmeyi esas alır.

4. Örgütsel öğrenme örgütün çevre içinde bulunduğu duruma göre öğrenme seviyelerinde değişiklik meydana gelmektedir.

5. Örgütsel öğrenmenin kalitesi önemlidir. Çünkü örgütün her öğrenmesi sonucunda olumlu sonuçlar çıkmayabilmektedir.

6. Örgütsel öğrenme iç ve dış çevreden yeni bilgiler öğrenilmesi anlamına gelmektedir.

7. Örgütsel öğrenmeyle kazanılan bilgiler uygulama durumuna geçmelidir. Aynı zamanda elde edilen bilgiler örgütün hafızasında tutulabilir.”

Örgütsel öğrenme araştırmacıların ortak görüşü, örgütsel öğrenmenin organizasyon için gerekli olan bir olgu olmasıdır. Bu durum, organizasyon içinde bireysel öğrenmenin ve takım halinde öğrenmenin sonucudur. Örgütsel öğrenmede organizasyon adeta bir organizma gibidir. Çünkü organizasyon, sosyal çevreyi etkileyebilmekte ve ondan etkilenebilmektedir. Organizasyonun bulunduğu çevrede ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve sürdürülebilirliğini sağlaması organizasyonun öğrenmesine bağlıdır. Bu anlamda organizasyonun yaşamsal olarak çevre içinde meşruiyetinin sağlanması, organizasyonun öğrenmesine bağlıdır. Dolayısıyla örgütsel öğrenme, ekolojik ve kurumsal kuram ile ilişkilendirilebilir. Kısaca öğrenme, organizasyon için yaşam malzemesidir. Aksi halde organizasyon öğrenme sağlamazsa veya sağlayamazsa, bulunduğu sosyal çevre içinde meşruiyetini yitirir, tutunma sağlayamaz ve sonunda ölür.

2.1.2. Örgütsel Öğrenmenin Çeşitleri

Öğrenme, kişileri ve organizasyonları yenileyici bir şekilde etkiler. Bu etki, öğrenme adına kişilerin ve organizasyonların bilgilerinde değişimleri oluşturur. Bu anlamda öğrenme çeşitleri, değişik biçimlerde tasniflenme imkanı bulmuştur. Söz konusu bu tasniflenme literatürde en çok kabul edilen "tek döngülü", "çift döngülü" ve "ikincil öğrenme (öğrenmeyi öğrenme)" olarak sıralanabilirler. (Basım ve Şeşen, 2009, s. 54; Argyris ve Schön, 1978, s. 21-28; Yazıcı, 2001; Probst ve Büchel, 1997).

2.1.2.1. Tek Döngülü Öğrenme

Organizasyonun içindeki yanlışlıkların ve bozuklukların organizasyonun sahip olduğu politikalarla ve değerlerle herhangi bir değişikliğe uğratmadan tespit edilmesine ve düzeltilmesine tek döngülü öğrenme denir. Organizasyon üyeleri, bu tip döngülü öğrenmede sorunları tespit ederler ve bu sorunları çözmek için gerekli strateji oluşturup uygulamaya sokarlar (Argyris ve Schön, 1978).

Tek döngülü öğrenme, organizasyonda başarılı ve uygun olan davranışların oluşturulmasında, öncesinde organizasyonun öğrenme adına yapmış olduğu icraatların sonuçları çerçevesinde organizasyonun öğrenmesini kapsamaktadır. Bu öğrenme

modeline, reaktif öğrenme modeli de denmektedir. Çıktılar hatalı olduğunda, organizasyon tepkide bulunur ve hatayı telafi edici, onu düzeltici faaliyetler yapar. Böylece tek döngülü öğrenme, organizasyonun kendisi hata yaptığıında kendini göstermektedir (Keskin, Akgün ve Koçoğlu, 2016, s. 372).

Tek döngülü öğrenmede, organizasyon yapmış olduğu faaliyetlerin sonuçlarında organizasyonel normların etkisi vardır. Tek döngülü öğrenme, organizasyonun dış çevresindeki rekabet koşullarını ve çevrenin istemlerini, iç çevrede ise, çalışanların isteklerini yanıtlayan bir denetim sistemidir. Bu sistemde organizasyonun icraatı, organizasyonların normlarıyla sağlanır. Söz konusu bu normların değişikliğe uğratılmaksızın organizasyon içindeki hatalar, düzeltme yoluna gidilir (Morgan, 1998).

Organizasyon üyeleri, tek döngülü öğrenme yoluyla kusurlarını tespit edip, çevresindeki değişimlere tepki verirler. Söz konusu değişim olurken, organizasyon kendi mevcut normlarını değişikliğe uğratmaz. Bu anlamda tek döngülü öğrenme, düşünmeyi ve sorgulamayı oluşturmayıp, mevcut sorunların giderilmesiyle uğraşır.

Öğrenme, öğrenme sürecinde hata oluştuğundan sonra hatanın bulunması ve onun düzeltilmesiyle oluşur. Organizasyon, hatanın bulunması ve onun düzeltilmesi ve kendi mevcut misyonunun elde edebilmesine olanak sağlıyorsa, uygulanan söz konusu hatayı düzeltme işlemi tek yönlü öğrenmedir. Tek döngülü öğrenme, Fiol ve Lyles'ın "düşük düzeyli", Senge'nin ise, "uyumsuz öğrenme" tanımına dayanır (Dikmen, 1999, s. 59).

Şekil 8. Tek Döngülü Öğrenme



Kaynak: Argyris, 1999, s. 68; Basım ve Şeşen, 2009, s. 55

Şekil 8'de belirtilen tek döngülü öğrenme modeline göre hataların tespit edilip organizasyonun normları değiştirilmeden düzeltilmesi öğrenmede uyumu sağlayacak, tam tersi olarak düzeltilmemesi ise, öğrenmede uyumsuzluğa sebep olacaktır.

Uyumsuzluk söz konusu olduğunda, bu durum eyleme yansiyacaktır. Sonrasında organizasyon tekrar kendi normlarını, politikalarını ve değerlerini değiştirmeden çevre ile uyum için eylem ve davranış değişikliği sağlamaya çalışacaktır.

Tek döngülü öğrenmede, organizasyon öğrenirken, kendi kültürel değerlerini, normlarını ve inançlarını bir değişime uğratmamaktadır. Bu öğrenme, radikal değişimlerle değil, tedrici yapıda ve süreç içinde gelişen iyileştirmeler ile oluşacaktır (Akgün vd., 2009, s. 82).

Tek döngülü öğrenmede, organizasyon üyeleri bir problemle karşılaştıklarında, faaliyet stratejisine odaklanırlar ve sadece davranışlarını değiştirerek problemi çözmeye çalışırlar (Çelik, 2011, s. 223).

Tek döngülü öğrenmede, ilk olarak organizasyon içinde bulunduğu çevreyi algılama ve analiz düzeyine geçer. Bu adımda organizasyon, amaçlarını ve bunun için gerçekleştireceği eylemlerini belirler. İkinci adım olarak organizasyon, çevreden algılama süresince topladığı bilgileri mevcut normlara, değerlere, politikalara göre değerlendirir ve en sonunda üçüncü adım olarak buna göre ideal faaliyetler başlatır. Bu adımlar eylemlerin oluşma adımıdır.

Tek döngülü öğrenmede amaçlar için yapılan eylemler sonucu istenilen sonuç gerçekleşmiyorsa, organizasyon üyeleri çevre ile yeterince iletişim kuramamış anlamına gelmektedir. Organizasyon, istenilen sonucun gerçekleşmesi için değişimin gerekli olduğunun farkına varır. Böylece organizasyon; normlarını, politikalarını ve değerlerini değiştirmeden davranış değişikliği ile hatalarını düzeltir. Bu durum, organizasyonun davranış değişikliğinin kendi hatalarını düzetmedeki uyumunu göstermektedir. Bu uyum, öğrenmedeki adaptasyon olarak nitelendirilebilir. Öğrenmedeki adaptasyon ise, organizasyonun çevresi ile uyumunu sağlanmasına yardımcı olacaktır.

2.1.2.2. Çift döngülü Öğrenme

Zihinsel model oluşturma, hipotezleri ortaya koymakta olup, zihinsel model sistemi ise, zihinsel model oluşturma sürecindeki değişkenleri ve bu değişkenler arasında olan ilişkileri açıklamaktadır. Dolayısıyla zihinsel model oluşturmada problem çözmek için model oluşturma sürecindeki oluşabilecek problemlerin tespit edilmesi ve sistemin yeniden düzenlenmesi sistemin görevidir. Aynı zamanda problem

çözümü için sistem, zihinsel modeli değiştirebilmektedir. Söz konusu zihinsel model ile durumsallık yaklaşımı yardımıyla problemlerin tespit edilmesi ve bu problemlerin çözümünde normların değişmesinde çift yönlü öğrenme gereklidir. Zihinsel değişimler, mevcut varsayımlardaki ve kabullerdeki farklılaşmayı, sonuçlara dair beklentilerin yeniden şekillenmesini ve organizasyon üyelerince paylaşılan ortak değerlerin değişimini kapsamaktadır. Bu anlamda çift döngülü öğrenme, organizasyon yararına farklı paradigmlar geliştirilmesi ve eski davranış kalıplarının terk edilmesi anlamına gelmektedir (Awbrey, 2005; Akgün vd., 2009, s. 83).

Çift yönlü öğrenme süreci organizasyonel değerleri, organizasyonun sahip olduğu normları, inançları ve amaçları kapsamaktadır. Gerektiği zaman bu kapsamdakiler değişebileceği için öğrenme sürecinde geri besleme döngüsü oluşur. Geri beslemede ikinci döngü, organizasyonun inançları, normları ve amaçlarıyla ilişkilendirilmektedir. Çift yönlü öğrenmenin tek yönlü öğrenmeye nazaran daha ayrıntılı bir süreç olması, düşünce yapılarının ve zihinsel modellerin tekrar şekillenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu boyutta, amaca yönelik karşılaşılan problemde çift döngülü öğrenme süreci ile zihinsel bir değişime yol açılmaktadır. Mevcut kurallar, normlar, değerler, bürokrasi mekanizmaları tekrar yapılandırılarak zihinsel değişimler sağlanır. Bu zihinsel değişimin olması, çift döngülü öğrenmenin oluştuğunun bir kanıtıdır (Carrol vd., 2002; Akgün vd., 2009, s. 83).

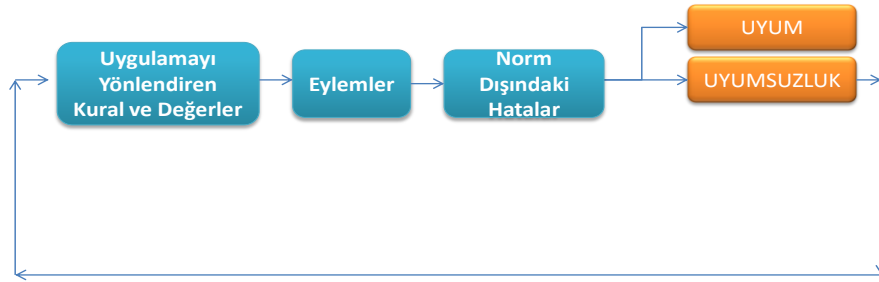
Çift yönlü öğrenme, organizasyonel normları değiştirdiği için zor bir öğrenme türüdür. Çift yönlü öğrenmeye, organizasyon üyelerinin içselleştirdiği kuramları uygulamaya çalıştıklarında ve içselleştirilen ile uygulanan kuramlar arasında uyumsuzluk olduğunda ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu bu uyumsuzluk, yeni normlarla, stratejilerle ve hipotezlerle kısacası çift yönlü öğrenmeyle uyumlu hale getirilecektir (Collinson ve Cook, 2016, s. 23).

Probst ve Büchel (1997, s. 35), çift yönlü öğrenmeyi "yapılandırmacı öğrenme süreci" olarak adlandırmaktadırlar. Bu süreçte, organizasyonun normlarının ve süreçlerinin revize edilmesi veya değişimi söz konusudur. Bu revize ve değişim işlemi, organizasyonun davranışlarının ve bilişsel yapılarının değişimine neden olmaktadır. Dolayısıyla değişim sayesinde, organizasyon çevre ile uyum sağlar. Böylece tabu haline gelebilen sert normlar, değerler ve hedefler sorgulanarak, hem organizasyonun kendi içinde tutarlılığını ve birimler, üyeler arasındaki uyumları, hem de

organizasyonun çevre ile uyumu sağlanarak organizasyonun yeni bir yapı haline gelmesi sağlanır (Basım ve Şeşen, 2009, s. 56).

Çift döngülü öğrenme biçiminde davranışların temelinde var olan değerler sorgulanır. Sorunların çözümünde mevcut düzeni kabul edilmeyip, sadece faaliyet stratejisi kullanılmaz. Bunun yanında çok boyutlu stratejilerde oluşturulur (Çelik, 2011, s. 223).

Şekil 9. Çift Döngülü Öğrenme



Kaynak: Argyris, 1999, s. 68; Basım ve Şeşen, 2009, s. 56

Şekil 9'da belirtilen çift yönlü öğrenmede hataların bulunmasıyla organizasyonun davranışları düzelir. Fakat sadece organizasyonun değişmesi çevre ile uyumu getirmemektedir. Bunun yanında, organizasyonun uygulamalarını yansıtan değerlerinde, normlarında, inançlarında ve amaçlarında değişime gidilerek organizasyon hataları düzeltilebilirler ve sonucunda organizasyonun çevre ile uyum süreci başlar. Aksi halde, organizasyonun uygulamalarını yansıtan değerler, normlar, inançlar ve amaçlar değişime uğrayarak organizasyon hatalarını düzeltemiyorsa, uyumsuzluk ilk olarak uygulamayı yönlendiren veya organizasyonun değişen değerlerine, normlarına ve politikalarına yansiyacaktır. Normların ve politikaların organizasyon ile uyumsuzluğu, organizasyonun çevre ile olan uyumsuzluğunu getirdiği için organizasyonun çevre ile olan uyumun sağlanmasında organizasyonun değerlerinin, normlarının ve politikalarının tekrar değişime uğraması gerektiği organizasyon tarafından fark edilir.

Çift yönlü öğrenmede ilk adım, tıpkı tek yönlü öğrenme gibi çevreyi algılama ve gözden geçirme sürecidir. Bu süreçte çevre, organizasyon tarafından algılanır ve analiz edilir. Yine bu adımda organizasyon, amaçlarını ve bunun için gerçekleştirecekleri eylemlerini belirler. İkinci adımda, yine tek yönlü öğrenmede olduğu gibi

organizasyon çevreden algılama süresince topladığı bilgileri organizasyonun mevcut normlarına, değerlerine, politikalarına göre değerlendirir ve en sonunda üçüncü adım olarak buna göre ideal faaliyetler başlatır. Bu adımlar, eylemlerin oluşma adımdır. Fakat eylemlere veya ideal faaliyetlere geçmeden önce ikinci adımdan sonra öğrenme için bir ara adım söz konusudur. Bu ara adımda, ikinci adımdan sonra organizasyon çevreden algılama süresince topladığı bilgileri organizasyonun mevcut normlarına, değerlerine, politikalarına göre değerlendirmesinden sonra onları sorgular ve gerekirse organizasyonun mevcut normları, değerleri ve politikaları değiştirilir. Bu değişiklik, organizasyon açısından çevre ile uyum getiriyorsa, organizasyonun uygun bir değişim sağladığından söz edilebilir. Aksi halde, organizasyon çevresine uyum için sağladığı değişiklik çevresine uyumsuzluk getiriyorsa, tekrar organizasyon daha önceden değiştirdiği normlarını, değerlerini, politikalarını çevre ile uyum için gözden geçirir. Çift yönlü öğrenme, kısacası tek yönlü öğrenmenin tersi olarak dinamik, değişim ve gelişime açık bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Kusurların tespit edilmesi ve kusurlara neden olan öğelerin değiştirilmesi, kısa vadede çözüm veya çözümler getirmektedir. Çift döngülü öğrenmede, organizasyon kusurlarının derinlemesine incelenmesi ve kusurların sebeplerinin temel kaynağının tespit edilmesi, organizasyonun çift yönlü öğrenmeyi uzun vadede kullanacağı anlamına gelmektedir (Tuncer, 2008, s. 9).

Tablo 24. Düşük ve Yüksek Seviyede Öğrenme Kıyaslaması

Nitelikler	Düşük Seviyeli Öğrenme	Yüksek Seviyeli Öğrenme
Özellikler	Yinelemelerle oluşur. Rutindir. Mevcut işlerin ve kuralların denetimi yapılır. Anlaşılan bir ortam vardır. Örgütün her seviyesinde oluşur.	Keşfetme ve sezgi sonucu oluşur. Rutin değildir. Denetim bozukluklarını telafi edecek kural ve yapı geliştirilir. Belirsizlik yüksektir. Genelde örgütün üst seviyesinde oluşur.
Etkiler	Davranışsaldır.	Sezgi, keşfetme gücü ile kolektif bilinç oluşur.
Örnekler	Resmi kuralların kurumsallaştırılması. İdari sistemlerde düzeltmeler. Sorun çözme yeteneğinin geliştirilmesi.	Yeni hedef ve motive kuralları. Gündem oluşturma yeteneği. Sorun tanımlama kabiliyeti

Kaynak: Fiol ve Lyles, 1985, s. 810

Argyris ve Schön'ün (1978, s. 21-28), tek ve çift döngülü öğrenme kuramına benzer başka bir kuram ise Fiol ve Lyles'dan (1985, s. 810) gelmiştir. Bu kuramcılar ise, öğrenme türlerini Tablo 24'de belirtildiği üzere "düşük" ve "yüksek seviyeli öğrenme" olarak tasniflemiştir. Bu anlamda tek yönlü öğrenme, düşük seviyede öğrenme, çift yönlü öğrenme ise, yüksek seviyede öğrenme ile aynı özellikleri ve etkileri taşımaktadırlar.

Tablo 24'e göre düşük seviyeli öğrenmenin en önemli özelliği rutin olmasıdır. Bu durum, organizasyonun değerlerini, normlarını ve politikalarını değiştirme durumunun olmaması ile aynı anlama gelmektedir. Çünkü düşük seviyeli öğrenmede çevreye uyum, mevcut iş kurallarına göre değerlendirilmektedir. Bu durumda öğrenen, mevcut şartlar ve durumla ilgilendiği için düşük seviyede öğrenme, betimsel bir yapıya sahiptir. Buna karşın yüksek seviyeli öğrenme, çevreye uyum için rutin değildir ve çevreye uyumda oluşan hatalar için kural ve yapı geliştirmektedir. Böylece yüksek seviyeli öğrenmede, organizasyonun değerlerini, normlarını ve politikalarını değiştirmesi durumu söz konusu olmaktadır. Ayrıca yüksek seviyeli öğrenmeyi elde etme bilinçsel bir yapı ile oluşur. Dolayısıyla organizasyon, neden yüksek seviyeli öğrenmeye ihtiyaç olduğunu ve bunun hangi durumlarda kullanması gerektiğini, yüksek seviyeye öğrenmeye ihtiyaç zamanını ve bu öğrenme için neler yapılması gerektiğinin farkındadır. Dolayısıyla yüksek seviyeli öğrenme, öğrenmede olması gerekenlerle ilgilendiği için normatif bir yapıya sahiptir.

2.1.2.3. Öğrenmeyi Öğrenme (İkincil Öğrenme)

Organizasyon, tek ve çift yönlü öğrenmede öğrenmenin nasıl oluştuğunu öğrendiğinde ve öğrenme gerekliliğinin farkında olduğunda öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak düşünür. Çünkü organizasyonun bilmediğinin ve bilmenin gerekli olduğunun farkında olması, organizasyonun öğrenmesine motive olmasını sağlayacaktır (Nevis, Dibella ve Gould, 1995).

İkincil öğrenmede öğrenenler, öğrenmeyi kolaylaştıran ve engelleyen faktörleri tespit ederek öğrenmeyi kolaylaştırırlar. Önemli olan, ikincil öğrenmede öğrenmenin nasıl oluşacağını öğrenerek öğrenme kapasitesi ile birlikte öğrenme sürecini devam ettirmektir (Kutaniş Özen, 2002).

Bir organizasyon tek ve çift döngülü öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğini bilmelidir. Bu anlamda öğrenmeyi öğrenmek için öncelikle organizasyon tek ve çift yollu öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini bilmelidir. Dolayısıyla organizasyon, tek ve çift döngülü öğrenmeyi sağlamayı bildiği zaman ikincil öğrenmeyi sağlayabilir (Argyris ve Schön, 1978).

Çift döngülü öğrenmede organizasyonlar, değişimin nasıl ve neden olacağı ile ilgilirlenirler. Fakat tek döngülü öğrenme, organizasyonun gerekli zamanda değişimini kabul etmekle beraber, mevcut düzenini ve alışkanlıklarını yargılamamaktadır. Değişik araştırmalar, organizasyonun bütüncül anlamda öğrendiklerinin organizasyon üyelerinin öğrendiklerinin toplamından daha fazla olduğunu göstermişlerdir. Özellikle paylaşılan kurallar ve değerler, bireysel öğrenmeden ziyade, örgütsel öğrenme için önem arz etmektedir (Dikmen, 1999, s. 60).

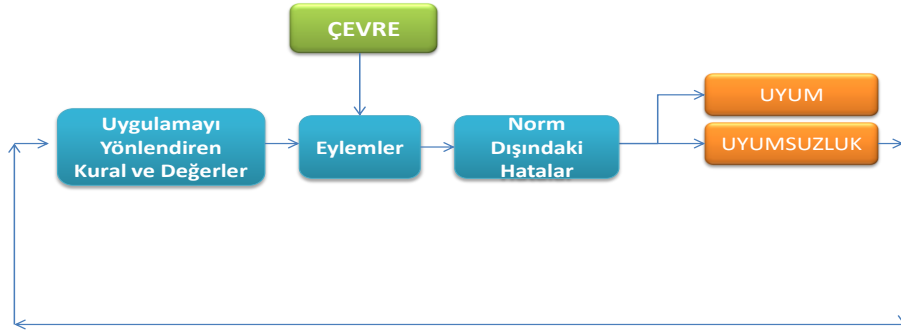
Tek döngülü öğrenme dar bir bilgi ağında gerçekleşir. Özellikle bu tür öğrenmede, çevre dinamik bir yapıda değilse, tek döngülü öğrenme kolay bir şekilde gerçekleşir. Fakat çevre değişken bir yapıda ise, çift döngülü öğrenmeye ve yerine göre öğrenmeyi öğrenmeye gerek duyulmaktadır (Mcgill, John ve Lei, 1992).

Çevre değişkeninin yapısı ikincil öğrenme için önemlidir. Çünkü tek döngülü öğrenmede sınırlı bir değişim söz konusudur. Ayrıca çift döngülü öğrenmede ise, çevre değişkeninin organizasyon için oluşturacağı değişimler çift döngülü öğrenmeyle sağlanamıyorsa, ikincil öğrenme uygulanması organizasyonun öğrenmesi için bir anlam ifade etmez. Çevrenin dinamik yapısı kapsamında çevrenin organizasyon tarafından uyumluluğu tek ve çift döngülü öğrenmeyle sağlanamıyorsa ve çevrenin bu dinamik yapısı sürecelecek bir yapı olarak organizasyon tarafından tahmin ediliyorsa, organizasyonun çevre ile uyumun sağlanması ve çevre içinde ayakta kalabilmesi için organizasyon öğrenmeyi öğrenmelidir.

Çevre, organizasyonun öğrenmesine, organizasyonun öğrenmesi de doğrudan eylemlere etki etmektedir. Dolayısıyla organizasyonlar, çevreyi çok iyi analiz ederek çevreye göre eylemlerini oluştururlar ve gerekirse organizasyonun çevreden aldığı bilgi paylaşımı ve çevreyi analiz yoluyla öğrenme adına yeni anlamlar oluştururlar. Eğer ikincil öğrenme, çevre ile uyumu sağlıyorsa, çevrenin değerlendirilmesi veya çevreye istinaden uygulamaların ve çevreye yeni anlamlar yüklenmesi organizasyon tarafından doğru yapıldığını gösterir. Aksi durumda organizasyon, çevrenin etkisinde

yaptığı eylemleri kendinin çevre ile olan uyumunu sağlayamıyorsa, o zaman bu durum ilk olarak organizasyonun uygulamayı yönlendiren kurallarına ve değerlerine yansıtacak, sonrasında ise, çevre faktörü tekrar organizasyon tarafından değerlendirilerek kendisinin çevresiyle uyum sağlaması adına çevresiyle ilgili bilgi analizine giderek yeni anlamlar yükleyecektir. Bu durum aşağıda Şekil 10'da belirtilmiştir.

Şekil 10. İkincil Öğrenme (Öğrenmeyi Öğrenme)



Kaynak: Argyris, 1999, s. 68; Basım ve Şeşen, 2009, s. 56

Organizasyonlar birçok durumda değişime karşı direnç gösterirler. Organizasyonlar, yapmış oldukları hataların farkında olmadıklarından dolayı değişime pek cesaret edemezler. Çünkü organizasyonlar, elde etmiş oldukları deneyimlere istinaden değişimlerin belirsizlik oluşturacağını düşünmektedirler. Fakat organizasyonlar, değişime direnç göstermeyip değişimi içsel bir süreç olarak kabul ederlerse, örgütsel öğrenme için fırsat elde etmiş olurlar (Basım ve Şeşen, 2009, s. 58).

Öğrenmeyi öğrenme, tek ve çift yönlü öğrenmeyi nasıl oluşturacağımızı ve oluşturulan bu öğrenmeyi nasıl amaçlarımız doğrultusunda kullanacağımızı gösterir (Kıngır ve Mesci, 2007, s. 75; Marsick ve Watkins, 1999).

Organizasyonun kendi kültürünü daha boyutlu göz önüne alması ile başka organizasyonlarla ve çevre ile ilişkilerinde kendi değerlerini, inançlarını ve normlarını tekrar değişikliğe uğratması, organizasyonun çevre içinde sürdürülebilirliğini sağlaması için önemlidir. Bunun için organizasyon, çift yönlü öğrenmeyi sağlamalıdır. Bunun yanında, kalıcı bir değişikliğin sağlanması organizasyon ve onun çevre ilişkisi bakımından çevre değiştiğinde yine organizasyonun normlarını, değerlerini ve inançlarını duruma göre değişikliğe uğratması ve bu değişimin aynı kalıptaki çift

döngülü öğrenmeyle değil, değişime göre nasıl bir tek veya çift yönlü öğrenmenin sağlanması gerektiği, öğrenmeyi öğrenmeyle sağlanır (Awbrey, 2005).

Öğrenmeyi öğrenme, bir şeyin nedenlerini ve nasıl olup bittiğini anlamak için araştırma yapan öğrenme türüdür. Organizasyon üyelerinin öğrenme ile ilgili geçmiş durumları ve tecrübeleri anlamlı olması, ikinci öğrenmeyi kolaylaştırır. Organizasyon üyeleri, öğrenmeyle ilgili tecrübeleri ile birlikte öğrenmeyi gerçekleştirebilecek durumları düşünürler ve öğrenmenin sürdürülebilirliğinin sağlanması için stratejiler geliştirirler (Erigüç ve Balçık, 2008, s. 81).

Öğrenmeyi öğrenme ile organizasyon kendi öğrenme yeteneğini geliştirerek ve çevre içinde öğrenmesinin sürdürülebilirliğini sağlayarak çevreye uyum sağlar. Bu öğrenme yöntemi, basmakalıp veya ezbersel sistematiklik yerine, durumsallık yaklaşımı çerçevesinde organizasyonun kendisinin ve ilişkide bulunduğu çevre değişkenlerini çok iyi bilerek öğrenmeyi nasıl (çevreye uyum için) sağlaması gerektiğinin öğrenilmesi esastır.

Bu öğrenme yönteminde, birincil ve ikincil öğrenme yöntemlerinin nasıl gerçekleştiğinin neden-sonuç ilişkisi içinde organizasyonlar tarafından analiz edilir. Organizasyon, bu öğrenme yönteminde öğrenme başarısızlıklarını devamlı olarak sorgular ve kendisine özgü öğrenme sistemi veya sistemleri sağlayarak nelerin öğrenmeyi sağladığını, nelerin öğrenmeyi engellediğini tespit eder. Böylece organizasyon, kendisine özgü öğrenme stratejisi geliştirip, çevreye uyum sağlamak için çaba sarf eder.

2.1.3. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları

Örgütsel öğrenme literatüründe birçok yazar tarafından yapılan araştırmalar mevcuttur. Fakat literatürde en çok adı geçen Argyris ve Schön (1978), Huber (1991), Watkins ve Marsick (2003) ve Senge (2013) isimli araştırmacıların örgütsel öğrenme yaklaşımlarıdır. Bu anlamda, sözü edilen yazarların örgütsel öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.

2.1.3.1. Argyris ve Schön'ün Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Argyris ve Schön (1978), genel anlamda örgütsel öğrenmeyi öğrenme sürecinde hataların tespit edilmesi ve bu hataların düzeltilmesi olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrenme, ilk olarak

hataların doğru şekilde bulunmasıyla başlamaktadır. Bu hatalar ise, öğrenme sürecinde sorgulanarak, verileri toplayarak ve pratik yaparak tespit edilebilirler.

Özellikle organizasyon, üyelerinin zihinsel potansiyellerini ortaya koyarak öğrenme sürecinde meydana gelen karmaşıklıkları ve çelişkili durumları tespit ederek öğrenme eylemini gerçekleştirmelidir. Dolayısıyla bireysel öğrenme, bu noktada önem kazanmakta olup, örgütsel öğrenmenin temel durumunu teşkil etmektedir. Örgütsel öğrenmede hata, öğrenme sürecinde uygulanan ve planlanan eylemlerin organizasyonun amaçları ve sonuçları ile çelişmesidir. Öğrenme sürecinde hataların bulunması, öğrenme için bir fırsattır. Hataların bulunması ve bunların düzeltilmesi sayesinde, bireysel ve örgütsel öğrenmeyi engelleyen durumlar ortadan kalkarlar.

Öğrenme sürecinde hataların bulunması ve onların düzeltilmesi, öğrenme ve araştırma için bir kestirme olmaktadır. Bu kestirme sayesinde, öğrenme yararına aşağıda sıralı maddeler halinde yazılan durumların gelişmesini Collinson ve Cook (2016, s. 20) şöyle belirtmiştir;

"1. Öğrenenler hataları örgütsel faaliyetlerdeki dolaylı varsayımlara ve yanlış stratejiler oluşturduğunu vurgularlar."

2. Öğrenenler öğrenmede varsayımlarını revize ederler ve hatalarını düzeltmek için yeni stratejiler oluşturup bunu organizasyon içinde yaygınlaştırırlar."

3. Öğrenenler elde edilen bilgiler ve amaçlar arasındaki çelişkiyi tespit ederler."

4. Organizasyon içerisinde hipotezler ve stratejiler paylaşılır. Söz konusu bu hipotezler ve stratejiler bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi için organizasyon üyelerinin belleklerine yerleştirilirler."

Bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmede önemi, hataların tespiti ve bunların düzeltilmesinin organizasyonda bireysel düzeyde başlamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenmede eylem çok önemli bir faktör olduğu için öğrenenler öğrendiklerinden bir sonuç elde etmek isterler. Dolayısıyla organizasyon üyesinin edindiği bilgiler, öğrenenin aklı ve zihni sayesinde eyleme dökülürler (Argyris ve Schön, 1978).

Öğrenme türleri olan tek ve çift döngülü öğrenme ile organizasyondaki öğrenme adına hataların tespiti arasında ilişki mevcuttur. Tek döngülü öğrenmede hatalar tespit edilir ve onların düzeltilmesi yoluna gidilir. Bu öğrenme türünde, hataların tespit edilip bunların düzeltilmesi zaten organizasyonda var olan problem çözme teknikleri ile olur. Eğer problemlerin çözümünde teknikler yeterli değilse, başka çözüm tekniklerine başvurulur. Çift döngülü öğrenmede ise, hataların analizi tek döngülü öğrenmeye göre daha detaylı olmaktadır. Organizasyon, bu anlamda hataya

sebebe olan organizasyona mal olan normları, değerleri ve inançları ortadan kaldırır. Böylece organizasyon, hataya tekrar sebep olmayacak yeni normlar geliştirebilir ve öğrenmek adına bunların geçerliliğini analiz eder (Stöttinger, 2010).

Organizasyonun hatalarının tespiti için, organizasyona pusula rolü üstlenecek ve öğrenme eylemi ile oluşacak stratejiler geliştirilir. Bu stratejiler sayesinde, normlar, değerler ve inançlar kendi içindeki tutarlılığı değerlendirilip analiz edilirler. Bu anlamda, tek döngülü öğrenmede tek geri bildirim döngüsü ile hataların tespiti ve düzeltilmesi, stratejiler ile sağlanırlar. Çift yönlü öğrenmede ise, ikinci bir geri bildirim döngüsü ile hataların tespiti ve düzeltilmesi stratejinin yanı sıra, değiştirilen normlar, değerler ve inançlar sayesinde sağlanırlar (Collinson ve Cook, 2016, s. 24).

Argyris ve Schön (1978), kısaca hataların tespit edilip geri bildirimle tekrar düzeltilmesiyle geri bildirim sağlandığı ve bu sayede, organizasyon öğrenmeyi sağlayarak organizasyonun ilişkide bulunduğu çevresi ile uyum sağlayabileceğini vurgulamaktadırlar. Yazarlar, birinci ve ikinci öğrenme yöntemlerinin organizasyonlar için önemini vurgulamışlar ve bu öğrenme yöntemlerini organizasyonların çevresi ile uyumun sağlanmasında araç olarak görmüşlerdir.

2.1.3.2. Huber'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Huber (1991), örgütsel öğrenmeyi mevcut ve potansiyel davranışların üzerinde değişikliğe neden olan enformasyon işlemi olarak tanımlamaktadır. Özellikle bilginin çözümlenmesi ve elde edilmesi, organizasyonun önceki bilgilerini ve düşüncelerini etkilemektedir. Bu anlamda, öğrenmede yeni mantıki ve zihinsel modeller oluşmaktadır. Bu durum, organizasyonun nasıl öğreneceğini belirler ve öğrenmeyi etkiler. Kısacası örgütsel öğrenmede, organizasyon verilerinin işlenmesiyle potansiyel davranış alanı çeşitlenir ve değişir. Böylece bilgi sayesinde, organizasyon davranışları değişirler. Çünkü öğrenme, insan beyninde oluşan bilişsel bir işlevi kapsamaktadır.

Huber'e (1991, s. 88-115) göre örgütsel öğrenmede "bilgilerin elde edilmesi", "dağıtılması", "yorumlanması" ve son olarak bilgilerin tekrar değerlendirilerek "organizasyon hafızasına sokulması" aşamaları örgütsel öğrenmeyi oluşturmaktadır. Bu anlamda, örgütsel öğrenme, bilişsel süreç sayesinde, bilgiyi işleme süreciyle eşdeğer bir nitelik kazanmaktadır. Eğer bilgiler, süzgeçten geçirilmesinden sonra potansiyel davranış kalıplarında bir değişiklik oluyorsa, organizasyonda öğrenme eyleminin oluştuğundan söz edilebilir.

Örgütsel öğrenmede bilginin edinimi aşaması, bilginin üretildiği ve oluşturulduğu süreci belirtmektedir. Öğrenmek için bilginin edinilmesi, araştırmanın ve geliştirmenin sağlanmasını, bilişim sistemleri sayesinde bilginin depolanmasını, yönetimini ve bu bilginin tekrar kullanılmasını gerektirir (Dodgson, 1993).

Bilginin dağıtılması aşamasında var olan bilginin organizasyonda paylaşımın nasıl olduğu çok önemlidir. Kimi organizasyonlar, bilgiye ulaşmada sistem yoksunluğundan ötürü hangi bilginin hangi durumda ve hangi koşullarda kimlere faydalı olabileceğinden haberdar değildirler. Bilginin organizasyon içinde dağılımı, organizasyon üyelerinin öğrenmesini teşvik eder. Bu anlamda bilginin sıralı düzende elde edinilmesi, başka bilgilerin oluşmasını sağlayıp, organizasyon içerisinde yeni davranışların oluşmasına sebep olacaktır. Bunun oluşması için bilginin uygun zamanda, koşulda, kimlere dağıtılması gerektiği konusunda organizasyonun stratejik düşünmesi gerekmektedir. Bunun yanında, dağıtım kanallarının bilgiyi optimal dağıtımındaki kalitesi, organizasyonların öğrenmesini etkilemektedir (Kuchinke, 1995; Dikmen, 1999, s. 61).

Örgütsel öğrenme sürecinin bilginin dağıtılması basamağında, organizasyon üyelerince dağıtılan veya paylaşılan bilginin anlaşılması ve geliştirilmesi çok önemlidir. Bu durum, organizasyon üyelerinin değişik düşünceler oluşturacağı ve bilgileri genişleteceği anlamına gelmektedir. Bu bilgi genişlemesinden dolayı çalışanların davranışlarında değişiklikler söz konusu olmaktadır. Bu değişikliklerde, çalışanların performansının artışının etkisi olduğu değerlendirilebilir (Pilar vd., 2005; Yücel, 2007, s. 17).

Bilginin yorumlanması aşamasında ise, bu yorumlama bilginin paylaşılmasından daha önemli bir nitelik kazanmaktadır. Çünkü mevcut bilgi, organizasyon üyeleri tarafından doğru alındığı takdirde, organizasyon üyelerinin yorumları nesnellik kazanacak olup, birbirinden farklı olmayacaktır. Böylece organizasyonun bilgileri yorumlaması bütünlük açısından ortak bir yorum getirilerek öğrenme süreci olumlu etkilenecektir (Dikmen, 1999, s. 61).

Organizasyonel belleğin oluşması, bilginin saklanması ve yeniden değerlendirmesi ile ilgilidir. Bu basamak, organizasyonel belleğin işlevine ilişkin bir kategoriyi ifade etmektedir. Organizasyonel bellek, bilgiyi saklamada ve yeniden değerlendirilmesi faaliyetlerine yönelik bir yapıya ve organizasyonun bireysel ve

organizasyonel düzeyde de çeşitli düşünceleri temsil eden bir yapıya sahip olması demektir. Organizasyon, elde ettiği bilgileri belleğinde saklayarak gerektiği zaman, koşul sağlandığında ve ihtiyaç duyduğunda söz konusu elde ettiği bilgileri ortaya çıkartarak onları değerlendirir. Ayrıca saklanan bilgiler, gelecekte karar verme süreçlerini de etkilemektedir. Dolayısıyla organizasyon, bilgiye ve tecrübeye ihtiyaç duyduğunda, organizasyonel bellek açık bir sisteme dönüşür ve sonrasında uygulamalarla elde edilen bilgiler ve tecrübeler organizasyonun belleğinde saklanarak organizasyonel belleğin sürdürülebilirliği sağlanır (Kalkan, 2006b, s. 26).

Kısaca Huber (1991), örgütsel öğrenmeyi işlevsel bir yapı çerçevesinde işlemiş ve öğrenmeyi bir bilgi işlemi olarak değerlendirerek öğrenmek için gerekli olan bilgilerin tasnifine belirli bir sıra düzen içerisinde yer vermiştir.

2.1.3.3. Watkins ve Marsick'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Watkins ve Marsick'e (2003) göre, örgütsel öğrenme, stratejik süreç içerisinde organizasyonun sürekli öğrenmesi ve kendisini geliştiren bir yapıya sahip olmasını kapsamaktadır. Özellikle liderler, organizasyonun öğrenme sürecinde çok etkilidirler. Liderler, bu anlamda, organizasyonun bilgi birikimin ölçüp, öğrenme girişimlerini artırmak için ortam hazırlarlar.

Watkins ve Marsick (2003), örgütsel öğrenmede 4 tür öğrenme düzeyi tespit etmişlerdir. Bunlar, "bireysel öğrenme", "takım düzeyinde öğrenme", "örgütsel öğrenme" ve "toplum seviyesindeki öğrenme" olarak sıralanabilir. Bireysel öğrenme, organizasyon üyelerinin yeni bilgiler elde etmesi, bilgileri yorumlaması, değerlendirmesi ve belleğine depolamasıdır. Söz konusu bilgi edinimi ile organizasyon üyeleri, davranışlarını şekillendirirler. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bir koşuldur. Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenmenin toplamı anlamına gelmemektedir. Tek başına organizasyon üyelerinin bireysel öğrenmesi, örgütsel öğrenmenin oluşumu için yeterli değildir. Takım halinde öğrenme, organizasyon üyelerinin öğrendiklerini takım içinde paylaşmasıyla, takımca bilgilerin yorumlanmasıyla, değerlendirilmesiyle, anlamlandırılmasıyla ve kıymetlendirilmesiyle öğrenmede ortak bir takım algısı oluşturulmasıdır. Örgütsel öğrenme, takımların öğrenmeyle elde ettikleri algıların ve düşüncelerinin tüm organizasyon içinde dağıtılmaları ve organizasyon içinde saklanılmalarıdır (Avcı ve Küçükusta, 2009, s. 35).

Toplum seviyesindeki öğrenme ise, organizasyonun örgütsel öğrenmeyi sağladıktan sonra, organizasyon anlamında birtakım değişimler meydana gelir. Bu değişimler, organizasyonun çevresindeki topluma mantıklı gelirlirse, onları benimser ve toplumda organizasyondan öğrenerek kendi değişimini sağlar (Watkins ve Marsick, 2003).

Watkins ve Marsick (2003), öğrenmenin organizasyon tarafından içselleştirilmesinde sonra edinilen bilginin, organizasyon dışında kullanılarak diğer organizasyonlar tarafından yeniden oluşturulabileceğini veya değiştirilebileceğini vurgulamaktadırlar. Çünkü organizasyonlar arasındaki öğrenmeyi, organizasyonların birbirleriyle etkileşim içinde olduklarından dolayı, organizasyonların yapıları ve kültürleri belirlerler. Organizasyonlar arasında öğrenmede organizasyonlar, kendilerine fayda sağlayabilecek yetenekleri kopyalarlar. Bu durumda, öğrenme, "taklitçi", "zorlayıcı" ve "normatif" süreçlerde etkinliğini çoğaltabilir (Torlak, 2008, s. 213).

Watkins ve Marsick (2003), bir organizasyonun örgütsel öğrenme kimliğini kazanabilmesi için birbirlerinin alternatifi değil, tam tersi olarak tamamlayıcı özelliğini taşıyan ve birbirleri ile ilişkili olan eylem dizileri ile imkan olacağını belirtmektedirler. Söz konusu bu dizi eylemleri Watkins ve Marsick (2003, s. 139) şöyle belirtmektedirler;

"Sürekli öğrenme fırsatlarını yaratmak, diyalogu ve soru sormayı desteklemek, yardımlaşma ve takım halinde öğrenmeyi desteklemek, öğrenmeyi yakalayan paylaşan sistemler kurmak, ortak bir vizyon için kişileri güçlendirmek, organizasyon ile çevresi arasında bağlantı kurmak ve son olarak liderin model oluşturması ve öğrenmeyi desteklemesidir."

Yukarıda anılan örgütsel öğrenme için gerekli olan eylemlerin maddeler halinde aşağıda açıklaması yapılmıştır (Watkins ve Marsick, 2003, s. 139; Toplu ve Akça, 2013, s. 224-225).

1. Sürekli Öğrenme: Sürekli öğrenme, organizasyon üyelerinin hem organizasyon içinde faaliyetlerini yürütmelerini hem de organizasyon içerisinde öğrenmelerini sağlar. Bu anlamda organizasyon için sürekli öğrenmeyi sağlayacak fırsatların oluşturulması, çalışanların eğitiminin devamının sağlanması ve bunun organizasyon tarafından desteklenmesi önemlidir.

2. Diyalog ve Araştırma: Organizasyon üyeleri, şahsi görüşlerini birbirlerine rahatlıkla sergileyerek gerçeklik peşinde olmalıdırlar. Bu sayede, organizasyon üyelerinin dinleme yetenekleri gelişecek olup, diyalog ve araştırma süresince

birbirlerine saygı da oluşacaktır. Bu durum, örgüt kültürüne yansıtılırsa, diyalog ve araştırma organizasyon üyeleri için daha verimli olur.

3. Takım Halinde Öğrenme: Takım halinde öğrenmenin gerçekleşmesi için organizasyon üyelerinin öğrenmelerinin bireysellikten çıkartılması gerekmektedir. Takım üyelerinin oluşturduğu çeşitli düşünceler takım içinde desteklendiğinde, bu durum organizasyon üyelerinin de desteklenen düşünceyi öğrenmelerini sağlayacaktır. Takım öğrenmesi, bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişte bir köprüdür. Bu anlamda, takım çalışmalarının desteklenmesi, üyeler arasındaki iletişimin ve diyalogun kalitesi ile takım başarılarının ödüllendirilmesi, örgütsel öğrenmeye geçişi kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı etkenlerdir.

4. Paylaşımçı Sistemler: Örgütsel öğrenmenin oluşumunda organizasyon üyelerinin, elde ettikleri bilgileri teknolojik sistemler kullanarak organizasyon içinde paylaşması çok önemlidir. Bu bilgi paylaşımı sayesinde, sorunlar daha iyi analiz edilecek olup, organizasyon üyeleri müşterek hareket ederek, sorunların çözümünde daha etkili olabilmektedirler.

5. Güçlendirilmiş Çalışanlar: Vizyon, organizasyonun arzu ettiği gelecekteki resimdir. Bu resmin tüm organizasyon üyeleri tarafından doğru algılanması, vizyonu gerçekleştirmek için büyük önem arz etmektedir. Vizyonu elde etme çabası da, organizasyon üst yönetiminin üyeleri desteklemesine ve onların inisiyatif alma ortamlarını oluşturmasına bağlıdır.

6. Sistemler Arası Bağlantı: Organizasyon üyeleri, yapmış oldukları faaliyetlerin organizasyon faaliyetlerindeki etkisini görürlerse, vizyonu gerçekleştirmek için daha verimli olacaklardır. Üyelerin organizasyon için fayda sağladığının ve dikkate alındıklarının hissettirilmesi, vizyona ulaşmada fayda sağlayacaktır.

7. Destekleyici Liderlik: Liderler, örgütsel öğrenmenin oluşumunda önemli bir role sahiptirler. Bu anlamda liderler, astlarını geliştirerek onlara öğrenme fırsatları ve ortamları sunmalı ve ayrıca öğrenmelerini de sürekli teşvik etmelidirler.

Özetle Marsick ve Watkins (2003), birleştirici, holistik ve birbirleriyle ilişkili olan ve birbirini tamamlayan eylemler dizisi olarak bir örgütsel öğrenme modeli oluşturmuşlardır. Bu modele göre Marsick ve Watkins (2003), söz konusu örgütsel

öğrenme eylemler dizisinin bir organizasyonda çok uygulanmasının tek başına bir anlam ifade etmediğini belirtmektedirler.

Marsick ve Watkins (2003), eylemler dizinleri arasında tamamlayıcılık kapsamında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki de olmak zorunda olduğunu belirtmektedirler. Yazarlara göre bir organizasyonun öğrenen örgüt olabilmesi için organizasyon sürekli olarak öğrenmeyi sağlamalı ve kendisini duruma göre sürekli değiştirmeli, geliştirmelidir. Bu sayede yazarlar, organizasyonun öğrenmeyi sonraki süreçlerde de bir bağımlılık hale getireceğini belirtmektedirler.

2.1.3.4. Senge'nin Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Peter Senge, 1990 yılında yayımladığı "Beşinci Disiplin (Fifth Discipline)" adlı kitabında, başarılı organizasyonların başarısının altında yatan temel nedenin, rakiplerinden daha hızlı ve daha verimli öğrenebilme yeteneğine sahip olmalarından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bu düşünce ile Senge, örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütlerin sistematüğini ortaya koyarak organizasyonların öğrenme alanına daha fazla ilgi duymalarını sağlamıştır (Yılmaz, 2011, s. 313).

Senge (2013), öğrenme kavramını davranışsal bir bakış açısından düşünmüştür. Bu anlamda Senge (2013), öğrenmeyi, davranış değişikliğinin sebebi olarak vurgulamıştır.

Senge (2013), davranış değişikliğini ise, daha önce oluşmayan bir durumun yapılabilir duruma gelmesi ile davranış değişikliğini öğrenmenin göstergesi olarak sergilediğini ifade etmektedir. Ayrıca Senge'ye (2013) göre, öğrenme bireylerin hayatlarının anlamlı bir parçası olmasını ve onların kapasitelerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu anlamda Senge (2013), örgütsel öğrenmede bireysel öğrenmenin önemini belirtmektedir.

Senge, örgütsel öğrenmede ussal değişikliğin öğrenmede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu ussal değişiklikle bireylerin bağlantılarını dar kapsamda değil, geniş kapsamda düşünmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda bireyler, bir sorunun, bir sebebin veya bir tetikleyicinin doğrudan oluşturduğu durumları kendisinden bağımsız bir şekilde dışarıda aramak yerine, bağlantılarıyla kendi içinde aramalıdır. Dolayısıyla Senge'ye göre, birinin bulduğu düşünceyi başkalarının takip etmesi, örgütsel öğrenmenin sonucu değildir (Zan, 2014, s. 331).

Senge, organizasyonların öğrenmelerine daha çok nitelik kazandıracak yapının organizasyonun kültürü olduğunu belirtmektedir. Çünkü organizasyon kültürünün, organizasyonun çevre ile uyumunda çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Organizasyonel kültür, pek çok faktörün etkisi altındadır. Örgütsel öğrenmenin organizasyonun kültürü hale gelmesi veya organizasyon kültürünün organizasyon içerisinde öğrenmeyi sağlaması, örgütsel öğrenme ile organizasyon kültürü arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Sonuç olarak örgütsel öğrenmenin felsefesi, çevre şartlarında organizasyon için geçerli olan kültürel özelliklere dayanmaktadır. Kültürün öğrenmeyi etkilemesinin yanında, öğrenme de kültürü etkilemektedir. Dolayısıyla bilgi ve öğrenme, organizasyonun kültürünü oluşturur ve bu kültürün oluşması, organizasyonların varlığını meydana getirir (Güdülüoğlu ve Bahçecik, 2011, s. 104).

Senge, kültürel normların örgütsel öğrenmeyi destekleyici bir işlevinin olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü kültürün egemen olduğu durumlarda, dil ve iletişim büyük rol oynamaktadır. Bu işlevsellikle, organizasyon üyelerinin tartışma ve diyalog içine girerek gerçeği birbirleriyle paylaşmasıyla ve öğrenmesiyle, gerçeklerin eyleme dönüşmesi sağlanır. Böylece örgütsel öğrenmeyi tercih eden organizasyonlar, geleneksel organizasyonlara nazaran daha üretici olurlar (Korkmaz, 2008, s. 80).

Senge, örgütsel öğrenmeyi arzu edilen amaçları oluşturmada öğrenenlerin yeteneklerini sürekli genişlettikleri, yeni düşünce tarzlarının geliştiği, insanların nasıl beraber öğrenileceğini sürekli olarak araştıran bir öğrenme türü olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda örgütsel öğrenme; bilgiyi organizasyon içerisinde birlikte elde eden, bilginin kullanmasını ve transferini sağlayan, yeni bilgi veya bilgiler oluşturma düşüncesiyle yaşanan olayları analiz eden ve onlar arasında sebep-sonuç ilişkisi kuran, bunu değişen çevre şartlarına uymakta kullanan ve organizasyon üyelerini sürekli dinamik bir duruma sokan öğrenme tarzıdır (Gürsel, 1998; Memduhoğlu ve Kuşci, 2012, s. 750)

Senge, örgütsel öğrenmede liderin sorumluluğunun öğrenme için önemli bir faktör olduğundan bahsetmektedir. Gelecekteki amaca ulaşmak için tüm seviyelerde açıklanmasına yönelik bir organizasyon tasarımı oluşturmak lider için oldukça zordur. Dolayısıyla liderler, faaliyetlerini organizasyon içi ve dışı olarak 2 durumda yoğunlaştırırlar. "Geleceği tasarlamak için organizasyon içinde değişiklik yapılması, stratejiler oluşturulması ve olumlu kritik kararlar alınması" örgütsel öğrenmeyle

sağlanacağı için liderlerin organizasyon içerisindeki tavrı, örgütsel öğrenmenin örgüt içinde sağlanmasında büyük rol oynamaktadır (Yalçın ve Ay, 2011, s. 20).

Öğrenen örgütler, örgütsel öğrenmenin başarılı sonucudur. Eğer bir organizasyon örgütsel öğrenme sürecinde öğrenmesini tamamlarsa, öğrenen örgüt olgusunu kazanmış demektir. Bu anlamda Senge'nin örgütsel öğrenme sürecinde öğrenen örgüt oluşturulması için belirttiği 5 öge aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Senge, 2013, s. 25-29).

1. Kişisel Hakimiyet: Bireysel görme kapasitesini sürekli açıklık kazandırarak gerçekliği nesnel olarak görme disiplindir.

2. Sistem Düşüncesi: Birbirinden bağımsız gibi duran olaylar birbiriyle bağlantılıdır. Her bir durumun, algının ve olayın diğeri ile bağlantısı vardır. Böyle bir düşünce tarzı, olaylara ve durumlara bütün değişkenleriyle beraber bütüncül bir bakış açısı kazandırır.

3. Zihinsel Modeller: Zihnimize yer alan hipotezler, genellemeler ve imgeler dünyaya olan bakış açımızı ve dolayısıyla eylemlerimizi etkilemektedirler. Zihinsel modeller, örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyon için dışarıdaki değişim ve gelişimi takip ederek çevre ile daha iyi uyum içinde olmamızı sağlarlar.

4. Paylaşılan Vizyon: Organizasyonun vizyonu sadece belli bir zümreye, gruba veya takıma değil, aynı amaç veya hedefe odaklanan üyelere de seslenmelidir. Bu anlamda organizasyon üyelerinin söz konusu vizyonun farkında olmasının yanında onu benimsemesi ve içselleştirmesi gerekmektedir.

5. Takım Halinde Öğrenme: Bireysel öğrenmenin yanında, organizasyonda diyalog ve düşünce eylemi sayesinde, organizasyonel düşünceyi sağlamadaki bir önceki aşamadır. Organizasyondaki bireyler birlikte düşünüp birlikte öğrenerek birbirleri arasında diyalogları oluştururlar. Böylece bireysel olarak başarılabilenler takım halinde öğrenilerek başarı daha çok sağlanır.

Senge'nin öğrenme modelinin temeli sistem düşüncesine dayanmaktadır. Senge'ye göre, gerçek öğrenmeyi sağlayabilen organizasyonlar, değişen çevreye ayak uydurabilen, değişen organizasyonlardır. Bu kapsamda, organizasyonlar açısından değişim, öğrenme için bir gereklilik olmaktadır. Bu sayede, öğrenmenin sürekliliği içinde Senge (2013), öğrenmenin öğrenilmesini gerektiğini düşünmektedir. Böylece

Senge (2013), öğrenen organizasyonların oluşması için yukarıda anılan 5 disiplini sunmuştur.

2.1.4. Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütsel öğrenme sürecinde işlevsel bir modelin geliştirilebilmesi için Huber'in (1991) ve Dixon'ın (1994) öğrenmenin örgütsel niteliğine ve süreç yönüne vurgu yapan düşüncelerinin dikkate alınması gerekmektedir (Kalkan, 2006b, s. 26).

Örgütsel öğrenme süreci toplam 4 basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; "bilginin edinimi", "bilginin yayılması", "bilginin yorumlanması", "bilginin saklanması" ve "bilginin yeniden değerlendirilmesi" olarak sıralanabilirler (Huber, 1991, s. 88-115).

Aynı şekilde Dixon da (1994), organizasyonların öğrenme sürecini Huber'in tanımladığının benzeri ifadelerle açıklamıştır. Bunlar; yaygın bilgi üretimi, yeni bilginin çevreye entegrasyonu, bilginin toplu olarak yorumu, yoruma dayalı eylem için sorumluluk alma durumudur. Fakat literatür taramasında örgütsel öğrenme süreci en fazla Huber'in (1991) örgütsel öğrenme süreci tanımlaması bulunmaktadır. Bu öğrenme süreçleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Bilginin Oluşturulması: Organizasyon gündelik faaliyetlerini, bilimsel yeterliliklerini ve temel örgütlenme faaliyetlerini, öncelikle bilgi edinimiyle sağlar (Töremen, 2011; Yiğit, 2013, s. 6). Bilginin oluşturulması sürecinde, organizasyon bilgileri organizasyon içerisinden ve organizasyon dışarısından olmak üzere 2 biçimde elde eder. Organizasyon içerisinden sağlanan bilgi, organizasyonun temel işlevlerini ilgilendiren konular üzerinde olmaktadır. Organizasyon dışından oluşturulan bilgi ise, organizasyonun çevresi ile ilişkide olduğu faktörler vasıtasıyla elde edilir (Yazıcı, 2001).

2. Bilginin Yayılması: Bilgilerin aktüel bir şekle dönüştürülüp, organizasyon üyelerine dağıtılma aşamasıdır. Bu aşamada teknik bilgiler, informel konuşmalar, raporlar oluşturulur ve bunlar, organizasyonun öğrenmesi için organizasyon üyelerine dağıtılırlar. Organizasyon içindeki öğrenmeler, iş tanımlamaları veya diğer kaynaklardan anlatılanlardan ziyade, günlük uygulanan iş uygulamaları ile sağlanmaktadır. Bu uygulamaların organizasyon üyelerince paylaşılması ve dağıtılmasıyla organizasyon için öğrenmenin oluşmasına ortam hazırlanmaktadır (Aydınlı, 2005, s. 89).

4. Bilginin Yorumlanması ve Adlandırılması: Bu aşamada bilginin değerlendirilerek yeni bilgiler oluşturulması söz konusudur. Bu sayede, organizasyonun önceki bilgileri kullanarak farklı bilgilerin oluşmasını sağlaması, örgütsel öğrenmenin genişliğini artıracaktır (Huber, 1991). Organizasyonlarda bilginin doğru yorumlanması, paylaşılmasından daha önemlidir. Var olan bir bilginin organizasyon üyeleri tarafından doğru ve organizasyondaki tüm üyelerin aynı anlamı çıkartacak şekilde yorumlanması gerekmektedir. Bu anlamda, organizasyonun icraatlarındaki başarısı, bir yorumun doğru yapılmasına bağlı olması sebebiyle yorum, örgütsel öğrenmede önemli bir faktördür (Dikmen, 1999, s. 61).

5. Bilginin Saklanması ve Yeniden Değerlendirilmesi: Bu aşama, örgütsel hafızanın işlevsel olarak etkin rol aldığı aşamadır. Bilgiyi alan organizasyon üyesi, olaylara ve durumlara belirli bir bakış açısıyla veya düşünsel hipotezlerle bakar. Bu anlamda bilgi, uzun vadede organizasyon için yarar sağlayacak biçimde organizasyonun bilgi deposuna, başka bir ifade ile organizasyonun hafızasına depolanır. Organizasyon üyeleri, örgütsel hafıza sayesinde, değerlendirici, kıyaslamacı ve seçici bir algılama sürecine girer. Bu süreçte organizasyon üyesi, seçtiği parçaları kendi zihni modelleriyle kıyaslar. Bu süreç sonunda, organizasyon üyesi önceden mevcut düşünce modelleri veya kalıpları ile yeni elde ettiği bilgiler arasında bağlantı kurarsa, bunu uzun dönemli olarak organizasyon kendi hafızasına yerleştirebilir. Bu anlamda, organizasyon üyesi açısından öğrenme gerçekleşmiş olur (Gödek, 2001; Akkoç, 2008, s. 38).

Organizasyonel anlamda bilgilerin gelecekte kullanılabilir olmasına ve bunun için bilgilerin depolanmasına örgütsel hafıza denir. Organizasyondaki karar vericiler sadece ham bilgiyi değil, aynı zamanda kıymetlendirilmiş ve anlamlandırılmış bilgiyi de depolamaktadırlar. Bu tür bilgilere en güzel örnek, organizasyonun elde etmiş olduğu deneyimlerdir. Dolayısıyla organizasyonlar, karmaşık bir ortamda geçmişte yaşananlardan elde edilen deneyimler sayesinde, sonraki sorunlarda ve durumlarda çözüm olarak örgütsel hafızayı etkin olarak kullanmış olurlar (Dikmen, 1999, s. 61).

Şekil 11. Örgütsel Öğrenme Süreci



Kaynak: Kalkan, 2006, s. 27

Şekil 11'de örgütsel öğrenme süreci modeli sunulmuştur. Bu modelde, yukarıda da anlatıldığı gibi örgütsel öğrenme sürecini oluşturan etkenler olan bilginin edinimi, bilginin yayılması, bilginin yorumlanması ve son olarak bilginin saklanması arasındaki ilişkileri belirtilmektedir. Ayrıca bilginin saklanmasından sonra gerekiyorsa organizasyon bilgi edinim işlemine tekrar başlayabilmektedir. Diğer bir konu ise, örgütsel hafızadan yararlanılmasının örgütsel öğrenme sürecinin her safhasıyla ilişkili olmasıdır. Bundan ötürü her bir örgütsel öğrenme sürecinde örgütsel hafızadan yararlanılabilir. Ayrıca bilgilerin saklanması sürecinin bilgilerin yorumlanmasından sonra gelmesi, onun örgütsel hafıza kadar bilgileri kıymetlendirmede anlamına gelir. Yorumlanan bilgilerin yer, durum, zaman ve olaya göre tasnifleme yapılarak saklama, bilgilerin kıymetlendirme işleminin son safhası olan örgütsel hafızayı oluşturur.

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için şüphesiz bireysel öğrenme önemlidir. Bu anlamda, örgütsel öğrenme sürecinin oluşması için de organizasyon üyelerinin bireysel öğrenmeleri daha da önemlidir. Bireysel öğrenme süreci, aşağıda Şekil 12'de gösterilmiştir.

Şekil 12. Bireysel Öğrenme Süreci



Kaynak: Yücel, 2007, s. 17

Şekil 12'de bilgilerin paylaşılması evresi, bilgilerin birey tarafından algılanması ve bilgilerle çok boyutlu düşünölmeye başlanması anlamına gelmektedir. Bu durum, organizasyon üyelerinin bilgilerinin hacimlerini öğrenmeyle arttırdıklarının göstergesidir. Söz konusu bu bilgi hacminin artması ile ikinci evreye geçiş sağlanmaktadır. İkinci evrede ise, organizasyon üyeleri, öğrenmeyle davranış değişikliği sergilemeye başlamaktadırlar. Üyelerin bu davranış değişikliği, önceden elde ettikleri bilgileri öğrenmeleri ve bunu üyelerin içlerinde içselleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Üçüncü evrede, organizasyon üyelerinin bilgi edinimi ve öğrenme sayesinde elde ettikleri davranış değişikliği, üyelerin performansının artmasına yansımaktadırlar (Pilar, Jose ve Roman, 2005; Yücel, 2007, s. 17).

2.1.5. Örgütsel Öğrenme Engelleri

Günümüz çevresi çok değişkenli dinamik özelliğe sahiptir. Bu durum, organizasyonların öğrenmelerini zorunlu kılmıştır. Söz konusu bu dinamiklik ve değişkenlik içinde organizasyonlar öğrenmek için çaba sarf ettiklerinden dolayı, organizasyonların öğrenmelerini engelleyen faktörler olabilmektedir.

Organizasyonun öğrenmesini engelleyen faktörleri yok etmek veya en aza indirmek için ilk olarak başlıca öğrenme zorluklarına ve öğrenme yetersizliklerine neden olan etmenleri tespit etmek gerekmektedir. Eğer organizasyon, öğrenme temelinde sistem düşüncesini baz alırsa, bu öğrenme engelleri aşılabılır ve dinamik değişken çevreye uyum sağlayabilir (Basım ve Şeşen, 2009, s. 72).

Örgütsel öğrenme literatüründe birçok yazar örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörleri değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmelerin örgütsel öğrenme literatüründeki ortak özelliği, öğrenmeyi engelleyici faktörlerin öğrenme yetersizliğine dayandığının ifade edilmesidir. Genel anlamda örgütsel öğrenme yetersizlikleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Yener, 1997, s. 21; Tan, 2014, s. 203).

1. Bürokrasi: Bürokratik organizasyonlar, yapısı gereği pek fazla değişime uğramamaktadırlar. Organizasyonun politikaları, kuralları, normları ve şekil öğeleri bürokraside egemen ise, organizasyonun değişimi zorlaşır. Bu anlamda, bürokrasinin katılığı, örgütsel öğrenmeyi olumsuz şekilde etkilemektedir.

2. Zayıf İletişim: Üyelerin birbirleri ile olan niteliksiz görüşmeleri, peşin hükümler ve sıradan yarışmalar, organizasyon üyeleri arasındaki iletişimi engellerler. Böylece gerekli moral desteği yakalayamayan organizasyon üyeleri, bilgiye ulaşmada güçlük çekerler.

3. Zayıf Liderlik: Geleneksel düşünce ile çok fazla kanunlara ve normlara bağlı olmak öğrenme etkinliklerini zayıflatabilir. Bunun için kurallara katı şekilde bağlı liderlik yerine, gerekli yer ve zamanda organizasyon içinde uygulanan bir esneklik gerekmektedir. Organizasyon üyelerinin öğrenmelerini hızlandıran ve üyelere öğrenmeleri için ortam hazırlayan durumları dikkate alan liderlik tarzı benimsenmelidir.

4. Vizyonsuzluk: Organizasyon içerisinde üyeler arasındaki vizyon farklılığı, paylaşılan vizyon durumunu engeller. Böylece organizasyon içinde kişisel çıkarların organizasyon çıkarından üstün olması söz konusu olur.

5. Katı Hiyerarşi: Organizasyonun geleceğine yön veren yöneticiler, konumlarını sağlamlaştırmak ve tehlikeye atmamak için organizasyon içinde katı bir hiyerarşi uygulamasını oluşturabilirler. Bu durum, organizasyonda farklı konumlarda olan üyeler arasındaki iletişimin sağlıklı olmamasına ve bunun doğal sonucu olarak organizasyonun tümüne bilginin yayılmamasına neden olabilir.

6. Hacim: Organizasyon hacim olarak küçükse, öğrenmesi hızlı ve daha az maliyetli olabilmektedir. Bu durum, hacmi büyük organizasyonlar için tam tersi bir sonuç yaratmaktadır.

7. Kaynak Kullanımı: Bilginin tüm organizasyondaki üyelere dağıtılması ve tüm üyelerin bilgiyi alması, organizasyon içerisinde kaynak dağıtımının ve kullanımının iyi olduğunu gösterir. Bilgiyi elde eden üyeler, öğrenmeleriyle organizasyon için fayda uygulamalarını, çabalarını, deneyimlerini, isteklerini ve rasyonelliği gösterirler.

Barutçugil (2004, s. 151) ise, örgütsel öğrenmeyi engelleyen etkenleri ise şu şekilde açıklamaktadır;

1. Planlı, sistemli ve belli bir düzeni olmayan süreci yönetmek ve bu süreçten kısa zamanda arzu edilen sonucu beklemek.

2. Stratejik düşünmeyi göz ardı ederek sistemler ve süreçler üzerinde ölçsüz şekilde yoğunlaşmak.

3. Öğrenen örgüt olmayı, düşünsel değişim olmaktan çok, sistemin uygulanması olarak görmek.

4. Orijinal düşünceleri önemsememek, bunun yerine basmakalıp düşünceleri dikkate almak.

5. Rasyonel çalışmayı değil, çok çalışmayı ödüllendirmek.

6. Ölçsüz yetkilendirme yapmak.

Senge'nin (2013) örgütsel öğrenme engelleri hakkındaki düşünceleri maddeler halinde aşağıda açıklanmıştır.

1. Pozisyonum Neyse Ben Oyum: Organizasyon personelinin yalnızca organizasyon içerisindeki kendi sorumluluğundaki görevi üzerine odaklanması, diğer pozisyonlardaki görevleri ve sorumlulukları göz ardı etmesi ve dikkate almaması durumudur (Yazıcı, 2001). Senge (2013, s. 39) bu durumu şöyle tanımlamaktadır;

"Organizasyonlarda insanlar sadece kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaştıklarında, tüm pozisyonların birlikte iş görmesiyle ortaya çıkan sonuçlar için pek sorumluluk duygusuna sahip olmazlar. Dahası, sonuçlar hayal kırıklığına uğrattıcı olduğunda, bunun neden kaynaklandığını kestirmek çok zor olabilir. Tüm yapabileceğimiz, birinin işi bozduğunu varsaymaktır."

2. Düşman Dışarıda: Senge (2013, s. 40) bu engeli şöyle belirtmektedir;

"Düşman dışarıda sendromu aslında pozisyonum neye ben oyum anlayışının ve bu bakışın teşvik ettiği dünyaya sistemsiz bakma yollarının bir yan ürünüdür. Sadece kendi pozisyonumuz üzerine yoğunlaştığımızda, eylemlerimizin bu pozisyonun sınırlarının ötesine uzandığını göremeyiz. Bu eylemlerimiz, geri dönüp bize rahatsızlık veren sonuçlar doğurduğunda, bu yeni sorunları yanlış bir algılamayla dışarıdan kaynaklanan sorunlar olarak düşünürüz. Tıpkı kendi gölgesinde kovalanan birisi gibi, bizde onları bir türlü başımızdan atamayız."

Kısacası işler arzu edildiği gibi gitmediğinde, bu durumun sorumlusu kendimiz dışında bir başkası olmaktadır. Bu sorumluluk, organizasyon içerisinde veya dışarısında bir başkasına yüklenebilir. Bu örgütsel öğrenme engeli, "pozisyonum neyse

ben oyum" düşüncesiyle ilgili olup, olaylara ve durumlara sistemsiz düşünce ile yaklaşmayı göstermektedir (Öneren, 2008, s. 174).

3. Sorumluluk Üstlenme Yanılsaması: Özellikle bürokrasi hayatında görülen bu örgütsel öğrenme engeli, organizasyon üyesinin kendi görev alanına girmemesine rağmen bir görevi veya ödevi organizasyon üst yönetiminin kendisi hakkında iyi algılara sahip olması için üstlenmesi ve gerçek sorumluların pasifize olmalarıdır. Bu durum aslında, görevi üstlenmesi gereken organizasyon üyesinin öğrenimini gerçekleştirmemektedir. Gerçek sorumluluk üstlenme, ilk olarak kişinin kendine katkıda bulunmasını sağlamakla gerçekleşir (Aydoğan, 2002, s. 68). Senge (2013, s. 41) bu engeli şöyle vurgulamaktadır;

"Çok sık olarak önceden etkin olma tepkisel olmanın örtülü halidir. İster iş dünyasında ister politikada olsun dışarıdaki düşmanla mücadele ederken giderek daha saldırgan bir tutum alırsak, adını ne koyarsak koyalım tepkisel davranıyoruzdur. Gerçek önceden etkin olma kendi sorunlarımıza nasıl katkıda bulunduğumuzu görmekle başlar. Bu kendi düşünce tarzımızın bir ürünüdür, duygusal durumumuzun değil. "

4. Olaylara Takılıp Kalma: Sorunlar, çeşitli unsurların birleşiminden oluşmaktadır. Sorunların temelini araştırmama, kısa vadeli düşünme, gereksiz detaylarla uğraşma olaylara takılıp kalmanın başlıca sebeplerindendir (Aydoğan, 2002, s. 69). Senge (2013, s. 41-42), bu engel hakkındaki düşüncesini şöyle belirtmektedir;

"Bugün hem organizasyonların, hem de toplumların hayatta kalmasını yöneten birinci tehditler ani olaylardan değil, yavaş ve tedrici kademeli süreçlerden gelmektedir. İnsanların düşünmesinde kısa dönemli olaylar ağır bastıyorsa, bir organizasyonda üretici öğrenme sürdürülemez. Olaylar üzerine yoğunlaşırsak, yapabileceğimiz en iyi şey bir olayı meydana gelmeden önce tahmin etmektir. Böylece optimal şekilde tepki gösterebiliriz. Ancak yaratmayı öğrenemeyiz."

5. Haşlanmış Kurbağa Meselesi: Bu mesele tehlikenin algılanmaması sonucu oluşan tehlikeyi anlatmaktadır. Kurbağayı ilk olarak sıcak suyun içine attığımızda, kurbağa hemen tepki verir ve sudan kurtulmaya çalışır. Fakat aynı su oda sıcaklığında olursa ve suyu tedrici, ağır bir şekilde ısıttığımızda kurbağa rehavete kapılacak ve su kaynama noktasına geldiğinde kurbağanın sudan kurtulma şansı kalmayacaktır. Hayatın değişimi de aynı suyun ağır şekilde ısınması gibi süreç içerisinde yavaş işler. Bu süreç içerisinde organizasyonun rehavete kapılarak değişime uğramaması, aynı şekilde kurbağanın oda sıcaklığında rehavete kapılarak sudan kurtulma şansı olmadığı bir duruma sokar. Bu durumun en büyük göstergesi, organizasyonun herhangi bir değişim içerisinde organizasyonun ne yapacağını bilememesidir. Dolayısıyla organizasyon, çevre içerisinde çevrenin etkisine karşı organizasyonun nasıl bir tepki vereceğini bilemez duruma gelebilir. Aynı zamanda tepki varsa bile, bu tepki nitelikli

olamayacaktır (Çalkavur, 2016, s. 61). Aynı anlamda Senge (2016, s. 43), bu meseleyi şöyle özetlemektedir;

"Yavaş seyreden, kademeli süreçleri öğrenmek telaşlı hızımızı yavaşlatıp dramatik olana kadar ince, görülmesi zor olanda dikkat etmek gerekir. Yavaşlamayı ve çoğu zaman en büyük tehditleri oluşturan tedrici süreçleri görmeyi öğrenmedikçe kurbağanın kaderinden kaçınamayız."

6. Tecrübeyle Öğrenme Hali: Bu engel, aynı hataların tekrar oluşması, geçmişteki tecrübelerden başkalarının veya kendi yaşadıklarından ders alınmaması, telafisi zor olan hatalar yapılması ve öğrenme yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır (Çalkavur, 2016, s. 60). Bu anlayışın temel noktası, karşılaşılan sorunların çözümü için deneyimlere inanma durumudur. Fakat gelecekte tahmin edilemeyen sorunlara çözüm bulunamaması, bir başka öğrenme yetersizliğini göstermektedir (Basım ve Şeşen, 2009, s. 60). Bu anlamda Senge (2013, s. 43), tecrübeyle öğrenme hali hakkında şunları belirtmektedir;

"En güçlü öğrenme doğrudan tecrübeyle olur. Gerçekten de yemeyi, sürünmeyi, yürümeyi ve iletişimi dolaysız sına ve yanılmayla öğreniriz. Bir eylem yapar, sonuçlarını görürüz; sonra yeni ve farklı bir eyleme gireriz. Ancak eylemlerimizin sonuçlarını gözlemleyemez hale gelirse o zaman ne olur? Eylemlerimizin ilk sonuçları uzak bir gelecekte ya da içinde işlev yaptığımız daha büyük sistemin uzak bir köşesinde ortaya çıkıyorsa o zaman ne olur? Her birimizin bir öğrenme ufku, içinde etkinliğimizi ölçtüğümüz zaman ve mekanın bir görüş genişliği vardır. Eğer eylemlerimizin sonuçları öğrenme ufkumuzun ötesinde ortaya çıkıyorsa, dolaysız, doğrudan tecrübeyle öğrenmek olanaksız hale gelir."

7. Yönetici Takım Miti: Organizasyonlarda farklı özelliklere sahip bireylerin toplanarak, uyum içerisinde sorunları çözmeleri beklenir. Ayrıca organizasyon üyelerinin, sorunların yöneticiler tarafından çözülebileceği beklentisi içinde olması ve yöneticilerin sorunları çözmesi, sonraki atılacak adımların hep üst makamlarda bulunan kişilere havale edilmesine neden olmaktadır (Turhan, Karabatak ve Polat, 2014, 70). Senge (2013, s.44) ise, yönetici takım miti ile ilgili görüşünü şöyle belirtmektedir;

"Bu ikilem ve yetersizliklerle yönetici takım en önde mücadele edecektir. Yönetici takım organizasyonun farklı işlevlerini ve uzmanlık alanlarını temsil eden sağduyulu ve tecrübeli yöneticilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Bu kişiler bir araya gelip organizasyon için kritik öneme sahip bulunan ve karmaşık tüm işlevlere yayılan sorunları seçip toparlayacaklardır. Peki bu tipik yönetici takımların bu öğrenme yetersizliklerin üstesinden gelebileceklerine ne kadar güvenimiz var?"

2.1.6. Örgütsel Öğrenmeyi Etkileyen Temel Unsurlar

Öğrenmeyi bireysel düzeyde ele aldığımızda, öğrenmeyi etkileyen faktörler öğrenen, öğrenme yöntemleri ve öğrenme malzemesi olarak 3'e ayrılırlar (Senemoğlu, 2005).

Organizasyonel anlamda öğrenme, organizasyon üyesi öğrendikten sonra daha makro düzeyde, organizasyonel atmosferde ortak değerlerin ve algıların oluşmasıyla daha çok ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla üyeler, ilk olarak kendi öğrenmelerini yönlendirecek, kolaylaştıracak ve fırsat sağlayacak etkenler içinde öğrenmelerini sağlayacaklardır. Organizasyon üyelerinin öğrenmesi; organizasyonun yapısı, kültürü, hafızası, vizyonu, teknolojisi ve çevre etkenleri ile ilişkilidir. Organizasyon üyeleri için öğrenme etkenleri bütün üyeler için aynıdır. Organizasyon içerisinde bireysel öğrenme tamamlandıktan sonra tüm üyelerin öğrenmesiyle oluşan öğrenme, örgütsel öğrenmedir. Dolayısıyla aslında literatürde geçen örgütsel öğrenmeyi etkileyen etkenler, öncesinde organizasyon üyelerini etkilemektedirler. Bu etkenler sırasıyla; organizasyon "yapısı", "kültürü", "vizyonu", "çevresi", "teknolojisi" ve "hafızası" olarak sıralanabilirler (Marquart, 2002, s. 42-44; Tolgay, 2010, s. 40-42; Dikmen, 2009, s. 61-62; Akkoç, 2008, s. 49-55).

2.1.6.1. Organizasyon Yapısı

Öğrenmenin bireysel boyuttan çıkıp, organizasyonel bir yapı halini alması için organizasyonun mekanik yapısını terk edip, organik yapıya geçmesi gerekmektedir. Çünkü mekanik organizasyon tipi, tek ve çift döngülü öğrenmeye engel olmaktadır (Dikmen, 1999, s. 61).

Organik örgüt yapısının esnekliğinin olması sayesinde öğrenme daha da kolaylaşıp, organizasyon içerisindeki normların ve değerlerin değişmesini sağlamaktadır. Organizasyon içerisinde hata veya hatalar tespit edilip, bunları düzeltme yoluna gidilmesi, tek döngülü öğrenmeyi tanımlar. Dolayısıyla bu durumda stratejinin pek önemi kalmamaktadır (Morgan, 1994).

Öğrenmede ciddi ve katı bürokratik yapılar öğrenmeyi durdurmaktadır. Bu durum, organizasyon içerisinde bilgi akışının istenilen seviyede olmasını engeller. Dolayısıyla bürokratik kısıtlamalar da bürokrasiyi engellemektedirler. Özellikle mekanik ve merkezileşmiş organizasyonel yapılar tek döngülü, organik ve dinamik yapılar ise, çift döngülü ve ikincil öğrenmeyi güçlendirmektedirler (Fyol ve Lyles, 1985).

Tek döngülü öğrenme yaklaşımı, organizasyonun normlarını ve değerlerini değiştirmeden hataları tespit eder ve bunları düzeltme yoluna gider. Bu anlayış, normların ve değerlerin değişmemesi nedeniyle esnek olmayan yapı türü olan mekanik

organizasyon yapısı ile ilişkilidir. Buna karşın, çift döngülü öğrenme türünde ise, kontrol işlevinin yanında organizasyonun normlarının ve değerlerinin işlevli sorgulanıp, normlar ve değerler arasındaki uyum araştırılır (Morgan, 1994). Dolayısıyla organizasyonun çift döngülü öğrenmede gerekirse kendi normlarını ve değerlerini değiştirebilmesi, organizasyonun esnek pozisyonu itibarıyla organik organizasyon yapısını benimsemesi anlamına gelmektedir.

Kısaca organizasyonlarda öğrenme etkinliğinin artmasını sağlayan etkenler; organizasyon içerisinde katılımcılık, iş birliği, yönetim ve üyelerin hareket ve düşüncelerini kısıtlamayan yönetim tarzı olarak sıralanabilirler. Söz konusu bu etkenler ise, organik organizasyon yapısı ile sağlanırlar (Koç, 2011, s. 63; Tolgay, 2014, s. 43).

2.1.6.2. Organizasyon Kültürü

Organizasyon kültürünü organizasyon içerisinde "tutumlar", "değerler", "inançlar" ve "kurallar" belirlemektedirler. Her organizasyonun kendisine özgü (sui-generis) bir kültürü bulunmaktadır. Örgütsel öğrenme, söz konusu organizasyonun kültüründen etkilenmektedir. Bu etki, organizasyonun öğrenmelerini kolaylaştırma, öğrenme için fırsat oluşturma, öğrenmeyi motive ve teşvik edici olabilir. Bu durum, organizasyon kültürünün, organizasyonel öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Organizasyonlarda kültür, tam tersi olarak öğrenmeyi zorlaştırabilir. Fakat organizasyon kültürü, kapalı olmayan çok işlevselli iletişimi, ortak vizyonu, üyeler için organizasyon hafızasından yararlanmayı ve düşünce özgürlüğünü sağlıyorsa, organizasyon kültürünün öğrenmeyi desteklediği söylenebilir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001, s. 219-221; Arslan ve Demirci, 2015, s. 27).

Organizasyonlardaki kültürel değerler, organizasyon içerisindeki öğrenme kültürünü kapsamaktadırlar. Organizasyon içerisindeki teorisyenler ve uygulayıcılar, organizasyonda devam eden öğrenme ve organizasyon kültürü sayesinde organizasyon için yeni yetenek elde ederler.

Örgüt kültürü, organizasyonun diğer organizasyonlardan ayırıcı özelliğini gösterir. Bunlar, kültürün organizasyonun uzun dönemli öğrenme ve devam eden öğrenme sürecine olan etkilerindeki özelliklerdir. Uzun dönemli öğrenme sürecinde kültürün, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğrenmeyi cesaretlendirici bir etkisi bulunmaktadır. İkinci olarak organizasyonların devam eden öğrenme süresinde ise,

eğer organizasyon kültürü müsaade ederse, organizasyon üyelerinin yanlış yapması durumunda üyelerin öğrenmeleri organizasyon tarafından verilecek cezalar ile sağlanırlar.

Schein (1972) tarafından yapılan organizasyon kültürü araştırmasına göre, organizasyonlar kendi varlıklarını sürdürebilmeleri için kendi içerisinde içsel bütünleşme sağlamaları ve dış çevreye uyum göstermeleri olmak üzere 2 temel sorunla yüzleşmeleri gerekmektedir. Söz konusu sorunlar, organizasyon kültürünün parçası olan organizasyona ait inançların, değerlerin, kuralların ve hipotezlerin organizasyonun kolektif öğrenme sürecine dahil olmasıyla çözülmektedirler. Organizasyon kültürünün örgütsel öğrenmeye etkisinin yanında, bunun tam tersi olarak örgütsel öğrenmenin organizasyonel kültüre de etkisi bulunmaktadır. Bu anlamda, organizasyon içerisindeki organizasyonel normlar, politikalar, değerler ve inançlar çevreye uyum sürecinde değişebilirler. Bu değişim, organizasyon açısından kısa vadeliyse ve organizasyonların temel değerlerini ve normlarını değiştirmediyse, organizasyonda tek döngülü öğrenme sağlanmış demektir. Eğer değişimin uzun vadeli olması ve sürekliliği söz konusuysa, organizasyonun temel değerlerinin ve normlarının değişimi veya gözden geçirilmesi organizasyon içinde oluşturulmuşsa, o zaman organizasyonun öğrenmesini çift döngülü öğrenme ile sağlanmış demektir. Bu değişim, organizasyonun kültürüne de yansiyacaktır. Öğrenme, sadece kişilerin bilişlerinde oluşan bir durum değildir. Aynı zamanda, sosyal etkenlerde öğrenmeyi etkilemektedirler. Söz konusu sosyal etkenlerle sağlanan öğrenmeler, ortak deneyimleri içeren bir sürece sahiptirler. Bu süreç, ilk olarak organizasyondaki üyelerin, sonrasında ise organizasyonun ortak bir kimlik veya kültür kazanmasını sağlar (Alas ve Vadi, 2003; Gizir, 2008, s. 191).

Örgütsel öğrenme ve organizasyon kültürü ilişkisi kapsamında, organizasyonun bazı katı bürokrasi özelliklerinin öğrenmeyi olumsuz şekilde etkilediğinden dolayı organizasyon, kendi kültürünün değiştirmesi ve organizasyonun çağdaş yönetim tekniklerini kullanması gerekmektedir. Değişime ve yeniliğe açık olan organizasyon kültürü, zihinsel modellerden istifade eder. Argyris'in de belirttiği gibi "savunmadaki değerlerle uygulamadaki değerler arasındaki farkın azaltılması", organizasyonun sistemine ve dolayısıyla kültürüne yön verir (Çelik, 2011, s. 229).

Organizasyonun kültürü kısaca, hem örgütsel öğrenmenin sonucu hem de sebebi olarak değerlendirilebilir. Bu durumda, örgüt kültürü hem örgütsel öğrenmeden etkilenir, hem de örgütsel öğrenmeyi etkiler. Örgüt kültürü, organizasyonun değişiminde kolaylık, esneklik ve organik bir yapıyı sağlıyor ise genelde çift yöllü öğrenmeden veya ikincil öğrenmeden, aksi halde organizasyonun değişiminde kolaylık ve esneklik sağlamayıp katı bürokrasi ve merkezileşmiş bir yapıyı organizasyonda sağlıyorsa, tek yöllü öğrenmeden söz edilebilir.

Tek yöllü öğrenme, bir organizasyonun değerlerini, normlarını ve politikalarını değiştirerek oluşan bir öğrenme olmasa bile organizasyonun davranışlarında değişiklik meydana getirir. Sonuçta öğrenme ile organizasyonda bir değişim meydana gelmektedir. Ayrıca örgüt kültürü, organizasyonun çevresindeki değişime karşı organizasyonun çevre ile olan uyumu için revize edilebilmektedir. Burada amaç, organizasyonun çevre ile uyumun sağlanarak çevre içinde yaşaması söz konusu olduğundan, organizasyonun çevreye uyum için gereken şartları ve bu şartların uygulanmasını öğrenmesi, organizasyonun kültürünü etkileyebilecektir. Bu durum, öğrenmenin organizasyon kültürüne etkisinin bir göstergesidir.

2.1.6.3. Organizasyon Stratejisi

Strateji, vizyonun geliştirilmesine yardım eden, ulaşılan hedefle birlikte ihtiyaç duyulan kaynakları ve araçları sağlayan, "sevk etme", "yönelme", "gönderme", "getirme ve gütmeye" aracıdır (Dinçer, 2013, s. 16). Strateji ile organizasyonlar, amaçlarını ve misyonlarını gerçekleştirmek için üst yönetim tarafından yapılan planlamaların uygulanmasını sağlarlar (Eren, 2013, s. 4).

Organizasyon, vizyonuna, misyonuna, amacına ve hedefine ulaşmak için stratejiler kullanır. Bu stratejiler, taktikler ve planlardır. Stratejilerin vizyona, misyona ve hedefe uygun şekilde uygulanması, organizasyonun öğrenmesini sağlamaktadır. Örgütsel öğrenmeyle organizasyon nasıl diğer organizasyonlarla rekabet edebileceğini ve çevre ile uyum sağlayabileceğini öğrenir.

Örgütsel öğrenmede öğrenmeyi başarılı bir şekilde sağlamak için örgüt birçok güçlü stratejiye başvurur. Bu stratejileri Arslan (2001, s. 115) şöyle belirtmektedir;

“1. Organizasyon genelinde öğrenme iş başarısı ile kişisel başarı ile bağdaştırılmalıdır.

2. Öğrenme tüm işlem ve etkinliklere yerleştirilmelidir.

3. Personel yönetimi öğrenen organizasyon olmada kullanılmalıdır.

4. *Öğrenme fark edilmeli ve ödüllendirilmelidir.*
5. *Öğrenmenin etkileri ölçülmeli ve herkesin ulaşabileceği şekilde sergilenmelidir.*
6. *Sürekli öğrenme fırsatları yakalanmalıdır.*
7. *Öğrenme için zaman yaratılmalıdır.*
8. *Öğrenme için uygun fiziksel çevre yaratılmalıdır.*
9. *İş başında öğrenme artırılmalıdır.”*

Akıllı politikalar ve stratejiler öğrenmede süreklilik kazandırır. Özellikle organizasyonlar, öğrenen bir yapı istiyorlarsa, organizasyon yönetiminin öğrenme isteğini ve niyetini organizasyon üyelerine göstermesi gerekmektedir. Bu durum, organizasyon stratejisinin oluşturulması ve bu stratejinin öğrenmeyle ilişkisinin olmasına bağlıdır. Öğrenen örgütlerin gerçekleştirilmesi, organizasyonun çevreye karşı uyumlu olması, organizasyonda farklı stratejilerin oluşturulması ve bu stratejilerin öğrenmeye odaklanması sağlanmalıdır (Marquardt, 2002).

Organizasyon üyeleri, özellikle duyuşsal strateji kullanarak öğrenmenin devamlılığını organizasyon içinde sağlayabilirler. Çünkü organizasyon üyelerinin öğrenmenin faydasını ileride sağlayacağı inancı, organizasyonda öğrenme için gereklilik ve motive duygusu sağlayacaktır.

Özet olarak örgütsel strateji, organizasyonun çevresindeki işlevini açıklar. Söz konusu organizasyonların bu işlevi; organizasyonların rakiplerini, hizmet ve çıktı alanlarını, performansını, çalışanların durumunu etkilemektedir. Bu anlamda strateji, organizasyonun çevresini anlamasını, analiz etmesini, fırsatları ve tehditleri görmesini ve algılamasını sağlar. Örgütsel öğrenmeyle bu algı daha da çok katmerleşir (Akkoç, 2008, s. 51).

2.1.6.4. Çevre

Bir organizasyonun, çevre içinde rekabet gücünü yüksek tutması ve inovasyon düşüncesine sahip olması için çevresiyle iş birliği ve uyum içerisinde olması gerekir. Organizasyonun çevresiyle uyum ve iş birliği içerisinde olması, organizasyonun geçmişteki tecrübelerinden ve organizasyonel hafızadan yararlandığı anlamına gelmektedir. Öğrenen örgütte rekabet, organizasyonları öğrenmeye motive etmektedir. Fakat organizasyonun çevresi dinamik ve değişken bir yapıda ise, organizasyonun öğrenmesi güçleşecektir. Organizasyon, öğrendikleri üzerine veya öğrendiklerine yakın bir durumla veya sorunla karşılaşarsa, çevre ne kadar değişken ve karmaşık olursa olsun sorunu çözüp durum üzerinde analiz yapabilir. Bu sebeple, çevrenin

analizini ve çevreden bilgi edinimi sağlamak, örgütsel öğrenme için gereklidir (Dikmen, 1999, s. 62).

Organizasyonun çevredeki her değişikliği dikkate alıp, kendini çevreye uyumlu hale getirmesi, çevresinden öğrenme sağlamış olduğu anlamına gelir. Böylece organizasyon, çevreyi takip ederek kendisine faydalı ve ders alınması gereken durumları ve olayları öğrenerek kendi organizasyonel hafızasına atar. Organizasyon gerek duyduğunda, organizasyonel hafızasını kullanarak çevreden başka bilgiler de sağlar (Karahana ve Yılmaz, 2010, s. 154).

Çevrenin dinamik ve değişken yapısı, organizasyon için öğrenmeyi zorunlu hale getirecektir. O zaman çevrenin hareketliliği, öğrenmeyi de hızlandıracaktır. Örgütsel öğrenmeyi ekolojik kuram³ çerçevesinde değerlendirdiğimizde, örgütsel öğrenme organizasyonun çevre içinde tutunmasını sağlayacaktır. Ayrıca örgütsel öğrenme ile, organizasyonun birim zamandaki çevre takip hızı da artacaktır.

Örgütsel öğrenme, organizasyonun çevrenin değişimine tepki vermesi için değişmesi gerekliliğini organizasyona sağlar. Her ne kadar organizasyonlar yapısal atalet⁴ kuramından dolayı değişime karşı direnç gösterebilirler de bu, onların hiç değişime uğramayacağı anlamına gelmemektedir. Organizasyonların yapısal atalet kuramını benimsemeleri, organizasyonun değişiminin riskli olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden, organizasyonlar değişimi, ona tedrici ve dikkatli yaklaşarak kabul ederler. Ekolojik kuram, değişimin sadece çevrenin etkisine tepki verecek seviyede olması gerektiğini vurgular. Bunun oluşması için örgütsel öğrenme ile çevrenin öğrenilmesi ve çevre ile elde edilen öğrenmelerin ve bilgilerin tüm organizasyona dağıtılması gerekmektedir.

2.1.6.5. Teknoloji

Özellikle bilgisayar ve bilişim sistemlerinin gelişmeleri, bilginin organizasyon birimleri ve üyeleri arasında transferinin daha hızlı olmasını sağlamışlardır. Bu durum, organizasyon üyelerinin ve birimlerin bilgiyi birim zamanda elde etme hızının artmasını sağlamış ve buna paralel olarak üyelerin ve birimlerin öğrenmeleri hızlanmışlardır.

³**Ekolojik Kuram:** Organizasyonların yaşlarını ve büyüklüklerini, popülasyon yoğunluğunu, birleşmelerini, kapanışlarını ve değişimlerini araştıran kuramdır.

⁴**Yapısal Atalet:** Organizasyonların çevreye nazaran daha durağan olduğunu anlatan kuramdır.

Üyelerin ve birimlerin hızlı öğrenmesi, organizasyonun hızlı öğrenmesi anlamına gelmektedir. Bu anlamda, organizasyon üyelerinin ve birimlerin bilgiyi istedikleri şekilde ulaştırması, yeni bilgilerin organizasyon içinde paylaşılmasını kolaylaştırmış ve bölümler ile üyeler arasındaki iletişim engellerini ortadan kaldırmıştır. Bu durum, organizasyon içinde sinerjik etkiye dönüşerek, organizasyonun başka durumları da öğrenmesini sağlamıştır (Yazıcı, 2001, s. 137).

Bilgi sistemleri, örgütsel öğrenmeyi sağlamada organizasyonun çevre ve yapı faktörlerini veya değişkenlerini etkiler. Teknoloji, bu anlamda yalnızca bilgi akışını sağlamakla kalmaz, yönetim kademesindeki iletişim dengesini de sağlar. Eğer organizasyon üyeleri, doğru ve uygun bilgi ile donatılırsa, organizasyon çevreye ve rakiplerine karşı daha güçlü ve etkili olacaktır (Marquardt, 2002).

Organizasyon üyeleri ve birimleri arasındaki iletişimi gerçekleştiren sistemlerin uygulanmasıyla ve bilgiye ulaşım hızının artmasıyla, organizasyonun üyelerince elde edilen bilgi hakkında farklı değerlendirmeler ve yorumlar yapılabilmektedir. Fakat yorumun ve değerlendirmenin doğru yapılması, öğrenmeyi daha da kolaylaştıracaktır (Dikmen, 2005, s. 62).

Bilgi teknolojisiyle organizasyondaki liderler, organizasyon üyelerine ve birimlerine daha yakın olup, onların kontrollerini daha kolay ve hızlı yapabilmektedirler. Ayrıca liderler, bilgi teknolojisi yardımıyla birimlerin ve üyelerin performansını daha gerçekçi şekilde değerlendirebilirler. Bilgi iletişimi, çevreye entegrasyon için gereklidir. Özellikle organizasyon, çevresindeki teknolojiye ve teknolojiyi kullanma biçimlerindeki değişimleri takip etmelidir. Bu sayede organizasyon, öğrenme için yeni fırsatlar yakalayabilmektedir. Organizasyon, teknolojiyi kullanılmasıyla daha çok öğrenme sağlayarak maliyetlerini de düşürebilmektedir. Dolayısıyla organizasyonlar, teknolojinin getirdiği faydayla güç elde ederler. Söz konusu güç sayesinde, organizasyonun etkinliği, etkililiği ve verimliliği için öğrenmeyle elde edilen bilginin ve öğrenmenin sayesinde verilen optimal kararların hareket hızı artar. Bunların yanında, organizasyonun dönüşüm sürecinin yaşanmasında bilgi çok önemli bir etken olduğu için teknolojiyle sağlıklı bilgi ediniminin sağlanması söz konusu olmaktadır (Arslan, 2001, s. 130-131).

Teknolojilerin örgütsel öğrenmeye etkisi dolaylı olarak da sağlanmaktadır. Çünkü teknoloji koşul bağımlılığı, örgüt yapılarını doğrudan etkilemektedir.

Organizasyonun yapısı da bu anlamda organizasyonun örgütsel öğrenmesini etkileyebilecektir. Çünkü teknolojiden etkilenen organizasyonun yapısına göre organizasyon içinde örgütsel öğrenme gerçekleşecektir.

Teknoloji ve onun etkilediği örgüt yapısı, birçok organizasyon araştırmacısına araştırma konusu olmuştur. Bunlar; teknoloji ile örgüt yapısı ilişkisini araştıran Woodward Araştırması (Gerwin, 1979), teknolojinin organizasyon için gerçekleştirdiği ortam şartları ve organizasyon yapısını araştıran Aston Grubu Çalışması (Scott, Mitchell ve Birnbaum, 1981), kömür ocaklarından kömür çıkarmak için kullanılan teknolojinin örgüt yapısına etkisini araştıran Tawistock Enstitüsü Çalışmaları (Miles, 1980), organizasyona ait alt sistemler ile organizasyon arasındaki ilişkiyi araştıran Thompson'un (2003) araştırmasıdır.

2.1.6.6. Organizasyonel Hafıza

Organizasyon üyeleri ve birimleri geçmişte meydana gelen sonuçları, kararları, deneyimleri ve alınan dersleri organizasyon hafızasına depolayarak gereken durumlarda işlevsel olarak kullanabilmektedir. Bu işlev içinde organizasyon üyelerinin ve birimlerinin daha iyi tercihler yapmasında geri bildirim işlevi de bulunmaktadır. Bunun dışında, herhangi bir olayla veya sorunla karşılaşan organizasyon üyeleri ve birimleri, organizasyonel hafızayı kullanarak geçmişte yapılan bir eylemi mevcut durumla karşılaştırırlar. Dolayısıyla organizasyonel hafıza, organizasyon üyelerinin ve birimlerinin düşüncelerini ve faaliyetlerini harekete geçirmeden önceki "düşüncelerini test edebilecekleri ses tahtası rolünü üstlenmektedir." (Collinson ve Cook, 2016, s. 264).

Organizasyonların beyinleri yoktur. Fakat organizasyonlar, kendi hafızalarını oluşturulabilmektedirler. Bireyler, niteliklerini, yaşamış oldukları tecrübelerle ve elde etmiş oldukları bilgilerle öğrenmeler sayesinde geliştirebildikleri ve değiştirebildikleri gibi, organizasyonlar da aynı şekilde öğrenmeyle niteliklerini değiştirip geliştirebilirler. Organizasyonlar için bu söz konusu değişim ve gelişim, organizasyonel hafızayla sağlanmaktadır. Bu anlamda, organizasyonel hafızanın temel işlevi, organizasyonların ve üyelerin elde ettikleri sonuçları, tecrübeleri ve öğrenimlerini, organizasyonel kültürde ve çalışma biçimlerinde kullanılmak üzere üyelere ve birimlere aktarılmasıdır (Yazıcı, 2001, s. 139).

Organizasyonlar, herhangi bir problemle karşılaştıklarında, tecrübelerine dayanarak problem veya problemleri çözerler. Söz konusu bu tecrübe oluşumu, organizasyonun geçmişteki yaşadığı durumların bileşimidir. Bu bileşeni oluşturan aslında organizasyonun hafızasıdır. Dolayısıyla organizasyonun hafızasının birleşimi veya sentezi, onun deneyimlerini oluşturur.

Organizasyon, herhangi bir durum veya problem karşısında herhangi bir tecrübe edinmemişse, organizasyon söz konusu durumu aşmak veya problemleri çözmek için yine organizasyonel hafızadan yararlanır. Organizasyon, daha önceden yaşamış olduğu olaylara istinaden depoladığı durumları tecrübeye dayandırarak olayı hatırlar, geri çağırır ve depolanan durumlar ile mevcut olay arasında bağlantı kurmaya çalışır.

Sonuç olarak organizasyon hafızası, organizasyona tecrübe oluşturur ve organizasyonun tecrübesi olmasa da onun tecrübe kazanması sürecine olumlu katkı sağlar.

2.2. Öğrenen Örgüt Kavramı

2.2.1. Öğrenen Örgütün Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Yönetimin temel amaçlarından biri, organizasyon içerisinde öğrenme becerisinin geliştirilmesidir. Yaşam boyu öğrenmeyle ilişkili olan örgütsel öğrenme ile organizasyonun öğrenme kapasitesini artırmak önemlidir. Öğrenen örgütler ile öğrenme birbirleriyle homojen bir nitelik kazanmamaktadırlar. Fakat birçok ortak yönleri vardır. Bunlar; etkili takım çalışması, iş birliği sağlama, üyeler arasında etkin iletişim, bilgi elde edinimi ve bunun organizasyonun tüm birimlerine dağıtılması, yatay ilişkiler ve sorun çözme kapasitesi yüksekliği olarak sıralanabilirler (Parlak, 2016, s. 59-60).

Öğrenen örgüt literatürü incelendiğinde, öğrenen örgütü birçok yazarın tanımladığı görülmektedir. Söz konusu literatürdeki öğrenen örgütlerin ortak tanımları, organizasyonun değişimi ve buna bağlı olarak çevreye uyum sağlaması amacına dayanmaktadır. Dolayısıyla organizasyon, öğrenmeyle değişime ve çevresine uyum sağlayarak çevre içinde ayakta kalıp yaşamını sürdürür.

Argyris'e (1999, s. 24) göre, öğrenen örgütlerin oluşabilmesi için 3 koşulun sağlanması gerekmektedir. Bunlar;

1. Organizasyonların birlikte öğrenmeyi sağlaması için organizasyon içerisinde öğrenme adına koşullar ve durumlar oluşturmalıdır.

2. Organizasyonun öğrenmeyi sağlamada farklı birimlerin ve üyelerin öğrenimlerini tamandıktan sonra, organizasyonun birimleri ve üyeleri birlikte hareket ederek organizasyon içinde öğrenmeyi sağlamalıdır. Ayrıca organizasyonun dışarisından ve içerisinde bakıldığında, öğrenme ile organizasyonun yekpare bütünlük şeklinde olduğu algısı oluşturulmalıdır.

3. Organizasyonların çevresi, birlikteliği ve sınırları kesin olarak belirlenmelidir.

Senge'ye (2013) göre, öğrenen örgüt, kişilerin istedikleri çıktılar elde etmek için seviyelerini, becerilerini ve kapasitelerini, sürekli beraber öğrenmeyi öğrendikleri organizasyon içerisinde öğrenme fırsatını üyelerine sunan ve "kişisel hakimiyet", "zihni modeller", "paylaşılan vizyon", "takım halinde öğrenme" ile "sistem düşüncesi" sistemini oluşturan organizasyondur.

Koçel (2015, s. 499) ise, öğrenen örgütü "bir model değil, bir yönetim uygulaması" olarak görmektedir. Bu yönetim uygulamasında öğrenen örgütler, organizasyon üyelerinin geçmiş tecrübelerinden, organizasyon hafızasından ve çevrelerinden elde ettiklerini araştırarak, geliştirerek ve bunu bilgi sistemleri ile bilgi teknolojilerine dayandırarak yeni düşünceler üreten, rekabet üstünlüğünü dikkate alan örgütlerdir.

Çam'a (2002) göre öğrenen örgüt, organizasyonun öğrenme zamanında öğrenmede sürekli olarak kendilerini iyileştirme yöntemlerini arayan, öğrenmedeki faaliyetlerini sorgulayan, kendilerini eleştirebilen, yanlışlıklarını objektif bir şekilde değerlendirebilen, hatalarını tespit edip bunları telafi eden ve öğrenme üzerine stratejiler oluşturabilen organizasyon tipidir.

Öğrenen örgüte ait farklı düşünürlerin tanımı aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Öğrenmeye öncelik ve fırsat tanıyan organizasyonlardır (Braham, 1998).

2. Organizasyon içerisinde tüm çalışanların katılımını ve gelişimini sağlayan, kendini sürekli öğrenme adına dinamik bir yapıya sokan organizasyondur (Tsang, 1997).

3. Organizasyonların sistematik problem çözüme yetisine sahip olduğu, sorunları çözerken tecrübelerden ve organizasyonel hafızadan yararlandığı, öğrenme adına karşılaştırma ile analiz yaparak bilginin ve bunun uygulanabilirliğinin tüm organizasyon üyelerine paylaştıran yapıdır (Garwin, 1993).

4. Öğrenmedeki değişimin sürekliliğidir (Yazıcı, 2001).

5. Organizasyonun çevre içerisinde tutunup hayatta kalabilmek ve çevre içinde rekabet koşullarında başarılı olabilmek için organizasyon üyelerini geliştirme faaliyetidir (Barutçugil, 2004).

6. Organizasyon içerisinde organizasyon üyelerinin öğrenmelerine ortam hazırlayan, kolaylaştıran ve bunu organizasyon üyelerine fırsat algısı olarak sunan, kendini sürekli olarak yenileyen ve dönüştürebilen organizasyondur (Pedler, John ve Boydell, 1991).

7. Organizasyonun öğrenmeyi gerçekleştirmesi için organizasyonel hafızanın etkili şekilde kullanılmasını sağlayan organizasyon tipidir (Mcgill vd., 1992).

8. Öğrenme düzeyini yükseltecek stratejiyi oluşturan yapıdır (Dodgson, 1993).

Öğrenen örgütlerde, organizasyonların öğrenmesini tamamlaması ve davranışlarında farklılıklar oluşması gerekmektedir. Organizasyonun yaptığı hataların durumsal farkındalığını artıran öğrenen örgüt olgusu, öğrenme için yeni ortamlar hazırlar (Doğan, 2010, s. 11).

Öğrenen örgütler başarı sağlayabilmek için öğrenmenin sürekliliğine inanmakta olup, bilgiyi organizasyon içinde yayar, onu yönetir ve bunun için teknoloji kullanımını sağlar. Dolayısıyla bu tip organizasyonlar, stratejik karar verirler ve organizasyonel hafızadan yararlanarak organizasyonel problemleri öğrenmeleri sayesinde çözerler.

Öğrenen örgütler, organizasyonların nasıl öğrendiklerini, neden öğrenmek zorunda olduklarını, öğrenmelerinde nelerin etkili olduklarını ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkenlerin neler olduğunu araştırırlar. Söz konusu araştırma neticesinde organizasyonlar, öğrenme adına sonraki öğrenmelerin devamlılığını sağlayıp, örgütsel öğrenmeyi oluşturmaktadırlar.

Öğrenen örgüt yazınında öğrenen örgütün özellikleri incelendiğinde, genelde yazarların birbirlerine yakın özellikler sundukları görülmektedir. Bu anlamda öğrenen

organizasyon olgusunun özellikleri aşağıda yazarların araştırmalarına göre maddeler halinde sunulmuştur.

1. Balay, 2004, s. 14-25; Yıldırım, 2010, s. 154:

“Öğrenen organizasyon, organizasyonun öğrenme kapasitesini ve bu kapasitenin değişim durumunu açıklar.

Yenileşmenin devamlılığı öğrenmenin mükemmel olmasını sağlar.

Yetenekler durumsallık yaklaşımına göre yer, zaman ve koşullar göz önüne alınarak şartlandırılır.

Bilgiyi ortaya çıkarıp, çevresinden bilgi alışverişi sağlayarak davranışlarının çevreye uyumlu hale gelmesini sağlar.

Öğrenme ortamlarını çekici kılar ve böylece organizasyon üyelerinin ondan faydalanmasını sağlar.”

2. Erigüç ve Balgıç, 2007, s. 82-83:

“Bilginin organizasyon içerisinde yönetimini sağlayıp, bunu koşullara göre kullanır.

Öğrenmenin bir süreç olduğunu anımsatır.

Organizasyon üyelerine öğrenme fırsatı ve ortamı oluşturduğunda üyeler için öğrenme keyfi verir.”

3. Budak, 2000, s. 3:

“Öğrenme sayesinde zayıf ve üstün yönlerin kıyaslamasını sağlar.

Organizasyonun nasıl öğrenmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşır.

Profesyonel öğrenmede yetenek kazanıp, rakiplerine oranla daha hızlı ve nitelikli öğrenme sağlar.”

4. Yazıcı, 2001, s. 183; Çalık, 2010, s. 117:

“Bireysel ve takım halinde öğrenmeyi destekleyen bir organizasyon kültürü oluşturur.

Değişimi, beklenmeyen olumsuzlukları ve hataları öğrenmede fırsat olarak değerlendirir.”

5. Agarwal, 2009:

“Bilginin kolayca ilgili yerlere ve zamanında transferini sağlayarak birimler arası etkin, etkili ve verimli iletişimi sağlar.

Organizasyon için oluşturabilecek riskleri ve olasılıkları daha iyi hesaplar”.

6. Chinowsky, Molenaar ve Realph, 2007, s. 28:

“Organizasyon üyelerine sorumluluk duygusunu geliştirir, üyelerine vizyonun önemini kazandırır.

Organizasyon üyelerine çevresini iyi tanımasını, analiz etmesini, değişkenlerini doğru bir şekilde tespit etmesini sağlar”.

7. Gilaninia, Askari Rankouh ve Poor Gildeh, 2013, s. 47:

“Öğrenmenin eş zamanlı olarak organizasyonun içerisinde bireysel, takımsal ve takımlar arasında oluşmasını sağlar.

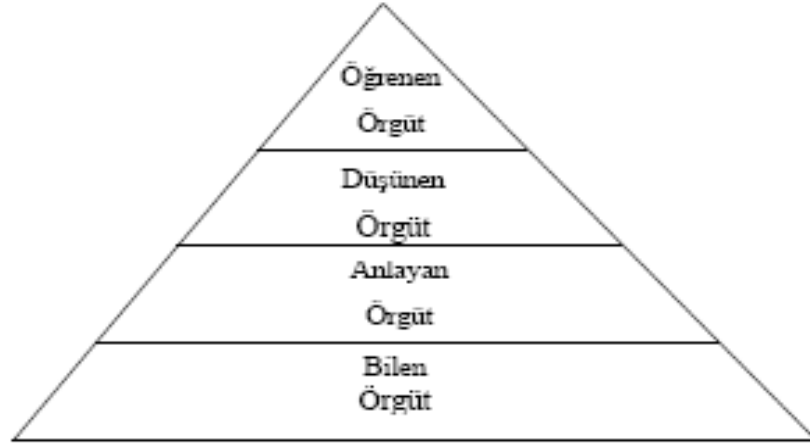
Düşünce kalıp ve tabularını yok eder ve değişime önem verir”.

2.2.2 Öğrenen Örgüt Olma Aşamaları

Organizasyonların çevre ile uyum sağlamada en önemli araçlarından biri olan bilgi, günümüzde daha önemli ve değerli hale gelmiştir. Dolayısıyla bilginin organizasyonların öğrenmesinde etkileri kaçınılmazdır. Geçmişte toplumların kategorisine bakıldığında bilgi ve öğrenme, başka bilgilere ulaşma ve farklı öğrenmeler görülmektedir. Bu toplum kategorilerine örnek olarak; "ilkel toplum", "tarım toplumu", "sanayi toplumu" ve "bilgi toplumu" olarak gösterilebilir (Şahin, Çakır ve Öztürk, 2014, s. 154). Bu anlamda, buna paralel olarak McGill, Slocum ve Lei (1992), organizasyonların gelişim süreci ile yaptıkları çalışmaya istinaden yönetim bilimini dikkate alarak bazı tespitlerde bulunmuşlar ve organizasyonların gelişim süreçlerini "bilen", "anlayan", "düşünen" ve "öğrenen" organizasyonlar olarak kategorize etmişlerdir.

Organizasyonların çevrelerindeki değişime tepki verdiği gerçeği altında organizasyonlar bilen, insan faktörüne önem veren, anlayan, sorunların analizini yaparak sorunlar üzerine yoğunlaşan, düşünen, takım çalışmasına yönelen, ona önem veren ise öğrenen organizasyonlardır (Bozkurt, 2003, s. 46; Kış, 2009, s. 41). Söz konusu bu 4 aşama aşağıda şekilde belirtilmiştir.

Şekil 13. Öğrenen Örgüt Olma Aşamaları



Kaynak: Kış, 2009, s. 42

Şekil 13'e göre, öğrenen örgüt olabilmek hemen oluşacak bir durum değildir. Bu anlamda öğrenen örgüt olabilmek için belli bir süreç gerekmektedir. Bilen organizasyondan öğrenen organizasyon olma aşamasındaki süreçlerin zamanları ve nitelikleri birbirinden farklı olmaktadır. Süreçlerin birbiriyle benzerlik taşıması,

süreçler birbiri ve sıra halinde oluştuğundan dolayı, yeni öğrenilecek veya öğrenilen sürecin bir önceki süreci içine kapsaması ve bunun tamamlanmasından sonra yeni bir sürecin oluşmasına dayanmaktadır. Örneğin anlayan organizasyon olabilmek için bilen organizasyon sürecini tamamlamak gerekmektedir. Dolayısıyla anlayan organizasyon olabilmek için bilen organizasyon sürecinin yanında, anlayan organizasyon sürecini de tamamlamak gerekmektedir.

Şekil 13'e göre, süreçlerin birbirinden farklı nitelik kazanması, yeni öğrenilecek süreç ile daha önce öğrenilen süreç farkına dayanmaktadır. Anlayan organizasyon ile bilen organizasyon arasındaki fark, her anlayan organizasyon bilen fakat her bilen organizasyon anlayan organizasyondur değildir anlayışını yansıtmaktadır. Bu süreçte organizasyon, ilk iş olarak bilen ve sırasıyla anlayan, düşünen ve en nihayetinde öğrenen organizasyon olabilmektedir. Bu durumun formülasyonu aşağıda maddeler halinde gösterilmiştir.

1. Başlangıç Noktası +Süreç 1= Bilen Organizasyon
2. Bilen Organizasyon +Süreç 2= Anlayan Organizasyon
3. Anlayan Organizasyon+ Süreç 3=Düşünen Organizasyon
4. Düşünen Organizasyon+ Süreç 4= Öğrenen Organizasyon

2.2.2.1. Bilen Organizasyon

Organizasyonların çevreleri ile ilişkilerinin ilk basamağı bilen organizasyondur. Bilen organizasyonun temeli rasyonelliğe dayanmaktadır. Bilen organizasyonun boyutu özellikle "Adam Smith", "Max Weber", "Frederick W. Taylor" ve "Henry Fayol" gibi bilim adamlarının teorileriyle anlam kazanmıştır. Söz konusu bilim adamlarının katkısı, bir durum veya bir problem karşısında her zaman en iyi uygulama veya çözüm vardır düşüncesini organizasyonlara yerleştirmeleridir. Bilen organizasyonlar, eğer çevre çok fazla ve karmaşık bir değişmeye uğramazsa başarılı olurlar. Çünkü bu organizasyon tipi, değişken olmayan bir yapıya sahiptir ve sadece ihtiyaç duyulduğunda öğrenmeye başvurur (Şimşek ve Çelik, 2016, s. 342).

Bilen organizasyonlarda söz konusu sorunlar ve durumlar için en iyi yol genellikle yönetici tarafından fark edilir. Bilen organizasyonlar, organizasyon tipinin en eskisidir. Rasyonellik ve en iyi yolu bulma çabası bu tip organizasyonların vazgeçilmezidir. Bu tarz organizasyonlarda öğrenme sonucu ortaya çıkan ürünlere pek

rastlanılmamaktadır. Fakat bilen organizasyonlar, çevredeki değişime tepki olarak değişirler. Söz konusu çevredeki bu değişim ve organizasyonun tepkisi büyük çapta ve karmaşık değildir. Bilen organizasyonlar, mevcut çıktılar ve hizmetlere eklentiler yaparlar. Fakat bu çıktılar ve hizmetler, öğrenme sonucunda ortaya çıkmamışlardır. Bilen organizasyonlarda riskten kaçınma, yüksek denetim seviyesi, sıradan ve determinist yapıdaki davranışlar, organizasyonda öğrenmeyi engelleyen konulardır (Ertürk, 2013, s. 320). Ayrıca "işlerin uzmanlaşmaya imkan verecek tarzda bölünmesi, zaman ve hareket etütleri, çalışanların insan olarak ikinci planda kalması ve yapılan işin her şeyin önüne geçmesi", bilen organizasyonun tipik özelliklerindedir (Kış, 2009, s. 42).

Bilen organizasyonun çevredeki değişime karşı uyum sorunu ve risk yönetimindeki etkisizliği, organizasyonun öğrenmesini geri planda bırakmaktadır. Bu durum, değişime karşı uyum sağlayamayan bilen organizasyonlar için organizasyonun yaşamı konusunda olumsuzluklar getirmektedir (Bayer, 2007, s. 75).

Bilen organizasyonlarda öğrenme eğrisi her zaman azalan bir yapıdadır. Bilen organizasyonda organizasyon üyelerinin mekanik bir organizasyon yapısı içerisinde şekillenmesi, organizasyonların mevcut potansiyelleri çevresinde kalmasından daha önemlidir (Çam, 2002, s. 62).

Bilen organizasyonlarda yöneticinin en önemli sorumluluğu, üyeleri denetlemek ve onların organizasyonların kurallarına ve normlarına uymalarını sağlamaktır. Bilen organizasyonlar, organizasyon yapısı gereği kapalı olmasından ve sadece kendi deneyimlerini referans almalarından dolayı çevredeki değişimlere çok fazla uyum sağlayamama sonucunda öğrenme sağlayamazlar. Dolayısıyla bilen organizasyonlar, çevrede değişimlerin çok fazla olmadığı ve öğrenme gerekmediği durumlarda başarılı olmaktadır. Bilen organizasyonlarda mekanik organizasyon yapısı egemen olduğu için üyelerin kurallara ve normlara sıkı sıkıya bağlı olması, eleştirel düşünceye açık olmamaları ve sadece kendi sorumluluk alanı ile ilgilenmeleri, bu organizasyon tipinin özelliklerindedir (Diker, 2007, s. 13-14).

Bilen organizasyonlardaki temel anlayış, öğrenme için en iyi yolun mevcut yazılı kurallarda ve kaynaklarda olduklarının varsayılmasıdır. Organizasyon üyeleri, yazılı kuralları tam anlamıyla bu organizasyon tipinde yerine getirmeleri söz konusudur. Ayrıca bu organizasyon tipinde, yeni fikirler ve yaratıcılık söz konusu

değildir. Söz konusu bu organizasyonlar, sistemli bir çalışma sergilerlerse, geçici bir başarı gösterebilirler. Bu başarı, yalnızca çevrenin değişimi kadar organizasyonun değişime uğramasıyla oluşur.

Sonuç olarak bilen organizasyon, mekanik bir yapıda olup değişime kapalıdır. Bu tip organizasyonların mekanik bir yapıda olmasından dolayı organizasyonun kuralları ve normları önem taşımaktadır. Bu anlamda, bu tip organizasyonların normlara ve kurallara sıkı bir bağlılık söz konusu olduğu için bilen organizasyonlar olması gerekenlerden daha çok olan ile ilgilenirler. Dolayısıyla bu tür organizasyonlar, normatif bir yapıdan uzak kalıp, daha çok determinist bir yapı halini tercih ederler.

2.2.2.2. Anlayan Organizasyon

Bilen organizasyonları anlayan organizasyonlar takip etmiştir. Bilen organizasyonlar, çevre ve toplum yapısı değiştikçe yerini anlayan organizasyonlara bırakmıştır. Özellikle 1970'li yıllarındaki teknolojik değişimler ve toplumun beklentilerinin değişimi organizasyonların bilen organizasyonun temel felsefesi olan en iyi ve tek yol arayışı yerine, farklı ve çeşitli yönler çekmiştir. Özellikle 1980'li yıllarda organizasyonel kültür, organizasyonu yönlendiren temel faktör haline gelmiştir (Çam, 2001, s. 62; Kılıç ve Çiftçi Aytakin, s. 156).

Organizasyon kültürü ile birlikte organizasyonun üzerinde durduğu temel değerler, organizasyon üyeleri tarafından daha iyi anlaşılmıştır. Bu anlamda, anlayan organizasyonun temel felsefesi, organizasyonel kültür ile birlikte organizasyon değerlerinin tüm üyelerce bilinmesi ve sahip çıkılmasıdır. Organizasyon üyeleri, organizasyon kültürünü, organizasyonun çevre içinde sürdürülebilirliğini sağlaması açısından onu bir kılavuz olarak görürler. Fakat anlayan organizasyonlarda organizasyon üyeleri, sadece kendi organizasyon kültürü üzerinden çevre ile uyumu sağlamaktadırlar. Dolayısıyla organizasyon üyeleri, kendi organizasyonel kültürüne uymayan çevresel değişikliklerde öğrenme oluşturamamaktadırlar (Basım ve Şeşen, 2009, s. 66).

Anlayan organizasyon, bilen organizasyonda var olan en iyi yol yerine, durumlara ve olaylara bağlı olarak gelişen ve organizasyon üyelerinin değer yargılarına göre ortaya çıkan insan bazlı anlayışı kabul etmektedir. Anlayan organizasyonlarda, organizasyon kültürü tüm üyelerce iyi anlaşıldığı için organizasyonel değerlere önem verilir. Bu şekilde organizasyon üyelerinin

organizasyon kültürüne değer ve önem vermesi, aynı zamanda üyelerin organizasyona olan bağlılıklarını da sağlamaktadırlar (Arslan ve Demirci, 2015, s. 26).

Anlayan organizasyonlarda, organizasyonun temel değerlerinin ve inançlarının organizasyon içerisinde daha iyi anlaşılmasıyla birlikte, organizasyonda yöneticiler stratejilerini oluştururken organizasyonun kültürünü dikkate almışlardır. Anlayan organizasyonlar, değişimi yalnızca değişimin organizasyonun kendi temel değerlerine uyum gösterirse kabul etmektedirler. Dolayısıyla organizasyonlar, kendi kültürüne uymayan ve onu aşan çevre değişimlerine karşı değişim göstermemektedirler (Demir, 2006, s. 35; Kış, 2009, s. 44).

Anlayan organizasyon, neo-klasik yönetim anlayışındaki insan unsuru üzerinde durmaktadır. Eğer organizasyonun yapısı esnekliğe ve yeniliğe kapalı ise, bu durum organizasyon için öğrenme oluşturmamaktadır. Eğer organizasyon yapısı, yenilikçi ve değişen yönünü kullanırsa, organizasyon öğrenmeyi sağlamış olacaktır (Naktiyok, 2004; Şahin vd., 2014, s. 154). Çünkü anlayan organizasyonlarda, zaman geçtikçe ve çevre değişimi söz konusu oldukça çevreye uyum sağlamak için faaliyetler durumsallık ve sistemci yaklaşımla daha farklı bir şekilde yapılmalarını gerektirmektedirler (İmamoğlu ve Mutlu, 2002, s. 145).

Anlayan organizasyon, organizasyonun bulunduğu çevre koşullarına, organizasyon üyelerinin anlayışlarına ve değer yargılarına bağlı olarak organizasyon için iyi durumların olabileceğinden bahsetmektedir. Anlayan organizasyonun kendi niteliğini kazanması, organizasyonun enformasyon sisteminin ve altyapısının organizasyonun kültürüne uyum sağlamasına bağlıdır. Ayrıca organizasyon kültürü, organizasyon altyapısıyla organizasyon içerisinde oluşan enformasyon analizini ve paylaşımını desteklediği durumda anlayan organizasyondan bahsedilebilecektir (Harvey, 1998; Akgün vd., 2009, s. 103).

Teknoloji değişimi ve yeniliği, artan rekabet, öğrenen örgütlerin öğrenmelerini ve buna bağlı olarak değişimlerini mecbur kılmıştır. Anlayan organizasyonlar, öğrenen örgütlerin önceki aşaması olduğu için anlama tecrübeleriyle anlam kazanır. Organizasyonların temel değerlerinin stratejiye dayanması gerekmektedir. Organizasyonun stratejilerinin organizasyonun kendi temel değerleriyle uyumlu olması, organizasyonun durumlara ve koşullara göre değişimini de başarılı kılar (Mcgill vd., 1992).

Anlayan organizasyonlarda değişim çok önemlidir. Bu anlamda, organizasyonun içinde bulunduğu çevreye göre değişmesini tetikleyen faktörler vardır. Bayer (2007, s. 65) bunları maddeler halinde şöyle belirtilmiştir;

"1. Çevrede gelişen olayların birbiriyle ilişkilendirilmesini gerektiren mantık yürütmeleri içeren şüpheli yaklaşım.

2. Mevcut durumun gerektirdiği veya zorladığı yeniden sosyalleşme.

3. Sistem parçalarını birbirinden ayıracak şekilde ilginin başka yönler kayması neticesinde ortaya çıkacak şaşkınlık.

4. Eşitlik durumunun ortaya çıkması.

5. Bağımlılığın negatif etkisinin farkına varılması."

Örgüt kültürü ve bu kültürün organizasyon üyelerince benimsenmesi anlayın organizasyon olmak için çok önemlidir. Örgüt kültürü, organizasyon üyeleri tarafından çevreye uyum için dikkate alınır. Organizasyonlarının sürdürülebilirliği bu organizasyon tipinde tek bir yoldan sağlanmaz. Anlayan organizasyonlar herhangi bir durum veya problem ile karşılaştığında, başka çıkar yollarının ve yöntemlerin olduğunu düşünürler.

Örgüt kültürü çatısı altında çevreye uyum için bu tip organizasyonlarda strateji geliştirilebilir. Ayrıca bu tip organizasyonun mekanik bir yapıdan uzak olması sebebiyle organizasyon üyelerinin önemi, yönetime katılma ve yönetim öğelerinin ön plana çıkmasını sağlar.

2.2.2.3. Düşünen Organizasyon

Anlayan organizasyonun bir üst seviyesi düşünen organizasyondur. Bu tip organizasyonların temel düşüncesi, sorunları tespit ve teşhis ederek onları çözüme kavuşturmadır. Bunun yanında bu organizasyon tipi, gelecekte oluşabilecek sorunları tahmin edip onlara çözüm arayan bir organizasyon değildir. Ayrıca bu organizasyon türünde organizasyonlar, sorunları oluşturan nedenlerle ilgilenmemektedirler (Mocan, 1998, s. 34). Bu tip organizasyonlar, işle ve organizasyonla ilgili mevcut sorunlar hakkında hızlı çözümler üretirken, organizasyon yöneticilerini de bu konuda eğitirler (Atıgan, 2014, s. 156).

Düşünen organizasyon, organizasyonun aksayan yönlerini onarıcı bir etki ile inceler. Eğer organizasyonun icraatlarında bir aksama var ise, düşünen organizasyon bunu düzeltir veya aynı aksamanın ortaya çıkmamasını sağlayarak bunun için modeller ve sistemler geliştirir (Şimşek ve Çelik, 2016, s. 342). Bunların dışında düşünen

organizasyon, organizasyon içerisinde analizlerin yapılması, bilgi paylaşımının sağlanması, sorumluluk üstlenilmesi gibi organizasyon için olumlu katkılarda bulunmasına fırsat sağlar (Kıngır ve Mesci, 2007, s. 69).

Düşünen organizasyonun içeriğindeki enformasyon altyapısı sistemi yerinden yönetim sistemi tarzında oluşturulmuştur. Bu haldeki organizasyon içerisindeki üyeler, sorunlarını düşünerek ve araştırarak buna çözüm veya çözümler bulurlar. Devamında organizasyon üyeleri, çözüm veya çözümleri organizasyon içerisinde oluşturulan enformasyon sistemiyle dağıtırlar ve elde edilecek çözümle deneyim sağlayarak bunu organizasyonun hafızasına saklarlar. Bu anlamda, düşünen organizasyonun sorunlara çözüm bulmada enformasyon yapısının organizasyonun tüm üyelerine dağıtması, sorunlara farklı çözümler de getirilebileceğini göstermektedir (Harvey, 1999; Akgün vd., 2009, s. 103).

Kısacası düşünen organizasyon, mevcut problemlerle ve durumlarla ilgilenir. Bu tip organizasyonlarda sadece o an gelişen problemler ortadan kaldırılır. Dolayısıyla düşünen organizasyonlar, önceki ve gelecekte olabilecek durumlarla ve problemlerle ilgilenmez. Düşünen organizasyonun sistematikliği, sonraki durumların analizi ve problemin çözümünde zayıf kalmaktadır. Bu tip organizasyonlar, sadece mevcut durumla ve problemle ilgilenen programlanmış bir makine gibidir. Olayların ve problemlerin etkisi dar bir çerçeveden değerlendirildiği için bu özelliğiyle düşünen organizasyonların, mekanik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

2.2.2.4. Öğrenen Örgüt

Organizasyonun gelişme sürecinin son safhasıdır. Bu organizasyon tipinde öğrenme öncelikli olup, öğrenme organizasyonun tüm kademelerine ve üyelerine yayılmıştır. Organizasyondaki tüm üyeler ve birimler öncelikli olarak kendi sorumluluk alanındaki teknik, idari ve ekonomik yenilikleri takip ederler (Atıgan, 2014, s. 156). Organizasyondaki tüm birimler ve üyeler ayrıca sadece kendi görev alanlarıyla değil, diğer birimlerin görev ve sorumluluk alanına giren işleri de öğrenirler.

Öğrenen örgütlerin temel felsefesi, organizasyonun çevresinden öğrenebileceğinden daha fazla öğrenmesine dayanmaktadır. Öğrenen örgütler, değişimi fark edip değişime karşı uyumdan ziyade, değişimi dönüşüme çevirebilen ve kendi önlemlerini alabilen yapıdadırlar (Arslan ve Demirci, 2015, s. 25).

Öğrenen örgütlerde, organizasyon üyelerinin birbirlerinden öğrenebileceğinden en fazlasını öğrenmek düşüncesi vardır. Bu organizasyonlar her durumda ve fırsatta öğrenme yollarını ararlar. Organizasyonun öğrenmesinde liderlerin rolü büyüktür. Liderler, organizasyon üyeleri ve öğrenme için motivasyon ile iklimi oluştururlar. Öğrenen örgütlerin bilen, düşünen ve anlayan organizasyonlardan farkı, değişime yaklaşım tarzıdır. Öğrenen örgüt, değişimi öğrenmenin doğal sebebi olarak saymaktadır. Bu tip organizasyon için değişim, öğrenme için gerekli ve sürekli bir yapı halini alır. Bu anlamda değişim, öğrenme için bir girdi ve fırsat olarak değerlendirilebilir (Marquart, 1996).

Öğrenen organizasyonlarda çalışanların, alıcılardan, tedarikçilerden, rakiplerden ve müşterilerden daha fazla öğrenmesi gerekmektedir. Organizasyon, öğrenme için tüm yolları deneyerek fırsat yakalamaktadır. Aynı zamanda organizasyon, müşterilerle sürekli iletişim haline olarak onlar arasında bir öğrenme ilişkisi geliştirir (Mcgill vd., 1992).

Öğrenen örgütler, bir organizasyon modeli olmayıp, yönetim uygulaması anlamını taşımaktadır. Bu uygulamada temel esas öğrenmedir. Öğrenen örgütler bilen, düşünen ve anlayan organizasyondan sonra son aşamadır (Kış, 2009, s. 45-46).

Organizasyonlar eğer bilen, anlayan, düşünen organizasyon olabildikten sonra öğrenen örgüt olabilmektedir. Öğrenen örgütler bu aşamada öğrenmeyi sağlarlarsa, organizasyonlar öğrenen örgüt aşamasını tamamlar. Fakat örgütsel öğrenme süreci yine devam eder (Mcgill vd., 1992).

Öğrenen örgütler, sürekli gelişmeyi ve değişimi vurgularlar. Özellikle liderler, üyelerin öğrenmelerini teşvik ederler ve öğrenme iklimi oluştururlar. Üyeler arasında kapalı olmayan bir iletişim bulunur ve bu iletişimle yapıcı bir iletişim sağlanır. Öğrenen örgüt safhasında öğrenme süreci organizasyon kültürüne yerleştirilmiştir. Bu durumda, organizasyon üyeleri arasında ortak algı ve düşünce oluşarak, değişim ve sorumluluklar olgusu organizasyon tarafından içselleştirilmiş olur (Marquart, 1996).

Öğrenen örgütler insan unsurunu dikkate alır. Bu anlamda organizasyon üyelerine ilgi oluşturulduğu sürece organizasyon üyelerinden verim sağlanabilecektir. Katı kurallı mekanik organizasyon yapısı, üyelerin öğrenmelerine fırsat vermeyecektir. İnsanların kendi potansiyellerini görüp onları organizasyon yararına kullanma sayesinde organizasyonlar, esnek, yaratıcı ve durumlara, koşullara göre kendini

yineleyebilen bir hal alırlar. Organizasyonlar bu sayede, öğrenmeyi daha kolay ve hızlı sağlayıp, krizleri atlatabilme ve rekabet etme üstünlüğünü çevre içinde sağlayabilmektedirler (Diker, 2007, s. 16-17).

Öğrenen örgütlerde, üyelerin kendilerini sürekli geliştirme hissi, öğrenmeye etki eden bir faktördür. Bilgi toplumu olunması sebebiyle organizasyon üyeleri, sorumluluklarını ve işlerini benimsemeleri, kendilerini sürekli geliştirerek takım çalışması yapmaları, öğrendiklerini organizasyon içinde uygulamaları, bu uygulamadan tüm organizasyon üyelerinin haberdar olması, tüm bu öğrenen organizasyon olma gerekliliklerinin organizasyon kültürüne yansması ve bunun mutlak suretle işlenmesi, organizasyonun örgütsel başarıyı oluşturmada bir kanıttır (Koçel, 2006, s. 37; Yücel, 2007, s. 27).

Öğrenen örgütlerde esnek organizasyon yapısı sayesinde, organizasyon içerisinde enformasyon altyapısı oluşturulur. Bu altyapı sayesinde üyeler, her şeyden haberdar olurlar ve öğrenirler. Bu altyapının temeli, organizasyonel hafızaya dayanır. Özellikle günümüz dünyasında internet, organizasyonun esneklik yapısı içerisinde öğrenme için bilgi paylaşımını etkin kılar (Harvey, 2007; Akgün vd., 2014, s. 104).

Özetle öğrenen örgüt olmak tamamlanabilen bir süreçtir. Bu süreçte öğrenen örgüt olabilmek için öncelikle sırasıyla bilen, düşünen ve anlayan örgüt olmak gerekmektedir. Öğrenme, organizasyonun tüm birimlerine ve üyelerine yayıldığı için her birim veya üye diğerlerinin faaliyetlerini anlayabilmektedirler. Dolayısıyla olaylara ve problemlere yaklaşma organizasyonlar için disiplinler arası, birimler arası, üyeler arası çerçevesinden gelişir. Böylece öğrenme, organizasyon içinde yayıldığı için organizasyonun bir biriminde meydana gelen aksaklık diğer birimlerce hızlı bir şekilde fark edilecek ve telafisi de hızlı olabilecektir. Bu sayede, organizasyon üyeleri de bireysel ve birimsel sorumluluk yerine, örgütsel bir sorumluluğa sahip olacaklardır.

2.2.3. Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Öğrenme olgusunu organizasyon boyutuna taşıyan Senge (2013), "Beşinci Disiplin" isimli kitabında, organizasyonu öğrenen örgüte çevirebilen 5 disiplini vurgulamaktadır. Bu disiplinler; kişisel ustalık, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi olarak sıralanırlar.

Disiplin kelimesiyle anlatılmak istenen, "zorla kabul ettirilen bir düzen veya doktrin" değildir. Disiplin kelimesi, uygulanması için incelenmesi ve egemen olunması gereken teorilerin ve tekniklerin birleşmeleridirler. Bu disiplinler, belli yeteneklerin kazanılmasını sağlayacak bir kılavuz niteliği taşımaktadırlar. Bu disiplinlerin temelinde, insanların neleri arzuladıkları, neleri düşündükleri, birbirleriyle nasıl etkileşimde bulduklarını ve organizasyon halinde nasıl birlikte öğrendikleri yatmaktadır (Banoğlu ve Peker, 2012, s. 72).

Aslında disiplin kelimesi birçok ortaklaşa uygulama alanını tarif eder. Söz konusu bu uygulama alanları, birbirleriyle ilişki içinde olan gelişim yollarını ve organizasyonun performansını artıracak bir anlayışı temsil etmektedirler. Disiplin uygulamalarının özelliği, sürekli olması ile kişisel temele vurgu yapması ve insan için sonlanmayan hedefleri veya amaçları ifade etmesidir. Kısacası disiplin, kişisel potansiyeli derinleştirmek ve kişisel gelişimini sürdürülebilir kılmak için oluşturulmuş bir araçtır. Bu durum, kişisel gelişmeden organizasyonun gelişmesine kadar uzanmaktadır (Wimmer, 2015, s. 523).

2.2.3.1. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, diğer disiplinleri bir arada tutan ve onlarla ilişkileri olan disiplindir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinleri güçlendirir ve bütünün parçalarının toplamından fazla olduğunu vurgulamaktadır. Sistem düşüncesi, organizasyon içerisindeki değişkenler arasındaki karşılıklı dayanışmayı ve birbirleriyle olan ilişkileri anlatır. Söz konusu değişkenlerin bu etkileşimlerinden ve ilişkilerden geri bildirimler ile çıktılar oluşur. Sistem düşüncesi, bir organizasyonu ilişkili sistemlerden meydana gelen bir bütün haline getirerek organizasyonun başarıya ulaşması için hangi değişkenleri dikkate alması gerektiğini belirler (Şimşek ve Çelik, 2016, s. 342).

Sistem düşüncesi, olayları anlık değerlendirmeden daha çok, olaylar arasındaki ilişkilerin görünmesini ve olaylar zincirini bir bütün olarak düşünülmesini ve değerlendirilmesini sağlamaktadır (Arıkan, 2009, s. 156). Örneğin, bir işletmede satışlarda bir azalış gerçekleşmişse, bu azalış sadece işletmenin satış bölümündeki faaliyetlerle değil, işletmenin diğer birimlerinin faaliyetleri, ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik olayları da kapsayan zincirleme etkileşime neden olan bir durumla ilgili olabilir (Ertürk, 2013, s. 320).

Sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon, zihinsel modeller, takım halinde öğrenme ve kişisel ustalık disiplinleri oluştuğunda potansiyelini kullanmaktadır. Sistem düşüncesinin söz konusu diğer disiplinler üzerindeki etkileri aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır (Senge, 2013, s. 31).

1. Paylaşılan Vizyon: Organizasyon üyelerini uzun vadede organizasyona bağlanmaya teşvik eder.

2. Zihinsel Modeller: Organizasyonda bakış açısı eksikliklerini ortaya çıkarır.

3. Takım Halinde Öğrenme: Organizasyonda oluşturulan takımların bireysel bakış açılarından daha da öte ve önemli olan ve organizasyonun bütünlüğü içinde organizasyona "büyük resmi" görmedeki farkındalığı sağlar.

4. Kişisel Hakimiyet: Organizasyon üyelerini öğrenmede sürekliliği sağlayacak motivasyonu oluşturur ve öğrenmeyi teşvik eder.

5. Sistem Düşüncesi: Yukarıdaki 4 disiplini birbirleriyle kaynaştıran, birleştiren ve birbirleriyle ilişkilerinin olduğunu organizasyona fark ettiren düşüncedir.

Öğrenen örgütlerin oluşması için 5 disiplinin de bir araya gelmesi gerekmektedir. Öğrenen örgüt disiplinlerini bir arada bütünlük içerisinde tutmak, onları ayrı olarak yapılandırmaktan daha zordur. Bunun sebebi, yeni araçları birbiriyle ilişkilendirerek bütünleştirmek ve her bir disiplinin ayrı olarak uygulanmasının daha zor olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgüt düşüncesindeki diğer 4 disiplini bir arada tutan sistem düşüncesi, yukarıda anlatılanlar doğrultusunda beşinci disiplin olarak bilinir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinleri bir arada tutma özelliğinden dolayı, disiplinleri tutarlı bir teoriyle ve pratikle bütün olarak birleştirir ve onlara döngüsel bir süreç kazandırır (Tuncer, 2008, s. 19-20).

Şekil 14. Öğrenen Örgüt Disiplinleri İlişkisi



Şekil 14'de sistem düşüncesi, disiplinlerin birbiriyle ilişkili olmasını sağlayan bir aracı görev üstlenmektedir. Aynı zamanda sistem düşüncesi, diğer 4 disiplin sayesinde bir örgütsel öğrenme modeli olmasını sağlayan bir yöntemdir. Çünkü sistem düşüncesi, diğer 4 disiplin olmadan tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Kısacası sistem düşüncesi, öğrenen örgüt zincirinin halkasını tutan bir güçtür.

Sistem düşüncesi, dünyanın algılanışının inşasında temel bir rol oynamaktadır. Eğer sistem düşüncesi olmazsa, öğrenen örgütü oluşturan diğer 4 disiplinin anlamı kalmamaktadır. Sistem düşüncesi, organizasyonların karmaşık bir durumla karşılaşmalarında, karmaşıklıktan çıkılmasında ve problemlerin çözülmesinde büyük rol oynamaktadır (Kholafaei, 2010, s. 16).

Sistem düşüncesi, bireylerin kendilerini ve dünyayı gerçekçi bir şekilde kavraması, bireylerde zihniyet değişikliği oluşturulmasını sağlar. Senge (2013, s. 32), bu anlamda zihniyet değişikliği ile sistem düşüncesi arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır;

"Bir öğrenen organizasyonun merkezinde zihniyet değişikliği yatar. Kendimizi dünyadan ayrı olarak görmekten dünyayla bağlantılı olarak görmeye, sorunlarımızı dışarıdan bir başkasının veya başka bir şeyin yol açtığı sorunlar olarak görmekten kendi eylemlerimizin yaşadığımız sorunları nasıl yarattığını görmeye yönelik bir zihniyet değişikliği. Öğrenen bir organizasyon insanların kendi gerçeklerini nasıl keşfettikleri bir yerdir. Nasıl değiştirebileceklerini de."

Sistem düşüncesindeki zihniyet değişikliği, organizasyonların öğrenen örgüt mantığını ve özünü içselleştirmesiyle ilgilidir. Çünkü organizasyonların öğrenen örgüt olması, 21. yy'da organizasyonun çevresinde oluşan değişimlerle başa çıkması ve karşılık vermesiyle sağlanmıştır. Dolayısıyla organizasyonun öğrenmesi, zihniyet değişikliğine neden olan çevresindeki değişimlere ayak uydurmak için yapılan faaliyetlerdir (Zinner, 2014).

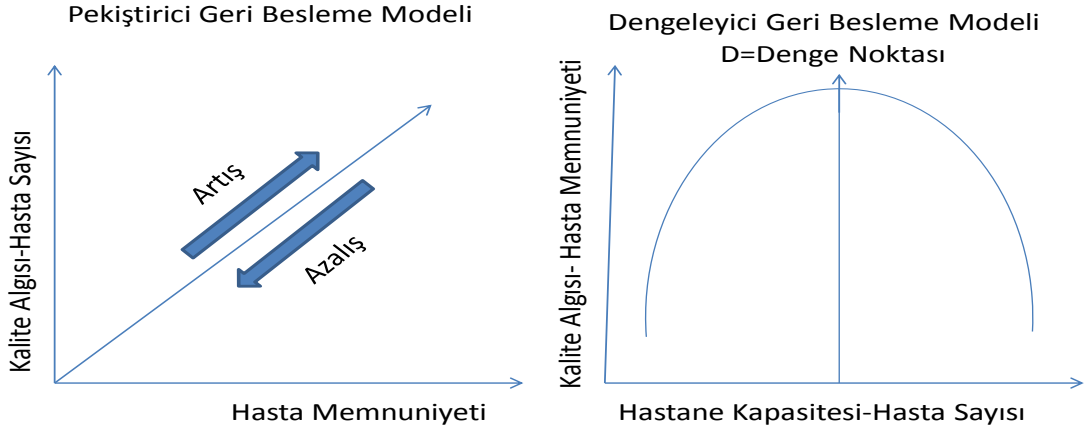
Durumu liderlik boyutu olarak düşündüğümüzde, Senge, sistem düşüncesini öğrenme kavramının ayrılmaz bir parçası olarak düşündüğü gibi, zihniyet değişiminin ve liderliğin de ayrılmaz bir bütün olduğunu vurgulamaktadır. Sistem düşüncesi; kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenmeyi sadece öğrenme disiplinleri olarak değil, liderlik disiplini olarak da adlandırabileceğimizi belirtmektedir (Caldwell, 2005, s. 3).

Sistem düşüncesi için organizasyon içerisinde ortak bir düşünüş ve dilin varlığı önemlidir. Çünkü bu ortak dil ve düşünüş sayesinde, sistem, organizasyonun davranışlarını yönlendirir, organizasyon içerisindeki karşılıklı ilişkileri ve gücü anlatır. Sistem düşüncesi, organizasyon üyelerinin bağlı olduğu organizasyonun nasıl etkili değişime uğrayacağını anlamasına yardımcı olur. Bunun dışında, sistem düşüncesi, organizasyonun doğaya ve bilime nasıl uyum sağlayacağı konusunda da rehberlik etmektedir (Schott, 2003, s. 81).

Organizasyon içerisinde her bir sistemin özelliği bazı durumlarda anlaşılabilir bir nitelik kazanmayabilir. Bu durum, sistem düşüncesinin organizasyon içerisinde yeni ve ilk olmasından, uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda sistemin özelliğini yansıtan değişkenler, organizasyon üyelerince hesaplanmayabilirler. Dolayısıyla organizasyon üyelerinin sistem bağlamı içerisinde değişkenler ve öğeler arasındaki belirli bağlantıları tespit etmeleri çok önemlidir. Sistem düşüncesi içerisinde bu anlaşılmayan değişkenler, organizasyon üyelerince farklı algılandığı için organizasyon içerisinde gerçekliğin oluşumu, sistemin karmaşıklık derecesi ve organizasyonun düşünsel üretimde ortak bir yapı sergileme kalitesine bağlıdır (Grob, 2012, s. 23-24).

Sistem düşüncesinin temeli, "pekiştirici geri besleme" ve "dengeleyici geri besleme" olarak sıralanabilir. Pekiştirici geri besleme, kendi yapısında büyümekte olan bir parametre veya ivme kazanmış bir düşüşü tasvir etmektedir. Bu anlamda davranış, yapıdan uzaklaşma eğilimi göstermektedir. Dengeleyici geri besleme, belli bir amaca yönelik yakınsayan bir davranışı anlatır (Zan, 2014, s. 334-335). Bu durum aşağıdaki Şekil 15'de örneklerle anlatılmıştır.

Şekil 15. Pekiştirici ve Dengeleyici Geri Besleme Modeli



Kaynak: Livvarçin ve Kurt, 2014, s. 335'den uyarlanmıştır.

Pekleştirici Geri Beslemeye Örnek: Şekil 15'de sunulan pekiştirici geri besleme modeli kapsamında bir hastanenin hastalarını memnun etmesi, hastalar arasında söz konusu hastane hakkında olumlu düşünceler oluşmasına neden olur. Bu durumda hastanenin kalite algısı, hasta memnuniyetiyle beraber yükselmiştir. Eğer hastane, hastalarını memnun edemiyorsa, hasta memnuniyeti düşecek ve o zaman hastalar arasında hastanenin kalite algısı da düşecektir.

Dengeleyici Geri Beslemeye Örnek: Şekil 15'de sunulan dengeleyici geri besleme modeli kapsamında bir hastane iyi hizmet verdiği için hastaneye olan talep arttıkça, ilk olarak hastanenin belli bir düzeye kadar hasta memnuniyeti artar. Fakat belli bir noktadan sonra (D=Denge Noktası) hastane kapasitesini aşan hasta sayısının çokluğu, sağlık çalışanlarını olumsuz yönde etkileyebileceğinden dolayı, hasta memnuniyeti, hastaneye olan kalite algısı ve hasta sayısı düşer. Amaç, denge noktasında durmaktır.

Sistem düşüncesi, organizasyon üyelerinin organizasyonu anlamada bütüncül bir bakış açısı kazanmasını, organizasyona girmesini ve ona adapte olmasını hızlandırır (Birks ve Eula, 2011, s. 3).

Sistem düşüncesi, organizasyona kendi işi ve ilgilendiği durumlar ile ilgili öngörü sağlar. Söz konusu sistematiklik sayesinde, özellikle organizasyon yöneticileri ve çalışanları gelecek hakkında tahminde bulunup, çevre ile ilgili planlarını yaparlar. Bu durum, yöneticilerin iş yaşamlarında ve çevrelerinde başarılı olmalarını sağlamaktadır. Organizasyon üyelerinin sistem düşüncesiyle çevre içerisinde ve işlerinde oluşturduğu metotlar, organizasyonun çevre içerisinde tutunmasını ve

organizasyon yöneticilerin, üyelerin başarılı olmasını sağlarlar. Söz konusu bu metotlar, maddeler halinde açıklamaları ile aşağıda sunulmuştur (Nyukorong, 2016, s. 36).

1. Süreçlere Odaklanmak Yerine İlişkilere Odaklanmak: Organizasyonun çevre ilişkilerini detaylı, spesifik ve çok boyutlu düşünmesidir.

2. Suçlayıcı Tavırların Ötesine Geçmek: Gerçekleri kabul edip, özeleştiri yapıp, suçu sürekli başka yönlelere çekmemektir.

3. Detaylı Karmaşıklık ile Dinamik Karmaşıklık Arasında Ayırım Yapmak: Dinamik karmaşıklıkta sistemdeki değişkenlerin sürekli olarak değişime uğraması, sistemin başka bir hal almasına neden olur. Detaylı karmaşıklıkta ise, dinamik veya başka bir karmaşıklık içindeki değişkenler arasında neden ve sonuç ilişkisinin bulunmasıdır. Dolayısıyla organizasyon liderleri ve üyelerin ilişkide buldukları çevre içinde dinamik ve detaylı karmaşıklığı anlaması gerekmektedir. Bu durum, bazı nedenlerin derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve onlara organizasyonun geleceği hakkında bilgi verir.

4. Yüksek Kaldıraç Konusunda Yoğunlaşmak: İyi sonuç almak için büyük çabalardan ziyade, etkin ve etkili çabalar önemlidir. Dolayısıyla organizasyon yöneticilerinin büyük ve uzun vadeli gelişmeler getirebilecek kritik stratejik kararlar ve eylemler için odaklanılmış etkin ve etkili çabaları gereklidir. Söz konusu bu kaldıraç gücü, organizasyonun sürekli ilerlemesini sağlar.

5. Semptomatik Çözümlerden Kaçınmak: Organizasyon liderlerinin iş problemlerine hızlı iyileştirmeler yapmaktan, problemlere hızlı ve kısa vadeli çözümler uygulamaktan vazgeçmeleridir. Organizasyon liderleri, bazı durumlarda problemler kalıcı ve olumsuz sonuçlar doğurabileceği için enerjilerini kısa yol çözümler aramak yerine, tanımlanmamış sorunlara kalıcı çözümler geliştirme üzerinde yoğunlaşmalıdırlar.

Sonuç olarak sistem düşüncesi, dünyayı doğrusal bir neden-sonuç zinciriyle ilgili ayrı bir grup değil, çoklu geri bildirim ve gecikmelerle dolu bir karmaşık bir sistem olarak görmektedir. Söz konusu neden-sonuç zincirinin oluşması için bir süreç gerekmektedir. Faaliyetler ve bunların neticeleri arasında bir gecikme söz konusu

olursa, bu gecikmeler sistem düşüncesinin yapısını etkilemektedirler (Magzan, 2012, s. 62).

2.2.3.2. Kişisel Hakimiyet

Kişisel hakimiyet, organizasyon üyelerinin özel bir beceri seviyesini vurgulamaktadır. Kişisel hakimiyeti etkileyen unsurlar, kişisel gelişim ve öğrenmedir. Söz konusu bu disiplin, öğrenenlerin bakış açılarını ve düşüncelerini sürekli olarak geliştirir ve onların enerjilerini bir konu üzerinde konsantre olmalarını için harcar. Dolayısıyla kişisel hakimiyete sahip olanlar, amaçlarını elde etmede tutarlılık kazanmışlardır (Kutaniş, 2002). Bu anlamda kişisel hakimiyet; kişisel vizyonumuzu sürekli aydınlatmak, derinleştirmek, enerjimizi odaklamak, sabrımızı geliştirmek ve olayları nesnel bir şekilde değerlendirmemizi sağlayan bir disiplindir (Sadeghi, Jashnsaz ve Chobar, 2014, s. 52).

Kişisel hakimiyet disiplini, öğrenen organizasyonun manevi temelidir. Bu disiplinin oluşması, organizasyonun kendi öğrenme isteğini ve organizasyonun kapasitesinin organizasyona bağlı olan üyelerden daha büyük olmasını gerektirmektedir. Kişisel hakimiyet, bireyin kendisi için önemli olan duygu, davranış ve tutumları açıklığa kavuşturmasıyla başlar (Tuncer, 2008, s. 18).

Kişisel hakimiyetin özünde oluşturmacı yaşam perspektifi yattığı için kişisel hakimiyet, organizasyondaki üyelerin yüksek seviyedeki performanslarıyla ilgilenir. Kişisel hakimiyet, organizasyon üyelerinin yetenekleri ve uzmanlıkları üzerine kurulmuş olup, bunları ilerletmek ve genişletmek ile uğraşır. Kişisel hakimiyette kişisel manevi gelişim çok önemlidir. Söz konusu bu kişisel manevi gelişim, organizasyon üyelerine şu soruları sormasına yönelir. Bunlar, "Ben gerçekten ne istiyorum?" ve "Gerçek aslında nasıldır?" sorularıdır. Söz konusu bu sorular vasıtasıyla gerçeklik ve istek arasındaki fark, organizasyon üyelerince fark edilirler. Eğer aralarındaki fark az ise, kişisel hakimiyet gerçeklik üzerine kurulmuş demektir. Eğer fark büyük ise, organizasyon üyesi kendi kişisel hakimiyetini önce gerçekliğe göre ayarlamalıdır (Mell, 2013, s. 132).

Organizasyonel anlamda, organizasyon kişisel hakimiyeti geliştirmek istiyorsa, kendi üyelerini vizyon odaklı biçimde sürekli olarak öğrenmeye ve kendi kişisel yeteneklerini geliştirmeye cesaretlendirmelidir. Ayrıca üyeler, kendi kişisel vizyonu ile organizasyon arasındaki vizyon farkını net bir şekilde tanımlamalıdır. Bu fark açıkça

organizasyon, kendi üyelerinin birbirinden farklı olan vizyonundan, organizasyonel vizyona doğru yöneltmede üyelerinin yeteneklerini geliştirmelerini sağlayarak ve üyelerinin gelişimi için yeni ortamlar oluşturarak söz konusu farkı telafi edebilir. Bunun için organizasyon üyelerinin kişisel hakimiyet gücünün farkında olmaları ve açık bir vizyona, uzun vadeli hedeflere sahip olmaları gerekmektedir (Bordeianu, Hapenciuc, Bejinaru ve Burciu, 2014, s. 638).

Kişisel ustalık disiplinde yaşam boyu öğrenme önemlidir. Kişisel ustalıkta, bilgiye ulaşmanın yanında, bilgiye ulaşma yollarını bulma yeteneğini kazanma da önem taşır. Dolayısıyla yüksek seviyede kişisel ustalık seviyesine sahip olanlar, kendileri için gerçek hayatta anlam taşıyan bilgilere ulaşma yeteneğini sürekli geliştirenler anlamına gelmektedir (Töremen, 2011; Banoğlu ve Peker, 2012, s. 72). Ayrıca kişisel ustalıkta sahip olanlar, sürekli öğrenmeyi kendilerine hayat felsefesi edindiklerinden ve gerçeği aradıkları için bilgisizliklerinin, yetersizliklerinin ve yetişme alanlarının yüksek seviyede bilincindedirler (Fındıkçı, 1996, s. 27; Yılmaz, 2006, s. 13).

Kişisel ustalıkta ihtiyaç duyulması, organizasyon üyelerinin isteklerinden kaynaklanmaktadır. Kişisel ustalıkta hakıyla bağlı kalanlar, üyelerin kayıtsız şartsız bir bağlılığını, kararsızlığa düşmeyen cesaretinin varlığını, organizasyona adanmışlık durumunu ve organizasyon içerisinde daha etken olunmasını sağlarlar (Senge, 2011, s. 164-165).

Kişisel ustalıkta yüksek seviyede sahip kişiler işlerine çok bağlıdır. Ayrıca onlar daha hızlı öğrenip, daha çok inisiyatif alırlar. Söz konusu nedenlerden dolayı birçok organizasyon, çalışanlarının kişisel gelişimini bağlı bulunduğu organizasyonu daha güçlü seviyeye getireceği için destekler (İleri ve Çoban, 2006, s. 56-57).

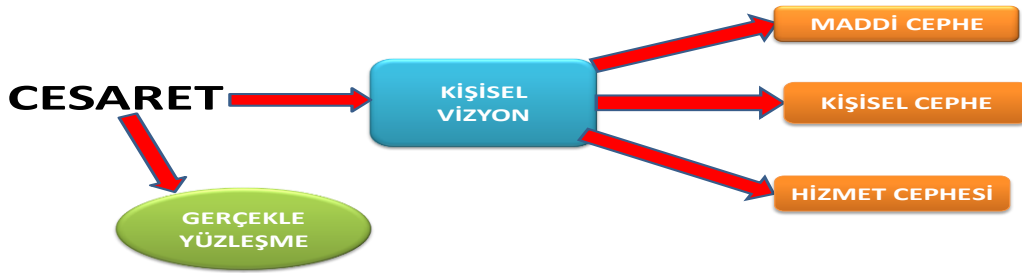
Senge (2013, s. 170), kişisel ustalık duygusunu geliştirmeye yarayan birtakım ilkelerden bahsetmiştir. Bu ilkeler sırasıyla; "kişisel vizyon", "yaratıcı gerilimi koruma", "yapısal çatışma" ve "bilinçaltı" olarak sıralanabilirler. Bu ilkelerin açıklamaları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Kişisel Vizyon: Kişisel vizyon hakkındaki düşüncelerini Senge (2013, s. 167-170) şu şekilde belirtmiştir;

"Kişisel vizyon insanın içinden gelmektedir. Çoğu yetişkinde gerçek vizyon duygusu bulunmamaktadır. Amaçlar ve hedefler vizyon anlamını taşımaz. Vizyon amaçtan çok

farklıdır. Amaç bir yönelişe bir genel başlığa benzemektedir. Vizyon ise spesifik bir istikamet ve arzu edilen geleceğin resmidir. Amaç soyut buna karşın vizyon somuttur. Amaç insanın kapasitesini gökleri keşfeden şekilde ilerletmektir. Vizyon 1960'ların sonundaki aydaki bir insandır. Amaç, olunabilecek en iyisi olmaktır. Vizyon çok cepheli bir yapıdır. Vizyonların maddi, kişisel ve hizmet cephesi olmak üzere 3 cephesi vardır. Maddi cephe istediğimiz somut durumdur. Nerede yaşamak istediğimiz, bankada ne kadar paramızın olmasını istediğimiz gibi. Kişisel cephe tamamen şahsa münhasır durumlardır. Sağlık özgürlük ve kendimizle tutarlı olma gibi. Hizmet cepheleri vardır, başkalarına yardım etmek, bir alandaki bilginin gelişmesine katkıda bulunmak gibi. Yüksek kişisel ustalık düzeyine sahip kişiler diğerlerini ayırt eden insanın vizyonu için tavır alma cesaretidir. Ayrıca toplumsal olarak rağbette olmayan vizyonlara sahip olmanın cesaret istediği açıktır. Vizyonun açıklığa kavuşturulması kişisel ustalığın en kolay yönlerinden biridir. Çoğu kişi kişisel vizyon kimliğine kazanmaya gerçeklikle yüzleşmekle başlar."

Şekil 16. Kişisel Ustalık Disiplin Modeli



Kaynak: Senge, 2013, s. 167-170'den uyarlanmıştır

Senge'nin (2013) de belirttiği gibi vizyon için cesaret gerekmektedir. Çünkü cesaretli olunca gerçeklerle yüzleşmek gerekecektir. Böylece cesaret, kişisel vizyonumuzun oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Bu sayede oluşan vizyonumuzla çok cepheli bir bakış açısı sağlanabilecektir. Bu cepheler Şekil 16'da belirtildiği gibi maddi, kişisel ve hizmet cepheleridir.

2. Yaratıcı Gerilimi Koruma: Çoğu zaman vizyonları açıklamakta zorlanılmasının sebebi, gerçek durumla, oluşturulan vizyon arasında farkın olmasından kaynaklanmaktadır. Aslında bu fark bir enerjidir. Aynı zamanda bu fark, yaratıcı gerilim olarak tanımlanmakta olup, vizyonu gerçekleştirecek olan eyleme de eşittir. Eğer söz konusu bu fark büyürse, insanlarda olumsuz duygulara sebep olabilmektedir. Bu olumsuz duygular, duygusal gerilimlere yol açabilirler (Senge, 2013, s. 176).

Şekil 17. Kişisel Vizyon Modeli



Kaynak: Senge, 2013, s. 173

Şekil 17'de dengeleyici süreç, temel çözümü temsil eder. Bu temel çözümün gerekliliği vizyona yaklaşmak içindir. Fakat gerçekliği değiştirmek için zaman gereklidir. Bu durum ise, dengeleyici süreçte gösterilen duygusal gerilime yol açmaktadır. Söz konusu durumun bulgusal çözümü, mevcut gerçeklikle vizyona ulaşma eylemlerini aynı hizaya getirmek için vizyonu düşürmektir (Senge, 2013, s. 172). Senge'nin (2013) düşüncesini biraz daha geliştirirsek, Şekil 17'de mevcut gerçeklik ile vizyona ulaşma eylemi arasındaki farkın büyümesi veya vizyona ulaşma eyleminin mevcut gerçeklik ile arasındaki fark durumu gecikmeye eşittir. Açık yaratıcı gerilim ise, eğer yeterince vizyonu düşürme baskısı olmazsa, vizyonla beraber duygusal gerilime neden olmaktadır. Duygusal gerilimi yok etmek veya azaltmak için 2 yöntem söz konusudur. Bunlardan bir tanesi, mevcut gerçeklik ile vizyona ulaşma eylemleri arasındaki farkı azaltarak (gecikmeyi azaltarak) açık yaratıcı gerilimi azaltmaktır. Bu anlamda açık yaratıcı gerilim düşerse, duygusal gerilim de düşmektedir. İkinci yöntem ise, duygusal gerilim ile vizyon farkını düşürmeyi, diğer bir ifade ile vizyonu düşürmeyi veya vizyon düşürme baskısını artırarak duygusal gerilimi azaltmaktır. Önemli olan mevcut gerçeklikle vizyonun aynı hizada olmasıyla, duygusal gerilimi düşürmektir. Söz konusu problem ve bunun çözümü matematiksel olarak aşağıda verilmiştir.

1. Mevcut Gerçeklik - Vizyona Ulaşma Eylemi=Açık Yaratıcı Gerilim
2. Mevcut Gerçeklik - Vizyona Ulaşma Eylemi=Gecikme
3. ⁵f(Açık Yaratıcı Gerilim+)=Açık Yaratıcı Eylem+-

⁵ f(Açık Yaratıcı Gerilim⁺)=Açık Yaratıcı Eylem⁺ fonksiyonundaki + ve - işareti doğru ve ters orantıyı göstermektedir. Örneğin, açık yaratıcı gerilimin ilk işareti + olduğu için, açık yaratıcı gerilim arttıkça

4. $f(\text{Vizyonu Düşürme Baskısı}+)=\text{Vizyon}+$

5. $f(\text{Vizyon}+)=\text{Duygusal Gerilim}+$

3. Yapısal Çatışma: Yapısal çatışma, insanlarda olan yetersizlik inancı ve değersizlik olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapısal çatışma, kişisel ustalığın inşasında etkin bir fonksiyondur. Dolayısıyla yapısal çatışma, amaçlarımızı kişisel ustalık becerimizle gerçekleştirmeye çalışırken karşımıza çıkan engeldir. Engellerin devam etmesi, kişisel ustalığa zarar vereceğinden dolayı vizyon da sorgulanabilmektedir (Senge, 2013, s. 177-180). Kısaca yetersizlik inancı ve değersizlik, yapısal çatışma ile doğru orantılı bir yapı göstermektedir. Bu değişkenler içinde yetersizlik inancı ve değersizlik bağımsız değişken, yapısal çatışma ise bağımlı değişkendir. Yapısal çatışma ise, kişisel ustalık inşasını doğru orantılı olarak etkilemektedir. Bu durumda yapısal çatışma bağımsız değişken, kişisel ustalık inşası ise bağımlı değişkendir. Söz konusu yapısal çatışmanın matematiksel modeli⁶ aşağıda Şekil 18'de sunulmuştur.

Şekil 18. Yapısal Çatışma Modeli



Kaynak: Senge, 2013, s. 177-180'den uyarlanmıştır

4. Bilinçaltı: Bilinçaltı, insanların karşılaştığı karmaşık durumların üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır. Kişisel ustalıkla harmanlanan mevcut bilinç ile bilinçaltı arasında yüksek bir korelasyon vardır. İnsanın karşılaştığı her yeni görev, mevcut kişisel ustalık yeteneği ile beraber bilincin oluşturduğu dikkati ve çabayı

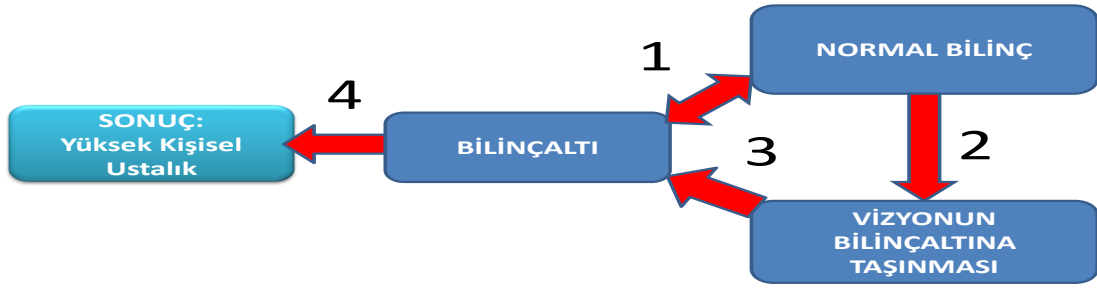
buna bağlı olarak açık yaratıcı eyleminde ilk işareti + olduğu için artmaktadır. Bu anlamda bağımsız değişkenini ilk işareti ile bağımlı değişkenin ilk işareti aynı ise doğru, tam tersi durumda farklı ise ters orantı söz konusudur. Ayrıca ilk işaretlerin + veya - olması önemli değildir. Önemli olan orantıyı göstermektir. $f(\text{Vizyonu Düşürme Baskısı}+)=\text{Vizyon}+$, $f(\text{Vizyon}+)=\text{Duygusal Gerilim}+$ ve Şekil 18'deki Yapısal Çatışma Modeli açıklaması $f(\text{Açık Yaratıcı Gerilim}+)=\text{Açık Yaratıcı Eylem}+$ fonksiyonunda açıklandığı gibidir

⁶ Mevcut fonksiyonda bulunana (+) ve (-) işareti $f(\text{Açık Yaratıcı Gerilim}+)=\text{Açık Yaratıcı Eylem}+$ fonksiyonunda anlatıldığı gibidir. Bkz. 5. Dipnot.

gerektirmektedir. Vizyonun oluşması normal bilinç ile sağlanacağı için bilincin vizyona konsantre olması, vizyonun bilinçaltına taşınmasına neden olur. Görevlerin tamamlanmasından sonra elde edilen edinimler ve tecrübeler insanın bilinçaltına kayarlar. Yaratıcı gerilim ilkesi, vizyon ile mevcut gerçeklik üzerine hayal kurma ve tasavvur etme gibi yollarla konsantre sağlamaktadır. Sonuç olarak da bu konsantre ile yüksek kişisel ustalık sağlanmış olur (Senge, 1997; İleri ve Çoban, 2006, s. 185).

Söz konusu bilinçaltının fonksiyonel yapısı sıra düzen halinde aşağıdaki Şekil 19'da gösterilmiştir.

Şekil 19. Bilinçaltı Modeli



Kaynak: Senge, 2013, s. 177-180'den uyarlanmıştır

2.2.3.3. Mental Modeller

Zihnimize yerleşen "varsayımlar", "genellemeler", "resimler" ve "imgeler" dünyaya olan paradigmamızı etkilemektedirler. Zihnimizde yer eden bu etkenlerin, düşüncemizi ve davranışımızı birbiriyle birleştirici etkisi vardır. Zihinsel modeller sayesinde, sadece dünyaya bakış açımız etkilenmez, ayrıca eylemlerimiz de etkilenirler (Senge, 2011, s. 197-199).

Mental modeller, zihnimizde etkin ve hızlı düşünmeyi oluştururlar. Bu durum modası geçmiş düşünceleri kaldırır ve onun yerine yansıma ve soruşturma sayesinde yeni düşünceler oluşturur. Zihni modellerdeki yansıma özelliği, bir kişinin düşünme sürecinde zihni modelinin farkında olması sonucunda kendi faaliyetlerini ve davranışını etkilediği takdirde düşüncüyü anlamlı bir şekilde yavaşlatır. Dolayısıyla zihni modeller, süreçlerin dikkatli bir şekilde geçişini sağlamaktadırlar.

Yansıma özelliği, soyutlama sıçrayışla başlamaktadır. Soyutlama sıçrayış, test yapmadan önceki genellemedir. Bu genellemeler öğrenmeyi engellemektedirler. Soruşturma yeteneği ise, düşüncelerin soruşturulması olup, sorgulama ve savunma

olarak ikiye ayrılır. Sorgulama, kişinin kendi düşüncelerini sorgulamasıdır. Savunma ise, kişinin düşüncelerinin doğruluğundan emin olduğu için düşüncelerini savunmasıdır. Aynı zamanda zihni modeller, bir kişinin zihni modelindeki değişiklikler, yine aynı kişinin eylemler içindeki değişiklikler ile sonuçlanırlar. Öğrenme durumunun gerçekleşmesi için benimsenen teori ile uygulanan teori arasındaki farkın tanınması, öğrenme adına büyük önem arz eder (Wan ve Madnick, 1993, s. 13).

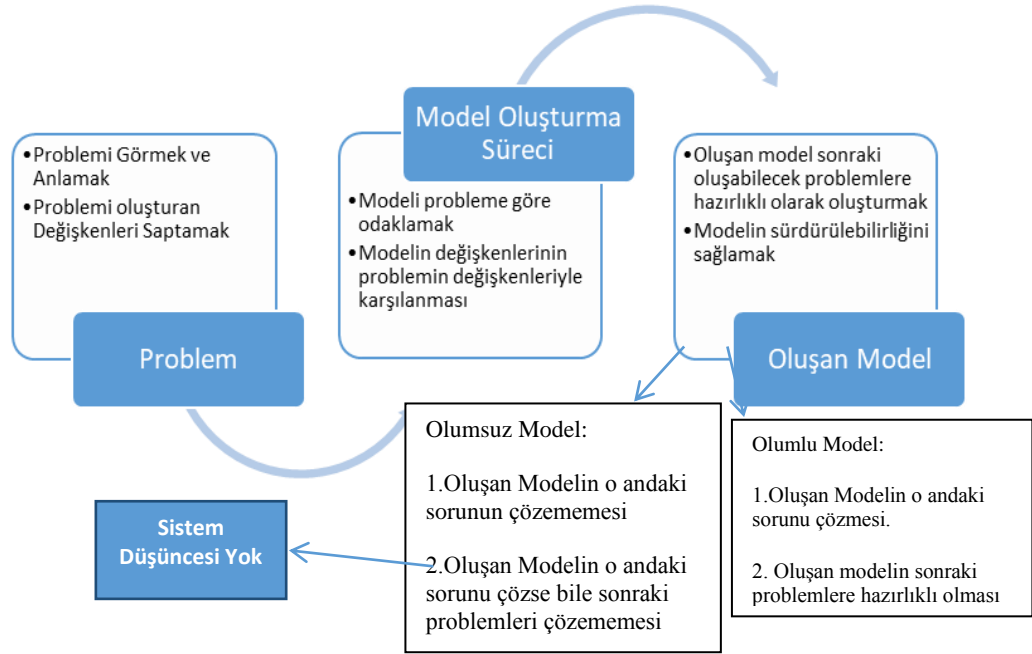
Çoğu zaman bireyler, mevcut zihinsel modelden oluşan davranışın farkında değildirler. Mevcut bazı zihinsel modeller öğrenmeyi engelleyebilmektedirler. Bu nedenle, ilk olarak bireyin kendisinde var olan zihni modelin farkında olması ve onu tanıması gerekmektedir. Bu sayede birey, zihni modellerini öğrenmesine fayda sağlayabilecek şekilde onu değiştirebilme ve geliştirebilme imkanı bulur (Koç Başaran, 2017, s. 181).

Organizasyon üyelerince organizasyona mal olan zihni model desteklenmeli ve gerektiği zaman da sorgulanmalıdır. Bu durumda organizasyon içerisinde çevrenin içsel resminin yansıtılıp yansıtılmadığı önem kazanır. Zihni modeller, organizasyon içerisinde organizasyon üyelerinin kendi davranışlarını ve kararlarını etkileyebilmeli ve organizasyon üyelerinin davranışlarını ve kararlarını iyileştirebilmelidirler. Söz konusu anılan bilinç varsa organizasyon, zihni modellerin varlığını üyelerine hissettirirse, hissedilen zihni modelin etkin olduğu anlamına gelmektedir. Çünkü organizasyon üyeleri, sorunlarla karşılaştığında sorunların çözümü için zihni modelleri kullanacaklardır. Bu pratiklik zamanla deneyime dönüşecek, organizasyon sorunları zihni modeller sayesinde daha kısa sürede aşılabacaktır (Soramaki, 2005, s. 63).

Zihinsel model yapısında sistem, önemli bir yapıya sahiptir. Sistem, birbirleriyle etkileşimde olan iki veya daha fazla değişkenden oluşan, fonksiyonu ve özellikleri bakımından belirli bir sınırı olan gruplaşmış ve ayrılmaz bir bütün olup, dış çevresi ile ilişkisi olan cisim ve varlıkların bileşkesi ve aynı zamanda bir bütünü oluşturan parçaların birbirleriyle uyumu sürecinde meydana gelen tezleri ortaya koyan mekanizmadır. Zihinsel model kurma disiplininde hipotezler ortaya atılır ve gerçekler su üstüne çıkarılırlar. Sistem ise, zihinsel modelin çıkardığı gerçekleri işine yarayanı olarak amaçlanan bütünün oluşumunu sağlar. Dolayısıyla zihinsel model kurma, sistem düşüncesinin becerilerinin bütünleşmesinin sebebi olmaktadır. Bu noktada zihinsel

model kurma süreci çok önemlidir. Zihinsel model kurma, hipotezleri ortaya koyarken, zihinsel model sistemi ise, zihinsel model kurma sürecindeki değişkenleri açıklamaktadır. Zihinsel model oluşturma sürecindeki oluşabilecek sorunların tespit edilmesi ve yeniden düzenlenmesi önemlidir (Aşçı, Tan ve Altıntaş, 2016, s. 3). Yukarıda anlatılanlara istinaden zihinsel model oluşturma süreci aşağıdaki Şekil 20'de verilmiştir.

Şekil 20. Zihinsel Model Oluşturma Süreci



Kaynak: Aşçı vd., 2016, s. 4

Şekil 20'de sunulduğu üzere zihinsel model oluşturmada ilk olarak problemi görmek ve anlamak gerekmektedir. Problemi anlamadan ve problemi oluşturan değişkenleri saptamadan model oluşturma sürecine geçilemez. Problem anlaşıldıktan sonra, model oluşturma sürecinde modeli programa göre odaklama veya problemi modelle uyumlaştırmak gerekmektedir. Oluşacak modelin değişkenlerinin tespit edilmesi bu safhada olmaktadır. Nihayet model oluşturma sürecinden sonra da model oluşur. Fakat oluşan modelin en az o andaki problemi çözmesi kadar önemli olan, modelin sonraki oluşabilecek problemlere hazır olması ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasıdır. Model oluştuktan sonra modelin kalitesi, olumlu ve olumsuz model örneklemesiyle ortaya çıkar. Olumlu model, her zaman kullanılabilirliği olan, kendini yenileyebilen, yeni nesil sorunlara ve bunların çözümlerine adapte olabilen model çeşididir.

Zihinsel model disiplin araçları zihinsel modeli kıymetlendirir ve ona bütüncül (holistic) bir anlam kazandırır. Söz konusu bu değişkenler ve disiplin araçlarının aşağıda açıklamaları yapılmıştır.

1. Altyapı ve Kültür: Herhangi bir sorun karşısında sorunu analiz etme, sorunu oluşturacak değişkenleri bulma ve bunları ayırt etme, organizasyonun altyapısına bağlıdır. Zihinsel modellerimizin kaynağını araştırmak, onları daha iyi kavramamızı sağlar. Düşüncelerimizin şekillenmesinde, doğadan gelenlerin mi, yoksa sonradan kazanılmış niteliklerin mi daha etkili olduğu uzun zamandır süren bir tartışmadır. Görünüşe göre, temelde kim olduğumuzu ve neler yapabileceğimizi kalıtım belirlemektedir. Bu yeteneklerin şekillenmesi, güçlendirilip diğerlerinin zayıflatılması yerine, deneyim etkili olmaktadır. Kazanılmış yetenekler, zihinsel modellerimizi şekillendirmede önemli rol oynar. Zihinsel modeli oluşturan diğer değişkenlerin kalitesi aslında altyapının kalitesi kadardır. Çünkü altyapımızın kalitesinin artması, zihinsel model sürecinde neyin, nasıl, nerede ve ne zaman yapacağımızda ve rasyonel karar vermede bize yarar sağlamaktadır. Zihinsel modellerin oluşumunda diğer bir değişken ise kültürdür. Kültür, aslında altyapının oluşmasında bir faktördür. Dolayısıyla kültür bağımsız değişken, altyapı ise bağımlı değişkendir. Çünkü kültür; kişinin içinde bulunduğu şartlar içerisinde akıl yürütme, tecrübe, sorunlara bakış açısı, durumsal farkındalık kalitesi bakımından alt yapımızın oluşmasını sağlamaktadır. Kültür kalıcıdır. Altyapıya göre kültürü daha az değiştirme ihtiyacı duyulur. Fakat altyapı, kültür bakış açısıyla değiştirebilir (Aşçı vd., 2016, s. 4). Dolayısıyla kültürün altyapıya etki etmesinden dolayı, altyapının kültürden doğduğu söylenebilir. Böylece kültür, belli bir gelişme gösterdiği an alt yapı oluşmaktadır. Kültür, belli bir değerde olduğunda, altyapı hiçbir değerde olmayabilir. Fakat altyapı, hiçbir değerde olmazken kültürün hiçbir değerde olmaması söz konusu olamaz. Sonuç olarak kültür, altyapı ile eşit bir değer değildir ve her durumda altyapıdan nicelik ve nitelik anlamda daha büyük bir değer taşır.

2. Açıklık ve Liyakat: Açıklık ve Liyakat konusunda Senge (2013, s. 206-207) şunları belirtmektedir;

"Açıklık yüz yüze yapılan toplantılarda insanların davranışlarına hâkim olan oyun oynama hastalığı adı verilen şeyin panzehiri olarak görülmektedir. Liyakat ise organizasyonların çıkarlarına en uygun kararları alma olarak nitelendirilebilir. Açıklık durumu mevcutluğuyla kabullenme anlamını taşımaktadır. Liyakat ise rasyonel veya optimal karar verme özelliğine dayanmaktadır."

Açıklık, gerçekliği görme ve onu mevcudluğuyla kabul etmedir. Liyakatin olması için ilk olarak açıklığın olması gerekmektedir. Dolayısıyla açıklık liyakatin sebebi, liyakat de açıklığın bir sonucudur. Açıklık, gerçeklikle ilgili olduğundan değişkenler doğru bir şekilde veya yapıda tespit edilirler. Liyakat ile açıklıkla oluşan olaylar ve problemler üzerinde doğru ve gerçek değişkenler üzerinde analiz yapılır. Böylece zihinsel model oluşmasında problemi veya durumu oluşturan değişkenler saptanır ve sistem düşüncesi ile oluşan zihinsel model anlam kazanır.

3. Eylem Bilim: Eylem bilim, zihinsel model oluşturma sürecinde akıl yürütme yoludur. Eylemdeki teori, mevcut eylemin stratejilerini, strateji seçimindeki yönetimin kabul ettiği değerlerini ve temelde yatan varsayımlarını kapsamaktadır. Teorisyenler eylemdeki teorinin organizasyonda ya da bireylerde iki farklı şekilde ortaya çıktığını söylemişlerdir. Bunlar, "savunulan ve kullanımdaki" teorilerdir. Savunulan teoriyle anlatılmak istenen, "önceden belirlenmiş (model) eylemin açıklanması ya da yorumlanmasıdır." Kullanımdaki teori ise, "eylemdeki teorinin performansında üstü kapalı olarak tanımlanan kısımdır." (Argyris ve Schön, 1996, s. 13; Senge, 2013, s. 207). Eylem bilimle savunulan teori, zihinsel zeka oluşturma öncesinde kullandığımız gerçek anlamdaki teoridir. Daha doğrusu savunulan teori, oluşturulan zihinsel model için uygulama alanına sokmadığımız teoridir. Kullanımdaki teori ise, oluşturulan zihinsel modelin gerçek gücünü ortaya çıkarır. Eğer herhangi bir durum veya problem ile ilgili olarak oluşturduğumuz zihinsel model kapsamında savunulan teori ile kullanılan teori arasında fark var ise, problemlerin ve durumların analizinde değişkenlerin tam olarak tespit edilemediği, çok boyutlu bakılmadığı anlamına gelmektedir. Çünkü problemler ve durumlar için hazırladığımız teori, problemlerin çözümünde veya zihinsel modelimizin uygulanmasında tutarlık göstermediği anlamına gelmektedir. İşte tam bu noktada savunulan teori (önceden hazırlanan zihinsel model) ile uygulanan (kullanılan) teori arasındaki farkın çok olduğu durumda, savunulan teori üzerinde değişiklik yapılarak kullanılmaya veya uygulanmaya uygun bir zihinsel model teorisi oluşturulur. Dolayısıyla burada eylem bilimin zihinsel model için hazırlanan teorinin kullanılması veya uygulanma alanında değişikliğe uğratması, eylem bilimin uygulama alanında kendini gösterdiği söylenebilir. Bu bakımından eylem bilim uygulanmasındaki durumsallık yaklaşımı, kullanılan teoride gerçekleşmiştir. Eğer zihinsel zeka oluşturmak için savunulan teori ile uygulama alanına sokulan ve kullanılan teori birbiri ile tutarlılık gösteriyorsa, eylem bilim savunulan teoride

oluşmuştur. Burada durumsallık yaklaşımı, zihinsel model oluşturmak için savunulan teori kısmında oluşmuştur.

4. Düşünceli Uygulama: Düşünceli uygulama, zihinsel modeller disiplininin temelidir. Yöneticiler, iletişim yeteneklerini geliştirmek ve iş yaşamlarında başarılı olmak için bu uygulamayı kullanmaktadırlar. Eğer yöneticiler, düşünceli uygulamayı zihinsel modelleriyle ilişkilendiremezlerse, mevcut düşünceleriyle uyum sağlamaları güçleşmektedir. Düşünceli uygulama, iletişim kurmada çok etkili ve olumlu bir araçtır. Düşünceli uygulama etkin kullanılmazsa, öğrenme verimli olmayacaktır (Senge, 2013, s. 212). Düşünceli uygulama duruma göre hareket etme ve durumsallık yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla düşünceli uygulama, determinist ve doğrusal olmayan bir yapıya sahiptir. Bu anlamda, düşünceli uygulamada bir şey yaparken yapma hakkında olduğumuz şeyi bize göstermekle kalmaz, aynı zamanda o şeyi nasıl yaptığımız üzerinde düşünebilmeyi de bize göstermektedir (Argyris ve Schön, 1996; Senge, 2013, s. 212-213). Organizasyonun öğrenmesi ve buna bağlı olarak zihinsel model oluşturmak için düşünceli uygulama öncesinde sorgulama ve savunma arasında denge sağlanarak gerçekler su üstüne çıkartılır. Sonrasında ise, eylem bilimin kullandığı durumsallık yaklaşımı kullanılır. Tam bu noktada stokastik bir yapıda bulunan düşünceli uygulama ile zihinsel model oluşturulur. Dolayısıyla eylem bilimi, durumsallık yaklaşımını uygularken, aynı zamanda doğrusal olmayan bir yapıda bulunan düşünceli uygulamada kullanır. Düşünceli uygulama, zihinsel model oluşturmak için oluşturulan bir yöntemdir. Düşünceli uygulama, "ne?" ile değil, "nasıl?" ile ilgilenmiş olduğu için organizasyonun öğrenmesi için yöntemsel bir araç niteliği kazanmıştır.

5. Soyutlama Sıçrama: Senge (2013; s. 213) soyutlama sıçramayı şöyle belirtmiştir;

"Zihnimiz yıldırım hızıyla hareket eder. İronik olan şu ki, bu, çoğu kez öğrenmemizi yavaşlatır. Çünkü öylesine hızlı bir şekilde genellemelere "sıçrarız" ki, bunları sınamayı hiçbir zaman düşünmeyiz."

Yüzlerce insanın fotoğrafı gösterildiğinde birçok kişi tüm yüzleri hatırlamakta güçlük çeker. Fakat bu güçlüğü yanında kategoriler hatırlanır. Bunlara örnek olarak "uzun boylu erkekler", "al giyimli kadınlar", "çekik gözlüler" veya "yaşlılar" verilebilir. Rasyonel zihinler somut özelliklerden soyutlama yapma becerisine sahiptir (Senge,

1997, s. 212-214; s. İleri ve Çoban, 2006, s. 59-60). Ayrıntılı düşünme yerine, basit düşünceler yaparak aklımızı kullanmayı spesifik bir yapıdan genel bir yapıya geçirdiğimizde, soyutlama sıçrayış uygulanır. Soyutlama sıçrayış, doğrudan yapılan gözlemleri sınımadan genellemeye gitmemizi sağlar. Bu anlamda bu durum, detayları görmemizi kısıtlamaktadır. Detaylı ve spesifik bir düşünce olmadığı için genellemeler aksiyom niteliği kazanıp, genellemeler hakkında neden-sonuç ilişkisi kurulması güçleşir (Senge, 2013, s. 212-213). İnsan zihninin tüm değişkenleri göz önüne alamayarak genellemelere gitmesi, onun sınırlı rasyonelliğinden kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan soyutlama sıçrayışın sebebi sınırlı rasyonellikten kaynaklanmaktadır. O zaman soyutlama sıçrayışı en aza indirgememiz için düşünürken sınırlı rasyonelliğimiz göz önüne alınmalıdır ve mümkün olduğu kadar olaylara ve durumlara geniş bir perspektifle bakılmalıdır. Sınırlı rasyonellik kapsamında, karar vericilerin kararlarını etkileyen doğrudan ve dolaylı faktörler veya değişkenler mutlak seviyede düşünülmediği için faktörlerin ve değişkenlerin karmaşıklığı yüzünden kararların mutlak akılcı olarak verilememesidir (Daft, 2015, s. 303). Simon, organizasyonların karar verme sürecinde karar verilecek olan hakkında tüm olasılıkların insanın düşünemeyeceğini belirtmiştir. Çünkü çevresel değişkenlerin çok karmaşık ve sürekli değişime uğraması, sınırlı rasyonelliği oluşturmaktadır. Organizasyonlarda karar vericiler bu anlamda çatışmalarla, karmaşıklaşmalarla, rekabetçilik içinde amaca ulaşmada problemlerle yüz yüze gelmektedirler. Söz konusu karmaşıklaşma ve çatışmayı oluşturan çevredeki aktörlerin her birinin algısı, problemlere bakış açısı, inancı, değeri ve tercihi farklılık gösterebilmektedir. Organizasyonlarda karar vericiler ile bu aktörler arasında etkileşim, grift bir sistem oluştururlar (Shafritz, Ott ve Jang, 2015).

6. Sol Sütun: Bir diyalogda veya konuşmada somut olarak söylenenler ve anlaşılabilir haricinde düşünceler ve duygular bulunmaktadır. Konuşma ve dinleme esnasında düşünceler ve duygular üretilirler. Fakat bunların hepsi somut olarak konuşma ve diyalog esnasında paylaşılmaz. Bu anlamda sol sütun, konuşurken söylenmeyen fakat üretilen düşünceleri ve duyguları içermektedir. Sağ sütun ise, konuşma esnasındaki paylaşılan duygular ve düşüncelerdir (Çalkavur, 2016, s. 65). Sol sütunun oluşturulması, öğrenme fırsatının kaçırılması anlamına gelmektedir. Sorunlarla ve gerçeklerle yüzleşilmemesi, sorunların çözümüne katkıda bulunmamaktadır. Söylenmeyenler paylaşılmadığı için söylenen düşünceler sol

sütündeki düşüncelerle farklı veya zıt özellik taşıyarak sol sütündeki düşüncelere rağmen sağ sütundakiler otomatik olarak onaylanmış olurlar (Senge, 2013, s. 217-219).

Şekil 21. Sol Sütun Uygulaması

SOL SÜTUN: İFADE EDİLEMİYENLER	SAĞ SÜTUN: İFADE EDİLENLER
'Boş boş oturuyor, tembel düşüncesiz'	Ben: Bana yardım eder misin?
'Çok acil olduğu belli değil sanki! Ne zaman yardım istesem kaytarmaya çalışıyor.'	O: Çok mu acil?
'Bu sefer kaytarmayacaksın sana bu işi yaptıracağım.'	Ben: Evet!

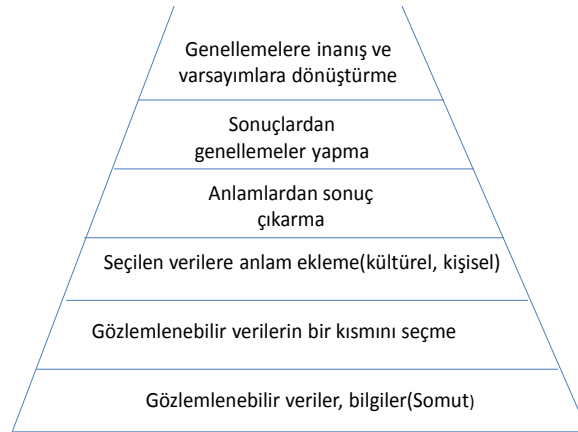
Kaynak: Çalkavur, 2016, s. 65

Şekil 21'de örnek bir sol sütun denemesi sunulmuştur. Burada oluşturulan diyalog sağ sütunda gerçekleşmiştir. Sol sütunda ise, diyalogu oluşturan sağ sütundaki her bir düşünceye, duruma veya etkiye karşılık karşı tarafa söylenemeyenlerden veya tepkilerden oluşmaktadır. Sol sütun dikkate alınmadan sadece sağ sütunda oluşan diyalog ve sağ sütunda diyalogu oluşturan her bir düşünce veya cümleye karşılık gelen karşı tarafa söylenemeyen düşünceler, cümleler veya tepkiler diyalog bütünlüğü içinde belli bir mantiki sıra düzeni içinde oluşturulmuştur. Kısacası sol sütun uygulamasının yapılması, gerçekliğin kaçırılmasıdır. Gerçekliğin kaçırılması, zeka modellerinin yanlış yapılmasına veya yapılamamasına neden olmaktadır. Böylece organizasyon üyelerinde organizasyon adına öğrenme de gerçekleşmeyecektir. Çünkü karşı tarafa söylenemeyenlere karşı taraftan bir tepki söz konusu olmayacağı için karşı tarafa söylenemeyenler veya sorulamayanlar yüzünden belki bizim bilmediğimiz karşı tarafın bildiği bir durumda, gerçekliği öğrenmekten mahrum kalabilme ihtimali mevcuttur. Doğa üzerinde bile etki üzerine bir tepki durumu söz konusu olmaktadır. Karşı tarafın tepkisini ölçmemiz ve değerlendirmemiz için gerçek tepkiyi yansıtacak etkinin sağlanması gerekmektedir.

7. Sonuç Çıkarma Merdiveni: Sonuç çıkarma merdiveni, somut verilerin süreç geçirerek varsayımlara, genellemelere ve inançlara nasıl dönüştüğünü ifade etmektedir. Sonuç çıkarma merdiveni yorum oluşturma ve varsayım üretme merdiveni olarak da tanımlanabilir. Şekil 22'de sonuç çıkarma merdiveni modeli sunulmuştur. Modelin alt kısmında gözlemlenebilir bir somut veri mevcuttur. Merdivenin en alt kısmının bir üstündeki verilerin bir kısmı seçilir. Merdivenin en alt kısmının iki basamak üstünde

ise seçilen verilere kişiler, kendi görüşlerine göre anlam veya anlamlar yüklerler. Söz konusu anlam veya anlamların yüklenmesi sayesinde varsayımlar ve genellemeler oluşurlar. Bütün bunların sonucunda, varsayımlar ve genellemeler kişiyle veya içinde bulunulan durumla ilgili sonuçları çıkarırlar. Söz konusu bu sonuçlar eylemleri belirlerler. Oluşturulan varsayımlar ve sonuçlar merdivenin üst basamağındaki seçilecek verileri de belirlemektedirler. Oluşturulan merdivende, farklı kişilerin sonuç çıkarma merdiveninin en alt basamağı aynıdır. Fakat bu alt basamaktan yukarı basamaklara doğru çıktığımızda düşünsel varsayımlarımız ve yorumlarımız değişebilecektir (Çalkavur, 2006, s. 68). Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda sonuç çıkarma merdivenin 3 temel faydası bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, "kişinin kendi bilincinde olması ve yansıtması sağlanır". İkincisi, "kişinin düşüncesinin diğerlerinden daha belirgin olmasını sağlar". Üçüncüsü, "diğerlerinin düşüncesini sorgulamasını sağlar" (Doğan, 2010, s. 103).

Şekil 22. Sonuç Çıkarma Merdiveni

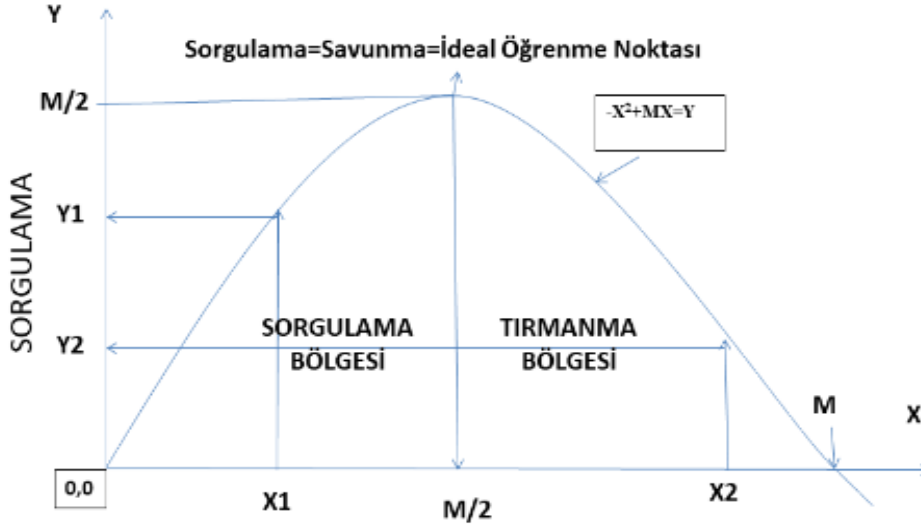


Kaynak: Çalkavur, 2016, s. 69

Özetle sonuç çıkarma merdiveninde, gözlemlenebilir veriler ve bilgiler ile gözlemlenebilir verilerin bir kısmını seçme bölümü objektif, buna karşın seçilen verilere anlam ekleme, anlamlardan sonuç çıkarma, sonuçlardan genelleme yapma ve genellemelere inanışlara ve varsayımlara dönüştürme ise izafi ve sübjektif bir değer kazanmaktadırlar.

8. Sorgulama ve Savunmayı Dengeleme: Yöneticiler tartışmada daha savunmacı olarak tepki verirler. Fakat esas olan, sorgulama ve savunmayı öğrenmeyi ilerletecek şekilde harmanlamaktır. Sorgulama, bireyin kendi düşüncesini ifade edip, başkalarının bu düşüncesini sınamasına sunmasıdır. Salt savunmacılık yapıldığında, artık amaç tartışmayı kazanmaktır. Fakat tartışmada kazanmak değil, öğrenmek önemlidir. Dolayısıyla sorgulama ile savunmayı ideal ölçüde birleştirip, en fazla öğrenmeyi sağlayacağımız tartışmayı sağlamak esastır (Senge, 2013, s. 219-221). Sorgulama bir organizasyon için çok önemlidir. Çünkü bireyler sorgulama yaptıklarında, mensubu olduğu organizasyonun anlayışı değişebilir. Söz konusu sorgulamayla paralel giden bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeye dönüşmesi, bireylerin mensubu olduğu organizasyonu nasıl değerlendirdiklerine bağlıdır (Elkjaker ve Simpson, 2013, s. 71). Sorgulama ve savunma ilişkisinde öğrenme boyutuna bakıldığında esas amaç, sorgulama ve tırmanma bölgesinin veya sorgulama ve savunma noktalarının eşit olmalarıdır. Çünkü söz konusu bu eşitliklerle ideal öğrenme gerçekleştirilmektedir (Aşcı vd., 2016, s. 69). Aşcı, Tan ve Altıntaş (2016), Senge'nin sorgulama ve savunma ilişkisini analiz etmişler ve sorgulama ve savunma ilişkisini matematiksel bir modele dayandırmışlardır. Aşcı vd. (2016, s. 10) oluşturdukları matematiksel modele ilişkin yapı Şekil 23'de sunulmuştur.

Şekil 23. Sorgulama ve Savunma İlişkisi



Şekil 23'e göre savunma ve sorgulama arasındaki ilişki, iki değişkenli parabol olarak sunulmuştur. Şekil 23'e göre parabol eğrisinin denklemi $[-X]^2+MX=Y$ 'dir. Bu denklemin değişkenleri savunma= x (Bağımsız Değişken) ve sorgulama= y (Bağımlı Değişken) olarak değerlendirilmiştir. Ya da bu denklemin değişkenleri tam tersi olarak savunma= y (Bağımlı Değişken) ve sorgulama= x (Bağımsız Değişken) olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrenen organizasyonda savunma ve sorgulama eş zamanlı birbirini etkileyemeyeceği veya savunmaya göre sorgulama, sorgulamaya göre savunma olacağı için değişkenlerin yeri değişebilir. Şekil 23'e göre X_1 savunma noktasına, Y_1 sorgulama noktasına tekabül etmektedir ve Y_1, X_1 'den büyüktür ($Y_1 > X_1$). Sorgulamanın savunmadan yüksek olduğu nokta, Sorgulama=Savunma=İdeal Öğrenme Noktası= $M/2$ 'ye kadardır. Bu noktaya kadar sorgulama, savunmadan yüksek olduğu için eğrinin bu noktaya kadar olan bölgesi sorgulama bölgesidir. Bu bölgede organizasyon üyesi düşüncelerinden emin değildir. Yine bu bölgede organizasyon üyesi düşüncelerinden emin olmadığı için kendini sorgular veya başkası tarafından sorgulanır. Sorgulamanın savunmadan yüksek oluşu, sorgulamanın ve savunmanın eşit olduğu noktada son bulur. Bu noktaya kadar organizasyon içinde öğrenme verimli olmamaktadır. Sorgulama bölgesinde, Y fonksiyonu artan bir fonksiyondur ve birinci türevi 0'dan büyüktür ($Y' > 0$), ikinci türevi ise 0'dan küçüktür ($Y'' < 0$). Yine Şekil 23'e göre X_2 savunma noktası, Y_2 sorgulama noktasına tekabül etmektedir. Bu nokta da X_2, Y_2 'den büyüktür ($X_2 > Y_2$). Dolayısıyla savunma, sorgulamadan fazladır. Savunmanın sorgulamadan yüksek olduğu nokta, Sorgulama=Savunma=İdeal Öğrenme Noktası'na kadardır. Bu noktaya kadar savunma sorgulamadan yüksek olduğu için eğrinin bu noktaya kadar olan bölgesi tırmanma

bölgesidir. Ayrıca savunmanın sorgulamadan fazla olduğu tırmanma bölgesinde ise, Y fonksiyonu azalan bir fonksiyondur. Fonksiyonun birinci türevi ve ikinci türevi sıfırdan küçüktür ($Y' < 0$, $Y'' < 0$). Savunma sorgulamadan fazla olduğu için her iki tarafta makul ve sakın bir şekilde kendi noktasını birazcık daha güçlü savundukça, konumlar giderek katılaşır. Sorgulamadan yapılan savunma daha çok savunmaya yol açar. Şekil 23'e göre gerçekten de, bundan sonra olanı betimleyen bir sistemin ilk örneği vardır ve buna tırmanma denir. Bu tırmanma bölgesi, $\text{Sorgulama} = \text{Savunma} = \text{İdeal Öğrenme Noktası} = M/2$ ' de son bulmaktadır. Yine bu noktaya kadar organizasyon üyesi bireyin öğrenme süreci verimli değildir. Nihayet organizasyon üyesinin öğrenmede en etkili ve verimli olduğu nokta $\text{Sorgulama} = \text{Savunma} = \text{İdeal Öğrenme Noktası}$ 'dır. Bu noktada öğrenen organizasyonun işlevi mutlaktır. Bu noktada, organizasyon üyesi, sorguladığı veya sorgulandığı kadar savunur veya savunduğu kadar sorgular ve sorgulanır. Sorgulamayla, savunmanın dengede olduğu bu noktada öğrenme, öğrenen organizasyonlar için anlam kazanmaktadır. Sorgulama, savunma, ideal öğrenme noktasının birbirlerine eşit olduğu noktada ($\text{Sorgulama} = \text{Savunma} = \text{İdeal Öğrenme Noktası}$) Y fonksiyonunun birinci türevi 0'a eşittir ($Y' = 0$). Fonksiyonun ikinci türevi 0'dan küçüktür ($Y'' < 0$). Fonksiyon maksimum noktadadır (Y_{\max}). Böylece sorgulama ve savunma ilişkisinin matematiksel tutarlılığı sağlanmıştır.

2.2.3.4. Paylaşılan Vizyon

Vizyon, benimsendiği ve içselleştirildiğinde bireylerin bağlılığını ve odaklanmalarını sağlar. Liderlerin bu anlamda vizyon oluştururken kendi organizasyonlarındaki diğer üyeleri de dikkate almaları gerekmektedir. Önemli olan, organizasyondaki bireysel vizyonun organizasyonel vizyona dönüşmesidir. Liderlerin, bu anlamda vizyonu üyelere dikte etmeleri, hedef dışı sonuçlar oluştururlar (Diken, Öztürk ve Çoban, 2006, s. 47).

Paylaşılan vizyonun oluşması için tüm organizasyon üyelerinin tek bir vizyon etrafında birleşmesi önemlidir. Vizyon, oluşturmak istediğimiz durumdur. Ayrıca paylaşılan vizyon, organizasyonun öğrenmesi için gerekli olan odaklanmayı, konsantreyi ve enerjiyi sağlamaktadır (Gürkan, 2007, s. 122).

Paylaşılan vizyon, organizasyon üyelerini aynı vizyon etrafında birleştirerek üyelere organizasyon ruhu ve birliği yakalattırmaktadır. Böylece üyelerin organizasyona olan bağlılığı artacaktır (Güleş ve Çağlayandereli, 2012, s. 187).

Paylaşılan vizyon, öğrenme için ortak bir vizyon olmadan da mümkün olsa da, insanların kendileri için önem taşıyan bir şeyi başarmak için çaba göstermelerini sağlar (Senge, 2013, s. 229).

Paylaşılan vizyon, geleceğin resmini belirtir. Bu disiplin, organizasyon içerisinde tüm üyelerce benimsendiği ve paylaşıldığında anlam kazanmaktadır. Organizasyonun çok fazla ortak detaylandırılmış yapıları ve görsel imgeleri paylaşılan vizyonun oluşumunu kaçınılmaz kılar. Organizasyon içerisinde somut ve hissedilebilen kalite, paylaşılan vizyonun organizasyonu şekillendirmesine ve onun geleceğine yön verir.

Paylaşılan vizyon, bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu süreç, organizasyon içerisinde ortak çalışmayla oluşturulan vizyonun organizasyon üyelerince içselleştirilmesi sürecidir. Senge bu süreçte, benimsenmiş ve taahhüt edilmiş vizyon arasındaki farkı özellikle önemli görmektedir. Bu fark; taahhüt edilmiş vizyon için üyelere organizasyonca yüklenilmesi, benimsenmiş vizyonda ise, vizyonun üyelerce kabul edilmesidir. Taahhüt edilmiş vizyon sahipleri, benimsenmiş vizyon sahiplerine göre, vizyona ulaşmada daha çok çaba ve enerji harcarlar (Grosch, 2007, s. 67).

Paylaşılan vizyon, organizasyon üyelerince oluşturulan karşılıklı ortak niyete odaklanmayla ve organizasyon içerisinde tesis etmeyle anlam kazanır. Paylaşılan vizyon, organizasyon üyelerini bir şey yapmaya motive eder. Söz konusu bu motive, organizasyon üyelerinin birbirleriyle organizasyon içerisinde uyum sağlamak zorunluluğu hissetmelerinden ziyade, üyelerin ortak vizyon altında birbirlerine olan bağlılıklarından kaynaklanmaktadır. Bunların dışında paylaşılan vizyon, insanlara organizasyonun çok fazla talimat ve prosedür veya bürokrasiye ihtiyaç duyulmadan doğru tercihlerde bulunma olanağı sağlar.

Paylaşılan vizyonun kökeni aslında kişisel vizyondan doğmaktadır. Bu disiplinin mevcutluğunun göstergesi, organizasyon üyelerinin organizasyona olan bağlılıkları ve organizasyon enerjisinin varlığıdır. Bu disiplini organizasyonda oluşturmak için yöneticilerin vizyonların stratejik plan süreçleriyle oluşmadığını anlaması gerekmektedir. Organizasyon için vizyon oluşturmada geleneksel yaklaşım

bugün birçok organizasyonda başarılı olmamıştır. Çünkü yönetimin oluşturduğu vizyonun organizasyon üyeleri tarafından bağlanması ve benimsenmesi söz konusu olmamaktadır. Diğer bir ifade ile, yönetimce oluşturulan vizyon, organizasyon üyelerince benimsenmesi durumu olmadıkça, organizasyonun vizyon oluşturmaya mümkün değildir. Organizasyon üyelerince yönetimce oluşturulan vizyonun benimsenmemesi ve vizyonu oluşturma süresince organizasyon üyelerinin yönetime katılımı veya yönetim oluşturulmaması tipik olarak organizasyon için enerji kaybı oluşacak ve vizyon, organizasyon üyelerince sempatik gelmeyecektir. Bunun sonucunda da paylaşılan vizyon oluşmasında organizasyon içerisinde özellikle yöneticiler tarafından günlük çaba gerektirecektir. Ayrıca yöneticiler, oluşturulacak vizyonun organizasyon üyelerinin kişisel vizyonlarının harmanlanmasıyla oluşması gerektiğini ve gelecekte söz konusu üyelerin düşünceleriyle şekilleneceğini unutmamalıdır (Taggart, 2011, s. 3).

Paylaşılan vizyonu inşa etmek için çeşitli disiplinler mevcuttur. Bu disiplinler; "kişisel vizyonu temsil etme", "kişisel vizyondan paylaşılan vizyon oluşturma", "vizyonun bir yönlendirici fikirler dizisine yerleştirilmesi", "olumlu vizyona karşı olumsuz vizyon", "yaratıcı gerilim ve gerçeğe bağlılık" olarak sınıflandırılabilir. Söz konusu bu disiplinler açıklamalarıyla birlikte aşağıda maddeler halinde sunulmuştur (Senge, 2013, s. 244-249).

1. Kişisel Vizyonu Teşvik Etme: Paylaşılan vizyonların oluşumunun kişisel vizyonlardan ortaya çıktığını bilen organizasyon, üyelerinin kendi kişisel vizyonlarını oluşturmalarını ve geliştirmelerini teşvik ederek, paylaşılan vizyonun oluşturulmasında ilk adımı atar. Eğer organizasyon üyelerinden birinin kişisel vizyonu olmazsa, başka bir üyenin kişisel vizyonunu benimseyebilir. Bunun sonucunda, vizyonu olmayan üyelerin organizasyona bağlılığı değil, uyumu söz konusu olacaktır.

2. Kişisel Vizyondan Paylaşılan Vizyona: Vizyon, tüm organizasyonun çıktısı olmalıdır. Paylaşılan vizyon oluşturmak için yönetim geleneksel yönetim anlayışından vazgeçmelidir. Bunun yerine organizasyon, üyelerinin de dahil olduğu daha katılımcı bir yönetim anlayışı sergilemelidir. Vizyonu çözüm olarak görenler, her çözümü vizyondan bekleyip kişisel vizyon oluşturamazlar. Ayrıca paylaşılan vizyonun enerjisini kişisel vizyonlar sağladığı için paylaşılan vizyonun potansiyelini azaltmaktadırlar.

3. Vizyonları Yayma, Yazılma, Bağlanma ve Uyma: Yöneticiler, paylaşılan bir vizyon oluşturmada vizyonu organizasyondakilere benimsetme değil, bir satma işlemi olarak düşünebilirler. "Satma", kişinin gerçeklerin tümünü bilecek kadar yeteneği olması durumunda diğerine istemediği veya uygulayamayacağı bir şeyi yaptırmasıdır. "Yazılma", tamamen gönüllülük esasına dayanılarak bilerek ve isteyerek bir şeyin işlevini oluşturma sürecidir. "Bağlanma" ise, vizyonun gerçekleşmesi için bütün işlevlere ve işlere bağlılık anlamına gelmektedir. Uyma, "gerçek", "biçimsel" ve "gönülsüz" olarak 3'e ayrılır. Gerçek uyma, kendisinden beklenenin fazlasını yapmasıdır. Biçimsel uyma, sadece kendisinden bekleneni yapmasıdır. Gönülsüz uyma ise, isteyerek ve gönülden değil, zorunlu olduğu için bekleneni yapmasıdır.

4. Vizyonun Bir Yönlendirici Fikirler Dizisine Yerleştirilmesi: Yönlendirici fikirler, vizyonun amacını ve vizyonun gelişimini sağlarlar. İnsanların yaşadığı ve uyguladığı değerler vizyon ile uyumlu olmalıdırlar. Böylece vizyon, daha çok anlam kazanır ve kendisine bağlayıcı özelliği artar. Yönlendirici fikirler 3 soruyu yanıtlar. Bunlardan birincisi "ne?" sorusunun cevabı olan vizyonun ne olduğudur. Oluşturulmaya çalışılan vizyonu açıklar. İkincisi, misyonun ve vizyonun "niçin?" oluşturulduğunun cevabıdır. Üçüncüsü ise, çekirdek değerlerdir. Çekirdek değerler, misyonla vizyon arasındaki ilişkiye dayanarak misyonla uyum sağlamalıdırlar. Çekirdek değerler, vizyona ulaşmada nasıl davranılması gerektiğine odaklanırlar. Dolayısıyla çekirdek değerlerin, vizyon için normatif bir yapısı bulunmaktadır. Çekirdek değerler, vizyonun gölgesindedirler ve organizasyonun günlük hayatının nasıl olması gerektiğini açıklarlar.

5. Olumlu Vizyona Karşı Olumsuz Vizyon: Organizasyonlarda olumsuz vizyonlar, olumlu vizyonlara nazaran daha çok yaygındırlar. Organizasyonların kötü vizyonları 3 sebepten ötürü sınırlayıcı ve yararlı bir yapıya sahiptirler. Bunlardan birincisi, olumsuz vizyonların mevcut enerjiyi gerçekleşmesi istenilmeyen bir durumu önlemeye çalışmak için kullanmasıdır. İkinci olarak olumsuz vizyonun, gerçeklik ve süreklilik niteliği taşınamamasıdır. Böylece olumsuz vizyonlar sadece acil durumlarda ve ihtiyaç duyulduğunda kendini göstermektedirler. Üçüncüsü ise, olumsuz vizyonların kısa vadeli olmalarıdır. Dolayısıyla olumsuz vizyonlar, organizasyon için tehdit kaldırılana kadar organizasyona motive sağlamaktadırlar.

6. Yaratıcı Gerilim ve Gerçeğe Bağlılık: Yaratıcı gerilim, vizyonla gerçeklik arasındaki fark ya da gerilimdir. Etkili insanlar, organizasyonda gerçeklik peşindedirler. Fakat aynı zamanda etkili insanlar, gerçekliğin de peşindedir ve yaratıcı gerilim ile gerçeğe bağlılık arasındaki farkı azaltmaya ve birbirlerini eşleştirmeye çalışırlar. Yaratıcı gerilim ile gerçeğe bağlılık özelliklerini reddetmeyen organizasyonlar, öğrenen örgüt olma yönünde diğer organizasyonlardan ayrılırlar. Dolayısıyla etkili insanlar, vizyonun daima olumlu yönlerini değil, olumsuz yönlerini de sınyarak ve vizyonların gerçeklerle uyum göstermesini sağlayarak vizyonların olumsuz yönlerini görürler.

Bireylerin kendilerine ait vizyonlarının olması önemlidir. Bireysel vizyonu olmayan bir organizasyon üyesinin, bağlı bulunduğu organizasyonun paylaşılan vizyonuna bağlı olması da zorlaşır. Bu durumda da, paylaşılan vizyon olmadığı için organizasyon üyesi birey için öğrenme eksikliği, organizasyona bağlı olan bireylerin öğrenme eksikliği doğrultusunda organizasyon açısından öğrenen örgüt olma eksikliğini oluşturacaktır. Bireysel vizyon dikkate alınarak paylaşılan vizyona geçiş sağlayacak disiplin bu noktada esastır.

Kendi bireysel vizyonlarına sahip organizasyon üyeleri kendilerine hiçbir söylemde bulunulmadan organizasyon vizyonuna geçiş sağlıyorsa, paylaşılan vizyon organizasyonda oluşmuş demektir. Fakat organizasyon üyesi, söylemlerle ve tavsiyelerle kendi bireysel vizyonundan organizasyonun vizyonuna geçiş sağlıyorsa, organizasyon üyesinin daha önceden farkında olmadığı bazı durumlar söz konusu olabilir. Sonuç olarak bireysel vizyon ile organizasyon vizyonu uyum sağlıyor ise, bu durumda organizasyon içinde paylaşılan vizyondan bahsedilebilir.

Paylaşılan vizyonun organizasyon içinde paylaşılması ve yayılması için vizyonun tüm organizasyon üyeleri tarafından içselleştirildiğinden emin olunması gerekmektedir. Bunların dışında, organizasyonun vizyonuna süreç içinde ulaşmak için ulaşma yöntemlerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu durum vizyon hakkında "organizasyonun vizyonu nedir?", "niçin organizasyon böyle bir vizyona sahiptir?", "vizyona ulaşmadaki davranışlar nasıl olmalıdır?" gibi soruların yanıtları organizasyon tarafından bulunarak paylaşılan vizyon sağlanabilir.

Vizyona ulaşmada kat edilen yolda yanlışlıklar ve hatalar söz konusu olduğunda yanlışlıkların ve hataların organizasyon içinde kontrollü şekilde dağılımları

ve paylaşımları da sağlanmalıdır. Çünkü organizasyon üyelerinin hatalar ve yanlışlar hakkında farkındalığı, organizasyon içinde sonradan olabilecek hataların ve yanlışların oluşmasının önüne geçebilir. Ayrıca mevcut gerçeklikle vizyona ulaşma arasındaki fark, organizasyon tarafından bilinmelidir. Çünkü bu sayede, vizyona bağlı amaçlar, misyonlar, stratejiler ve planlar daha doğru ve gerçekçi şekilde ortaya çıkabileceklerdir.

2.2.3.5. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenmenin temeli, diyaloga dayanmaktadır. Takım içinde oluşturulan diyaloglarla bireylerin düşüncelerinin ve hipotezlerinin geçici süre ile durdurulup, takım içinde birlikte düşünme potansiyeli oluşturulması takım halinde öğrenmeyi oluşturmaktadır. Modern organizasyonlarda artık temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Dolayısıyla takımlar öğrenemedikçe, organizasyonlar da öğrenmeyi sağlayamayacaklardır (Öneren, 2008, s. 70; Faiz, 2002, s. 6).

Takım halinde öğrenme, birlikte öğrenme sürecidir. Parolası ise "2 beyin bir beyinden daha küçüktür" olarak oluşturulmuştur (Lunenburg, 2011, s. 2). Takımların öğrenmesinin önemi, takımların öğrenmesi olmadan organizasyonların öğrenememesi mantığına dayanmaktadır. Bu yönüyle takım halinde öğrenme, bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenme sürecine geçişte bir köprü vazifesi görmektedir. Takım halinde öğrenmede, olgun kişiler karşılaştıkları problemleri nasıl ele aldıklarını, düşündüklerini ve varsayımlarını takım içinde sorgulayıp söz konusu sorgulama sonuçlarından geri bildirim aldıklarını takım içinde yansıtırlar. Bu sayede öğrenme, takım içinde bireysel öğrenmenin yanında, takımların da birbirinden öğrenmesini sağlamaktadır (Rashid ve Intisar, 2007, s. 3).

Takım halinde öğrenme, temelde kişisel ustalık, zihni modeller ve paylaşılan vizyonun inşası ile bağlantılı olup, bu disiplinlerin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Organizasyon içerisinde güçlü bir iletişim ve organizasyon üyelerinin birbirlerini anlama kapasitelerinin yüksek oluşu, takım öğrenmesinin organizasyon içerisindeki dinamikliğini göstermektedir (Kiefer, 2016, s. 5).

Örgütsel öğrenmenin temeli, bireysel öğrenmedir. Fakat bireyler öğrendiklerini organizasyon içerisinde paylaşmazsa ve dağıtmazsa örgütsel öğrenme gerçekleşmez. Aynı zamanda bireysel öğrenmeden takım halinde öğrenme sağlanırsa ve dolayısıyla takımlar öğrenirse, örgütsel öğrenme organizasyon içerisinde mikro bir boyut kazanır

ve kazanımlarda eyleme dönüştürülürse, örgütsel öğrenme süreci başlar. Takım halinde öğrenmenin stratejik bir yapısı vardır. Yöneticiler, bireysel öğrenmeyi organizasyonda teşvik ederek ve öğrenmek için ortam hazırlayarak organizasyon içerisinde bireyler için öğrenmeyi sağlayabilirler. Fakat takım halinde öğrenme, yöneticiler için organizasyonda ayrı bir yetenek gerektirmektedir. Bu yetenekler; "liderlik, yaratıcılık, katılımcılık, sürekli gelişmeye açık olma, vizyon belirleme yeteneği, yetki ve sorumluluk devrine açık olmak, sorun çözme yeteneği ve hayal gücü yeteneği" şeklinde sıralanabilirler (Şimşek ve Çelik, 2016, s. 343-344).

Takım halinde öğrenmede, 3 önemli boyut bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, "karmaşık sorunlar üzerine iç görüye dair bir düşünme" durumudur. Takımlar burada, birçok zihnin tek bir zihinden nasıl yararlanacağını düşünürler. İkinci olarak, organizasyon içerisindeki "yenilikçi eşgüdümlü eyleme ihtiyaç" duyulmasıdır. Bir takım içerisindeki üyelerin faaliyetlerini koordineli yapması buna örnektir. Aynı zamanda organizasyon içerisinde takımlarda birbirleri ile eşgüdüm kurarak ilişkilerini gerçekleştirirler. Böylece organizasyon içerisinde takımlar arasında "eyleme yönelik güven" oluşturmaktadır. Takımın her bir üyesi, diğer takımın üyelerini belleğine yerleştirir. Ayrıca takım üyeleri birbirlerinin eylemlerinin alternatifi olmayacak şekilde davranacaklarına dair bir güven de vardır. Üçüncüsü ise, "takım üyelerinin diğer takımlar üzerinde oynadığı rol" sayılabilir. Örneğin birtakım faaliyetlerini başka bir takım üzerinden yürütürse, öğrenen takımlar diğer öğrenen takımları geliştirip, onların uygulamalarını ve yeteneklerini artırır (Senge, 2013, s. 258-259).

Organizasyon için bireysel öğrenme önemli olup, örgütsel öğrenme için yeterli değildir. Eğer organizasyon içerisinde takım öğrenmesi olmazsa, organizasyon üyelerinin bazılarının organizasyonun çevre içinde sürdürülebilirliği için sürekli öğrenmek zorunda kalır. Tabii ki bu durum, söz konusu öğrenen üyelerin öğrenme enerjisi, gücü ve isteği ile doğru orantılı olup, organizasyon için bir anlam ifade etmemektedir. Fakat organizasyon içerisinde takım öğrenmesi gerçekleşirse, organizasyon örgütsel öğrenmenin küçük evreni pozisyonunu alır. Takım halinde öğrenme diyalog ile başlamaktadır. Söz konusu bu diyalog, organizasyon üyelerinin bireysel yeteneklerini ve varsayımlarını takım içerisinde organizasyonun düşüncesi ve vizyonu ile ilgili değilse, diyalog organizasyon içerisinde soyutlanır (Hufschmid, 2001, s. 83).

Takım halinde öğrenmenin belli başlı disiplinleri bulunmaktadır. Söz konusu bu disiplinler; "diyalog ve tartışma", "çatışma ve savunma alışkanlıkları" ve "pratik yapmayı öğrenme" olarak sıralanabilir. Bu disiplinlerin açıklamaları aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Senge, 2013, s. 263-285).

1. Diyalog ve Tartışma: Diyalog ve tartışma, kendi içinde değişkenlerinin toplamından fazla bir güç barındırdığı için sürekli öğrenme becerisine sahip bir takım için önemlidirler. Diyalog ve tartışma; "tartışma", "çarpışma", "vurma" ve "sarsılma" kelimeleriyle eş anlamlıdır. Tartışmada temel hedef, "kazanma" olarak değerlendirilebilir. Kazanmak, bu anlamda takımdaki birinin görüşlerini diğer takım üyelerince tanınması ve doğrulanması anlamına gelmektedir. "Diyalog" ise, "anlam" demektir. Diyalog bütünü oluşturanları veya sistemin değişkenlerini düzene sokar. Diyalogda kazanma söz konusu değildir. Buna karşın verimli diyalogda kazanan, diyalogu sağlayanlar olabilir. Diyaloglardan ve ortak düşüncelerden yeni düşünceler üretilebilir. Bu anlamda, zor ve karmaşık konular başka ve türlü bakış açılarından bakılabilir. Diyalogda amaç, düşüncelerde oluşan çelişkileri ortaya çıkarmaktır. Asıl önemli olan ise, diyalogun ve tartışmanın dengelenmesidir.

2. Çatışma ve Savunma Alışkanlıkları: Takım halinde öğrenme ve sürekli öğrenmede sürekli öğrenme olgusunun oluşumu ve gelişimi için takımda düşünceler çatışması olmalıdır. Çatışma durumu, özellikle vizyon oluşturma aşamasında kendini göstermektedir. Farklı kişisel vizyonların ve düşüncelerin olması, çatışmayı anlam kazandırır ve onu kıymetlendirir. Bu aşamadan sonra kişisel vizyon ve düşünceler, fikirler çatışmasına, sonrasında yavaşça ilerleyip paylaşılan vizyona geçilir. Takım içerisinde düşüncelerin ve fikirlerin hiçbir baskı altında kalmadan ve saklanmadan dile getirilmesi, üretici düşünmeyi ve sorunlara yeni çözümler getirmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla çatışmanın diyalogla bir ilişkisi olup, çatışma diyalogun bir parçasıdır. Buna karşın, savunma alışkanlıkları, hipotezlerimizin bize doğruluğunu hissettiren ve anlatan alışkanlıklardır. Bu alışkanlıklar, başka hipotezlerin üretilmesini sağlayan bir motive aracı olarak görülebilirler. Fakat bunun yanında, bu alışkanlıklar mevcut gerçeği görmemizi engelleyebilirler. Daha doğrusu öğrenen, düşüncesini oluşturan sebebi, sonucu ve bunların arasındaki ilişkiyi öğrenmekten kaçınılabilir. Aslında savunma alışkanlıklarının özünde yatan, düşüncemizi oluşturan nedeni ortaya koymamızdaki "korku" olarak değerlendirilebilir. Söz konusu bu korkudan dolayı düşüncemizi oluşturan temellerin geçerliliklerini öğrenmek zorlaşmaktadır.

3. Pratiklik Yapmayı Öğrenme: Takım becerisinin elde edilmesi ve onların geliştirilmesi, bireysel beceriyi elde etmekten daha zordur. Bu anlamda takımların öğrenmeleri için pratik yapmaya ihtiyaçları vardır. Ancak takımlar, birlikte öğrenme becerisini sağlayarak takım halinde öğrenirler. Takım halinde öğrenmede pratiklik yapma, diyalog pratikliğinden geçmektedir. Diyalog pratikliği, takımın ortak becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Diyalog pratikliği, diyalog oturumları oluşturularak yapılır. Diyalog oturumları, bu anlamda pratikliğin yapılmasını ve pratikliği geliştirdiği becerilerin takımca oluşmasını sağlamaktadırlar. Söz konusu diyalog oturumunun temel kurallarını Senge (2013, s. 86) şöyle belirtmiştir;

“1. Takımın tüm üyelerini bir araya gelmesi.

2. Temel diyalog kurallarının açıklanması.

3. Bu temel kuralların sıkı sıkıya uygulanması, öyleki takımdan herhangi bir üye varsayımlarını askıya alma olanağı bulamazsa, takım artık diyalog değil, tartışma yürüttüğünü kabullenir.

4. Takım üyelerinin takım çalışması için temel önemi haiz en zor, ince ve çatışmalı sorunları gündeme getirmelerini mümkün kılmak, hatta yüreklendirmek.”

Özetle takım halinde öğrenme, organizasyonda öğrenen örgütün oluşmasında büyük rol oynar. Takım halinde öğrenme, bireysel öğrenmeleri pekiştirir ve takım içinde bireysel öğrenmeleri daha da zenginleştirir. Çünkü takım halinde öğrenme, bireyleri ve onların öğrenmelerini bir araya getirerek takım içinde bireylerin birbirlerinin öğrenme konusunda eksikliklerini tamamlar. Böylece takım üyeleri, üyesi oldukları organizasyonun öğrenmesini kolaylaştırır, birim zamanda öğrenme hızını artırır, doğru ve yanlış öğrenmelerin farkındalığı sayesinde organizasyonun yanlış öğrenmesini engelleyerek organizasyonun öğrenen örgüt kimliğini kazanmasına yardımcı olur ve organizasyonun örgütsel öğrenme sürecinin kalitesini artırır.

2.2.4. Öğrenen Örgütlerin Temel Yetenekleri

Örgütsel öğrenmenin öğrenen örgütleri ortaya çıkarabilmesi için temel yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Bu temel yetenekler; "sistemik problem çözme", "yeni yaklaşımlar deneme", "geçmiş deneyimlerden ders alma", "başkalarının tecrübelerinden öğrenme" ve "bilgi transferi" olarak sıralanabilirler (Çam, 2002, s. 112; Yazıcı, 2001, s. 155-159; Koçel, 2015, s. 498; Garvin, 1993, s. 81; Ünal, 2015, s. 11-12; Arslan ve Demirci, 2013, s. 27; Fischer, 1998). Bu temel yeteneklerin açıklamaları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Sistematik Sorun Çözme: Bu yetenek, organizasyonun istatistiki yöntemler kullanarak, öncesinde toplanan veriler hakkında çıkarımlar yapmayı içermektedir. Bu yetenek, daha çok "toplam kalite yönetimi" yaklaşımını kullanmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2016, s. 344). Sistematik sorun çözme faaliyetlerin uygulamak için genel geçer değeri olan ve kabul görmüş aşağıdaki faaliyetler şunlardır (Garvin, 1993, s. 81);

1. Sorunun çözümünü oluşturmak için tahmini yöntemler değil, bilimsel yöntemler kullanmak.

2. Peşin olarak kabullenme yerine, şüpheli davranışlar göstererek gerçek veriler üzerinde kararlı davranmak.

3. Bilgileri analiz etmek ve onları değerlendirmek için istatistiksel yöntemler kullanmak.

2. Yeni Yaklaşımlar Deneme: Bu deneme, yeni bilgiler elde edildiğinde onların test edilerek ve araştırılarak geçerliliğini değerlendirmektir (Ünal, 2014, s. 11). Bu bilgiler sılandıktan ve değerlendirildikten sonra, uygulama alanına sokularak sonucu değerlendirilir. Olumlu değerlendirmeyi hak eden uygulamanın kullanılması, organizasyon içerisinde teşvik edilir. Yeni yaklaşımlar denemesi, mevcut problemlerimizin çözümlerine ve amacımıza ulaşmamızın haricinde, başka problemlerin çözümlerinde ve amacımızla bağlantılı olabilecek diğer amaçları elde etme yollarını bize sunar. Bu sayede, organizasyon, ileriki dönemlerde oluşabilecek sorunların çözümlerinin temelini atarak başka amaçlara yönelme sağlayabilecektir.

3. Geçmiş Hatalardan Öğrenmek: Organizasyonlar, başarılarını ve hatalarını sistematik olarak ve illiyet bağı içerisinde değerlendirmelidirler. Dolayısıyla hataların sebepleri, başarı uygulamaları ve alınan dersler bütün organizasyon üyelerine dağıtılmalı ve bu konuda üyelerin bilgi sahibi olunması sağlanmalıdır. Eğer yapılan faaliyetlerde geçmiş hatırlanmaz ve göz ardı edilirse, hatalar sürekli tekrarlanırlar. Gerçek anlamda deneyler sonucu hataların olması, öğrenmek adına bir fırsattır (Şimşek ve Çelik, 2016, s. 344). Organizasyonun öğrenmesinde organizasyonun geçmişinin ve hatalarının birikimi olan organizasyonel hafıza, büyük önem taşımaktadır. Çünkü organizasyon, kendisi için iyi olanı ve iyi olmayanı kaydederek çevre içerisinde yaşamını sürdürür. Organizasyon, geçmişte geçirdiği olumlu ve olumsuz yöntemlerin kıyaslamasını yaparak uygulamalarını yeni problemlerin çözümünde kullanır. Bu yöntemler, birbirinden farklı olabilmektedirler. Fakat önemli

olan, organizasyonun süreç içerisinde elde ettiği durumu tekrar değerlendirerek ve deneyimleri harmanlayarak uygulamada karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanmasıdır.

4. Başkalarının Deneyimlerinden Yararlanma: Öğrenme, her zaman analiz ve değerlendirme yolu ile elde edilmez. Öğrenmek için bazı durumlarda ve zamanlarda öğrenme çevresindeki uygulamaların kıyaslanması yoluyla organizasyon kendisine fayda sağlayacak en optimal uygulamayı değerlendirir. Kıyaslama yöntemi, araştırmalara göre en iyi uygulamaları her organizasyonun kendisine özgü fayda durumuna göre ortaya çıkaran ve sürekli öğrenmeyi sağlayan bir faktördür (Arslan ve Demirci, 2015, s. 27). Dolayısıyla kıyaslama yöntemini organizasyon günlük yaşamda bile alışkanlık haline getirmişse, bu organizasyonlar öğrenen örgütlerdir (Koçel, 2015, s. 498). Ayrıca kıyaslama yaparak organizasyonlar kendi yapılarına ve süreçlerine uygun yapıyı tespit edip onu uygularlar. Bu anlamda kıyaslama metodu, en iyi uygulamaların adaptasyonu olarak tanımlanır (Güner, 2013, s. 109-110). Kıyaslamada önemli olan, kıyaslamamanın organizasyonun kendi öğrenmesi adına yararlı olanları kapma, organizasyonun öğrenmesine engel olanların farkındalığını kendi içinde sağlamasıdır. Kıyaslama ayrıca organizasyonun çevresinin dinamikliğine bağlı olmaktadır. Böylece organizasyon, değişen çevrede daha çok kıyaslanacak araç ve durumlarla karşılaşacak ve bunları başkalarından analiz ederek öğrenmede deneyim sahibi olacaktır. Dolayısıyla organizasyonun öğrenmesi de kolaylaşacaktır.

5. Bilgiyi Hızlı ve Etkin Bir Şekilde Kullanıp Birlikte Öğrenmeyi Öğrenmek: Bilginin oluşturulması, dinamik çevre içinde organizasyonun sürdürülebilirliğin sağlaması için önemlidir. Aynı zamanda bilginin üretiminden sonra bunun geçerliliğinin sağlanması ve uygulamaya konması, organizasyon için büyük önem arz eder. Söz konusu organizasyon için geçerli bilgi organizasyonun faydası için organizasyondaki tüm üyelere dağıtılarak onların bilgilendirilmesi de gerekmektedir. Böylece bilgi, organizasyon içerisinde hızlı, etkin, etkili ve verimli kullanılarak organizasyonda bilgilerden oluşan bir sinerji haline gelir (Şimşek ve Çelik, 2016, s. 345). Sonuç olarak bilginin öğrenmeye odaklı kullanılması ve organizasyon içinde üyelerin ve takımların birlikte öğrenmesi, organizasyon içinde kimsenin öğrenmemesini sağlamaması ve kimsenin öğrenmeyi gerekecek durumlardan haberdar olmama durumunu oluşturmaması bakımından öğrenme, organizasyona mal olacaktır.

2.3. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüt Farkları

Öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme kavramları, anlam olarak birbirine yakın kavramlar olarak gözüktüğünden dolayı teori bazında iki kavram arasında kesin ayırım durumu söz konusu değildir. Fakat her iki kavram, alanındaki organizasyon yazın alanında ayırım yapılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda, örgütsel öğrenme, "organizasyon içinde çeşitli düzeylerde yapılan bir süreçtir" (Bartell, 2011; Pınar ve Arıkan, 2015, s. 66). Öğrenen örgütler ise, örgütsel öğrenme aşamasının son basamağını oluşturan organizasyonel bir yapıdır (Koçel, 1993; Pınar ve Arıkan, 2015, s. 67).

Organizasyonlar, öğrenme sürecinde değişik düzeylerinde yer aldığından dolayı, öğrenen örgütler örgütsel öğrenme sürecinin öğrenmede istenilen hedefe ulaşılması veya başarılı bir öğrenmeyle sonuçlanması anlamını taşımaktadırlar (Pınar ve Arıkan, 2015, s. 68).

Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt yazın alanında her iki kavramın ayırımını yaparken akademisyenler ve organizasyon uygulayıcıları birbirinden değişik metotları takip ederler. Bu anlamda söz konusu ayırım, teori ve pratik anlamında birbirinden farklıdır. Bu anlamda uygulayıcılar, organizasyonun öğrenmesini normatif bakış açısıyla değerlendirilmesi öğrenen örgüt ile, akademisyenler tanımlayıcı bakış açısıyla organizasyonun öğrenmesini değerlendirmesi ise örgütsel öğrenme ile ilişkilidir (Tsang, 1997, s. 74; Örteland, 2001, s. 127).

Organizasyonel bir düzeyde öğrenme, aynı zamanda öğrenen organizasyonu da beraberinde getirir. Organizasyonel bir düzeyde öğrenme, organizasyon üyelerinin birlikte etkileşimi ve kişisel çabaların bir birleşimi olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla örgütsel öğrenme, organizasyon kapsamındaki organizasyon üyeleri arasındaki yerleşmiş bir süreçtir (Carayannis ve Alexander, 2002, s. 626; Akgün vd., 2014, s. 100). Öğrenen örgütler ise, örgütsel öğrenme sürecinin başarı ile sonuçlanması anlamına gelmektedir.

Öğrenen örgütler ve örgütsel öğrenme birbirinden farklı anlam taşıyada birbirleriyle yakından ilişkilidirler. Örgütsel öğrenme, organizasyonların nasıl öğrendiği ile ilgilenir. Buna karşın öğrenen örgüt ise, normatif bir düşünce içinde organizasyonların nasıl öğrenmesi gerektiğini, çevreye uyum konusunda organizasyonların davranışları ve hangi öğrenme süreçlerinin öğrenmeyi hızlandırdığı ve kolaylaştırdığı ile ilgilenir. Söz konusu iki kavram birbirlerinden ayrı olmasına

rağmen, öğrenen örgüt araştırmalarının büyük bir çoğunluğu örgütsel öğrenme çalışmalarına ve araştırmalarına dayanmaktadır. Bir organizasyonun örgütsel öğrenmeyi sağlayacak ve onu destekleyecek altyapıya ve kültüre sahip olması gerekmektedir. Buna karşın öğrenen örgüt, bir organizasyonun yapısını, kültürel değerlerini ve amaçlarını değişen çevre şartlarına paralel olarak yenileyebilme yetenekleri ile bağlantılı bir olgudur. Dolayısıyla öğrenen örgütler hem bireysel hem de organizasyonel anlamda değişim ve yeniliklere açıktır (Perkins vd., 2007; Akgün vd., 2014, s. 100-101).

Öğrenen örgütler, örgütsel öğrenmenin ideali, amacı ve başarısıdır. Öğrenen örgütler, kişisel ve organizasyonel anlamda karşılıklı birbirlerine olan bağımlı ilişkiyi vurgular. Bunun yanında, organizasyon kültürü, yapısı ve sistemi durumuna göre organizasyon içerisinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkiler olabilmektedir (Perkins vd., 2007, s. 306-307).

Örgütsel öğrenme, organizasyon içinde bir teori dizaynı ve organizasyonun "nasıl öğrenir?" sorusunun yanıtını içerir. Öğrenen örgüt kavramında organizasyonun performansı artırma büyük önem taşır. Bu anlamda öğrenen örgüt, "bir örgüt nasıl öğrenir?" sorusundan ziyade, organizasyonun performansını artırmak için "organizasyon nasıl öğrenilmelidir?" sorusunun yanıtını arar (Mirze, 2016, s. 250).

Organizasyonlar, çevre içinde yaşamlarını sürdürmeleri için öğrenmek ve bu öğrenmeyi devam ettirmek zorundadır. Bu zorunluluk, örgütsel öğrenmenin varlığı için gereklidir. Öğrenen örgütlerde ise, böyle bir mecburiyet bulunmamaktadır. Çünkü örgütsel öğrenmede, bir süreç olduğu için öğrenme her zaman devam eder. Öğrenen örgütlerde ise, organizasyonların öğrenmesinin devam etmesinin zorunluluğu bulunmamaktadır. Öğrenen örgütlerde, organizasyonlar sistemli uğraşlar sonucunda öğrenmenin tamamlandığı durumu tasvir etmektedirler. Örgütsel öğrenmede ise, öğrenme tamamlanmayıp, her zaman devam etmektedir. Bu anlamda örgütsel öğrenmede öğrenme, mecburi ve doğal nitelik taşımaktadır (Tsang, 1997; Öртеbland, 2001).

Öğrenen örgütlerin felsefesine bakıldığında normatif özellik taşımaktadır. Bu durum, öğrenmenin esneklik yapısı olmadan ve önceden belirlenmiş yollardan öğrenme sağlandığını gösterir. Bu anlamda öğrenen örgütlerde, öğrenme yolu ve şekli çok değişikliğe uğramamaktadırlar. Fakat örgütsel öğrenme ise, olması gerekenle

ilgilenmemektedir. Doğal olarak örgütsel öğrenmede öğrenmenin yolu ve şekli duruma göre değişebilmektedir. Dolayısıyla örgütsel öğrenme, daha önceden belirlenmiş kurallara bağlı değildir. Aynı zamanda öğrenen örgütlerde, öğrenmede sıkıntılar olduğunda, bu durum örgütsel öğrenme tarafından yönlendirilir ve müdahale edilir. Ayrıca öğrenen örgüt olma aşamaları sırasıyla; bilen, anlayan, düşünen ve en nihayetinde öğrenen örgüttür. Söz konusu öğrenen örgüt olmak için organizasyonun öğrenmek adına yaptığı her bir aşama, aynı zamanda örgütsel öğrenme sürecini göstermektedir. Fakat bu aşamalar örgütsel öğrenme sürecinde her zaman devam eder ve öğrenen örgüt kavramı örgütsel öğrenmenin başarı durumunu temsil ettiği için örgütsel öğrenme, öğrenen örgütü kapsamaktadır (Kapu ve Aybas, 2010, s. 84).

Örgütsel öğrenmede öğrenme için bir süreç söz konusudur. Öğrenen örgütlerde ise, bu süreç daha kısadır ve öğrenmeyle tamamlanmaktadır. Örgütsel öğrenme sürecinde öğrenen örgütler aşaması, artık değişime ayak uydurmaktan ziyade değişimi kendisi yapmaktadır. Bu yüzden, örgütsel öğrenmenin öğrenen örgüt aşamasında organizasyonlar ve onların üyeleri yenilikçi ve dinamik olmaktadır (Luthans, 1995; Toplu ve Akça, 2013, s. 223).

Örgütsel öğrenmede bilgi deneyimlerden çok, organizasyon içerisindeki değerlerden, normlardan ve davranışlardan elde edilir ve geliştirilir. Örgütsel öğrenme, tüm üyelerin katılımıyla oluşturulan bir süreçtir. Bu anlamda örgütsel öğrenmede davranışlar, ortak tecrübelerin, kararların ve değerlerin yansımasıdır. Örgütsel öğrenmede öğrenme, süreklilik esasına bağlı olduğu için değişim de sürekli. Dolayısıyla organizasyon, örgütsel öğrenme sayesinde kendinin sürekli daha iyi olması yollarını arar. Bu anlamda öğrenme, örgütsel öğrenmede limitsizdir. Her sorun bir sonuç oluşturursa, o zaman organizasyon problemlerin çözümüne getirilen çözümlerde başka sorunlara neden olabilir. Fakat örgütsel öğrenmenin temeli, değişimin ve öğrenmenin sürekliliği söz konusu olduğu için sorunların çözümleri daha hızlı olabilmektedirler (Yazıcı, 2001, s. 89-90; Atak, 2011, s. 159).

Örgütsel öğrenmede, örgütsel öğrenme sürecinde bireysel ve takım halinde öğrenme çok önem kazanmaktadır. Çünkü öğrenme, bireysellikten takıma ve en sonunda bütünlük içerisinde organizasyona kadar ulaştığında ve bunu başarılı olarak sağladığında öğrenen örgüt, başarı durumuna bakılmaksızın organizasyon içerisindeki öğrenmeye ve bunun değişimle devamının sağlanması durumunda ise, örgütsel

öğrenme söz konusudur. Dolayısıyla bireysel ve takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenme sürecinin alt kümesi olarak değerlendirilebilir. Böylece, örgütsel öğrenme süreci açısından, bilen organizasyondan öğrenen organizasyona geçebilmek için bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişin tamamlanması gerekmektedir (Klingenschmid, 2015, s. 30).

Durumsallık yaklaşımının gerekliliği sonucu, organizasyonun kapasitesinin göstergesi, yeni koşullar içinde yeni davranışlardır. Diğer bir ifade ile organizasyon, içinde bulunduğu duruma ve zamana göre öğrenmeyi yeni koşullara ayak uyduracak davranışlarla gerçekleştirir. Bu anlamda, organizasyon çevre içinde örgütsel öğrenme sürecinde farklı durumlarda kendi etkin davranışını oluşturmak için düşüncesini, davranışını, tavrını ve performans yönetimini öğrenme adına değiştirebilir (Dodgson, 1993).

Söz konusu durumsallık yaklaşımından organizasyonun değişen çevre içerisinde kendini çevre ile uyum göstermesi ve değişmesi için her koşulda veya durumda örgütsel öğrenme sürecini tamamlaması ve sürecin sonunda öğrenen örgütü sağlaması gerekmektedir. Söz konusu koşulların değişmelerinde ve farklı bir durum almalarında organizasyon, bu yeni koşullara veya gelecekte oluşabilecek yeni koşullara uyum sağlaması için örgütsel öğrenme sürecini kendi içinde çevre durumuna göre sürekli oluşturmayı öğrenmelidir. Dolayısıyla örgütsel öğrenme bir öğrenme felsefesi, öğrenen örgüt ise, uygulanan felsefenin başarılı sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrenen örgütler, örgütsel öğrenmenin gelişimine katkı sağlarlar. Bu söz konusu katkılar organizasyon içinde oluşturulan stratejilerin kalitesine bağlıdır. Dolayısıyla öğrenen örgüt, örgütsel öğrenmeyi etkilediği için öğrenen örgütler örgütsel öğrenmenin bir elemanı olarak değerlendirilir (Marquardt, 1996).

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt arasındaki fark aşağıda Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüt Kıyaslaması

Değişkenler	Örgütsel Öğrenme	Öğrenen Örgüt
Konsantre Noktası	Süreçler.	Organizasyonel Biçim.

Hedef Kitle	Akademisyenler.	Uygulayıcılar ve Danışmanlar.
Öğrenme Sorusu	Nasıl öğrenilir? (Tanımlayıcı)	Nasıl Öğrenilmelidir? (Normatif)
Mevcutluğu	Mevcuttur.	Faaliyet Olmalıdır.
Hedefi	Teori oluşturma.	Öğrenme Performansını Yükseltme.

Kaynak: Tsang, 1997 ve Örtenblad, 2001'den uyarlanmıştır.

Tablo 25'e göre örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kıyaslaması toplam 5 değişkenle değerlendirilebilir. Konsantre noktası olarak örgütsel öğrenme süreçlerle ilgilenmektedir. Örgütsel öğrenmenin süreçlerle ilgilenmesi, öğrenmenin değişen çevre şartları içerisinde devam ettiğini ve durmayan bir faaliyet olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgütün ise konsantre noktası organizasyonel biçimdir. Öğrenen örgütte belli bir amaç edinilmiş olup, söz konusu amaca öğrenme ile ulaşılmaktadır. Öğrenen örgüt bu anlamda, öğrenme tamamlandıktan sonra başlayan öğrenme ile ilgili bir süreç değildir. İstenilen amaca ulaşmada organizasyon, öğrenme sonucunda veya öğrenen örgütü tamamlama sürecinde kendini uyarlayan biçime sokar.

Örgütsel öğrenmede hedef kitle akademisyenlerdir. Örgütsel öğrenmede öğrenme devam eden bir süreç olduğu için akademisyenler çevre koşullarını sürekli olarak analiz ederler ve bu analize göre süreci değerlendirip organizasyonların öğrenmelerini yönlendirirler. Öğrenen örgütlerde ise hedef kitle, uygulayıcılar ve danışmanlardır. Uygulayıcılar ve danışmanlar belli bir amaç doğrultusunda uygulama yaparak öğrenmeyi tamamlarlar.

Örgütsel öğrenme için öğrenme sorusu nasıl öğrenildiği ile ilgilidir. Bu durum örgütsel öğrenmeyi tanımlayıcı bir yapıya sokmaktadır. "Nasıl öğrenilir?" sorusu örgütsel öğrenmenin mevcut durum ve şartlarla ilgilendiği anlamına gelmektedir. Öğrenen örgüt ise "nasıl öğrenilmelidir?" ile ilgilidir. Bu sorunun cevabı, öğrenen örgütün öğrenmenin gerekenleri hakkında kurallar koymasından dolayı normatif bir yapı halini almaktadır.

Örgütsel öğrenmenin ulaşılabilir bir yapısı bulunmaktadır. Örgütsel öğrenmenin başarısı, öğrenen örgüt olduğu için öğrenen örgütün spesifik bir yapı halinde olması onun örgütsel öğrenme kadar ulaşılabilir olması söz konusu

olmamaktadır. Ayrıca örgütsel öğrenmenin ulaşılabilir olması, onun normatif bir yapı değil, betimsel bir yapıda olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü bir organizasyon öğrenme adına girişimlerde bulunuyorsa örgütsel öğrenme sürecine girmiş olduğunu gösterir. Fakat organizasyonun öğrenen örgüt olması daha öncedende belirtildiği gibi bilen, düşünen, anlayan organizasyon olma süreçlerini geçirmesi gerekmektedir.

Örgütsel öğrenmenin belirsiz, karmaşık ve stokastik bir yapısı bulunmaktadır. Fakat öğrenen örgüt çevredeki belirsiz, karmaşık yapıya hemen tepki verir ve değişime odaklanır. Buna karşın örgütsel öğrenme, biraz daha ileriye dönük olarak organizasyonun ileriki dönemlerde karşılaşacakları karmaşıklığa ve belirsizliğe karşı organizasyonu hazırlayıp, onun çevreye karşı olan tepki yeteneklerini geliştirir.

Örgütsel öğrenmenin amacı teori oluşturmaktır. Bu teoriden kasıt, organizasyonun belirsizlik ve karmaşıklığa karşı ileriki zamanlarda nasıl bir tepki oluşturması yeteneğini sürekli artırmasıdır. Öğrenen örgüt ise, edindiği amaca yönelik öğrenme performansını yükseltir ve öğrenme konusunda öğrenenlere pratiklik sağlar.

3. SAĞLIK KURUMLARINDA BİR ALAN ARAŞTIRMASI

3.1. Araştırmanın Konusu

Küreselleşme ile ihtiyaçların artması, buna bağlı olarak bilginin birim zamanda üretilme hızının yüksek olması ve sağlık kurumlarının bu durumu dikkate alarak söz konusu bilgileri elde etme becerisini ve sürdürülebilirliğini sağlamaları, örgütsel öğrenme ile sağlanabilir.

Sağlık kurumlarının çevresi ile daha iyi bir uyum sağlaması ve bunun sonucunda hastalara daha iyi hizmet verebilmesi için çevresinde meydana gelen değişiklikleri takip etmek, data'lara ulaşmak, onları kıymetlendirerek malumat oluşturmak ve en sonunda analizle doğrudan görünmeyen durumları söz konusu data ve malumat değişkenleriyle ilişki kurarak bilgiyi elde etmek (*Knowledge*) ve bunun devamlılığını öğrenmek için örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Sağlık kurumlarının örgütsel öğrenme sürecinde bilgileri (*Knowledge*) birleştirerek ileriye dönük kapsamlı karar almaları (*Anlamak*), bilginin sebep-sonuç algısını oturtarak bütüncül bilgiye ulaşmaları ve sonunda öğrenmeleri, örgütsel öğrenmenin başarısını oluşturmaktadırlar. Bu kapsamda, araştırmanın konusu; Batı Karadeniz bölgesinin en büyük hastanelerinden olan Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezinde ve Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinde örneklem olarak seçilen sağlık çalışanlarının algıları kapsamında, Watkins ve Marsick'in (2003) 7 tane olan örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki durumlarını ve söz konusu boyutların birbirlerine olan etki değerlerini açıklamaktır.

3.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezindeki ve Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinde görev yapan sağlık çalışanlarının Watkins ve Marsick'in (2003) belirttiği örgütsel öğrenme boyutlarını algılamalarında örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki düzeyleri ölçmek esastır. Dolayısıyla araştırmada, örgütsel öğrenme boyutları, sağlık çalışanları algılamaları ve buna bağlı olarak örgütsel öğrenme boyutlarının birbirleri ile olan ilişkileri bakımından hem bağımlı, hem de bağımsız değişkenler olabilmektedirler.

Araştırmada birinci amaç, Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezinde ve Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinde görev yapan sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarının ikili ilişkileri kapsamında örgütsel öğrenme boyutları arasında anlamlı ilişkilerin bulunup bulunmadığı ve buna bağlı olarak Watkins ve Marsick'in (2003) oluşturduğu örgütsel öğrenme boyutları kapsamında ve anılan yazarların belirttiği bu örgütsel öğrenme boyutlarının birbirleri arasında ilişkiler olduğu düşüncesine dayandırılarak oluşturulan modelin doğruluk payını veya yüzdesini ortaya çıkarmak ve modele bağlı olan hipotezleri değerlendirmektir.

Araştırmanın ikinci amacı, hangi örgütsel öğrenme boyutunun daha çok/daha az, hangisini/hangilerini etkilediğini veya örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ikili ilişkide hangi örgütsel öğrenme boyutunun ikili ilişkiye katkı bulduğunu/bulunmadığını ve genel anlamda boyutlar arası ilişkisel modele katkı sağlayan/sağlamayan boyutu/boyutları ortaya çıkarmaktır. Böylece sonuçlara göre, boyutların ilişkisel yapısının anlamlı, pozitif ve yüksek değerde olması için hangi boyutun/boyutların diğer boyutu/boyutları daha çok etkilemesi gerektiği önerisi/önerileri sunulabilecektir.

Argyris ve Schön (1978) örgütsel öğrenme olma sürecini, tek döngülü, çift döngülü öğrenme olarak tasniflemişlerdir. Huber (1991) ise örgütsel öğrenme sürecini, bilgi temelli olarak ele almış ve bilgilerin elde edilmesi, dağıtılması, yorumlanması ve organizasyon hafızasına atılması olarak sıralamıştır. Senge ise örgütsel öğrenme sürecini, Argyris ve Schön'e (1978) ve Huber'e (1991) kıyasla daha ayrıntılı olarak ele almış ve organizasyonların günümüz çevre ile ilişkileri ve koşulları kapsamında organizasyonların örgütsel öğrenmeyi ve çevre ile uyumlarının sağlamaları açısından kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve son olarak takım halinde öğrenme olarak düzenlemiştir. Watkins ve Marsick (2003) ise örgütsel öğrenme sürecini; sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ve destekleyici liderlik olarak diğer örgütsel öğrenme sürecini belirten yazarlara göre daha detaylı olarak ayırmışlardır. Söz konusu anılan yazarlardan Watkins ve Marsick'in (2003) örgütsel öğrenme düşüncesinin seçilmesindeki birinci neden, Argyris ve Schön'un (1978) örgütsel öğrenme sürecini sadece yapılan hatalar ve onun düzeltimleri, Huber'in (1991) örgütsel öğrenme sürecini sadece bilgi temelli olarak ele alması ve

Watkins ve Marsick'in ise örgütsel öğrenme süreci boyutları Senge ile ortak süreç boyutları söz konusu olsa da, Senge'ye göre örgütsel öğrenme sürecini daha detaylı olarak işlemelerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü örgütsel öğrenme süreci ne kadar detaylı işlenirse, organizasyonlar değişen ve gelişen çevrede örgütsel öğrenmenin sağlanmasındaki işlevler hakkında daha çok bilgi sahip olabilecekler ve çevre ile uyumu daha kolay sağlayabileceklerdir. İkinci neden olarak, ulusal ve uluslararası literatüre baktığımızda, Argris ve Schön'e (1978) ve Huber'e (1991) ait örgütsel öğrenme yaklaşımları kapsamında kendilerine ait örgütsel öğrenmeyi ölçen bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Fakat yine ulusal ve uluslararası literatüre baktığımızda, Senge'nin (2013) ve Watkins ve Marsick'in (2003) örgütsel öğrenme düşüncesine dayandırılan ölçekler mevcuttur. Fakat Watkins ve Marsick'in (2003) örgütsel öğrenme ölçeği, Senge'nin (2013) örgütsel öğrenme ölçeğinden daha detaylı ve spesifik olduğu için Watkins ve Marsick'in (2003) örgütsel öğrenme ölçeği tercih edilmiştir.

3.3 Araştırmanın Önemi ve Katkısı

Günümüzde hemen hemen tüm sektörlerde değişim çok hızlı bir şekilde devam etmektedir. Kotler, Shalowitz ve Steven (2008) değişimi etkileyen 5 etkeni nitelendirmişlerdir. Bunlar; "demografik", "ekonomik", "sosyo-kültürel", "teknolojik" ve "politik-yasal" etkenlerdir. Sağlık kurumları, söz konusu bu etkenleri sürekli izlemelidirler. Sağlık kurumları, ayrıca söz konusu etkenlerden kaynaklanan değişimlere adapte olmak için gerekli faaliyetleri gerçekleştirmelidirler. Çünkü her bir gelişme ve değişim, sağlık kurumları adına yeni tehditler oluşturabileceği gibi, yeni imkanlarda sağlayabilirler (Çelik, 2015, s. 113).

Yoğun rekabet şartları altında organizasyon bulunduğu çevrede yaşaması, organizasyonun çevre şartlarına uyum sağlaması ile sağlanır. Çevresel değişimi çok sık yaşayan bir organizasyon, sürekli sorunlarla karşılaşmaktadır. Söz konusu organizasyonun yaşamını ilgilendiren bu sorunların çözümü ise, bilgiye erişmek ve bilgiyi değişen çevreye paralel olarak üretmektir. Bilgi üretmek için öğrenme kaçınılmazdır. Böylece, "öğrenmeyen değişemez, değişemeyen ise yok olur" düşüncesi, organizasyonların devamlı hatırlaması gereken bir düşüncedir (Basım, Şeşen ve Çetin, 2009, s. 43). Dolayısıyla sağlık kurumlarının çevresel değişime uyum sağlamalarının önemi kapsamında ve çevresel değişim içinde öğrenmelerinin

gerekliliği çerçevesinde, sağlık kurumları için örgütsel öğrenme çok önemli bir boyut kazanmaktadır.

Sağlık kurumları, etkinliğini artırmak için ilişkide bulunduğu çevresini dikkate almalıdırlar. Bunun için sağlık kurumları, farklı yapıların oluşmasını kendi içinde sağlamaktadırlar. Sağlık kurumları, değişen çevrede çevre ile uyumun sağlanması için örgütsel öğrenmeyi dikkate alarak gelişen ve değişen tıp bilimini, teknolojisini ve yeniliklerini takip etmesi gerekmektedir (Durmuş ve Şahin, 2015, s. 438-436).

İnsan sağlığının korunması ve insan sağlığının devam ettirilmesi konusu açısından sağlıklı toplum oluşturmak için özellikle sağlık kurumlarının epistemolojik açıdan doğru bilgiye ulaşma yöntemlerini saptamaları, doğru bilgiye ulaşmaları ve buna bağlı olarak öğrenmeleri kaçınılmaz bir durum halini almıştır (Uzuntarla, Cihangiroğlu, Teke ve Uğrak, 2015).

Sağlık çalışanları açısından örgütsel öğrenme çok hassastır. Bu hassaslık, bireysel ve örgütsel öğrenme olmadan sağlık alanında yapılan hataların telafisi mümkün olmayan zararları oluşturabilmesinden kaynaklanmaktadır. Hastanelerdeki sağlık hizmetlerinin doğrudan insan hayatıyla bağlantılı olması, sağlık kurumları için bilginin ve öğrenmenin önemini daha çok kıymetlendirmiştir. Ayrıca sağlık kurumlarının çevre içinde meşruiyetlerini ve kendi işleri konusunda başarılı performanslar sağlamaları, onların bireysel, aktif ve nihayetinde örgütsel öğrenmeyi hedef almalarına bağlıdırlar (Tuna ve Çakırer, 2008).

Sağlık kurumlarının toplum sağlığı için sarf ettikleri çabanın yanında, çalışanların potansiyelinin yükselmesiyle, sağlık çalışanları arasında ve hasta-sağlık iletişimin oluşmasında tecrübe sağlamalarıyla, yönetim uygulamalarını oluşturmaları ve sonucunda örgütsel öğrenme sağlamalarıyla, sağlık hizmetlerinden yararlananlar açısından bir memnuniyetlik durumu söz konusu olacaktır (Aydoğan vd., 2011, s. 211).

Özpınar ve Koyuncu (2016) yaptığı araştırmada, Türkiye'nin insani gelişmişlik endeksinin oluşmasında sağlık endeksinin önemli bir payı olduğu dikkate alınarak insani gelişmişlik endeks verileri değerlerine göre, Karabük ili Türkiye illeri arasında 0,762 endeks puanı ile 5'inci, Zonguldak ili ise 0,730 puanla 16. sırada olduğunu ve bu illerin insani gelişmişlik seviyesinin diğer illere nazaran yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. İnsani gelişmişlik endeksinin oluşmasında sağlığın önemli bir değerşken

olması, bu anılan illerin sağlık açısından gelişmişliğinin göstergesi sayılabilir. Bu açıdan bakıldığında, daha öncedende belirtildiği üzere sağlık ve öğrenme arasında ilişki değerlendirildiğinde, Karabük ve Zonguldak illerinin insani gelişmişlik endeksinde başarılı olmasına söz konusu illerdeki sağlık kurumlarının örgütsel öğrenmeyi sağlamaları katkı sağladıkları düşünülebilir.

Ulusal ve uluslararası literatürde araştırma konusu olan bölge ile bölgeyi oluşturan illerde sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt algıları hakkında bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, batı karadeniz bölgesindeki hastanelere ilişkin sağlık kurumlarında çalışan sağlık çalışanlarının Watkins ve Marsick'in (2003) belirttiği örgütsel öğrenme boyutları algılamaları kapsamında örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkiyi ölçen ilk araştırma olduğu söylenebilir.

Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt yazın alanında sağlık çalışanlarının çeşitli ölçeklere dayandırılmış örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt algılamalarını kapsayan çalışmalar mevcuttur. Fakat yapılan ulusal ve uluslararası literatür taramasında, Watkins ve Marsick'in (2003) belirttiği boyutlar arasındaki ilişkiyi model olarak sunan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, Watkins ve Marsick'in (2003) belirttiği boyutlar arasındaki ilişkiyi model olarak sunan ilk çalışma olarak değerlendirilebilir.

Sağlık kurumlarının çevresi ile uyum sağlaması ve çevresel değişime hakim olabilmesi için sağlık kurumlarının öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme niteliğini kazanması, sağlık kurumlarının toplum sağlığını istenilen seviyelere ulaştırmasında büyük rol oynamaktadır (Aydoğan vd, 2011, s. 193).

Araştırma, sağlık çalışanlarının Watkins ve Marsick'in (2003) oluşturduğu 7 örgütsel öğrenme boyutun sağlık çalışanlarının algılamaları kapsamında, örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkilere dayanan modele ve hipotezlere dayanmaktadır. Bunun nedeni, örgütsel öğrenme boyutların birbirinin alternatifi değil, birbirinin tamamlayıcısı rolü alması ve bu rol kapsamında örgütsel öğrenmenin sağlık çalışanları açısından öneminden kaynaklanmaktadır.

Watkins ve Marsick (2003), belirttiği örgütsel öğrenme boyutlarının bir organizasyonda uygulanmasının tek başına bir anlam ifade etmediğini belirtmektedirler. Bu anlamda Watkins ve Marsick (2003), söz konusu boyutlar

arasında ayrıca anlamlı, pozitif ve yüksek ilişkilerin olması gerektiğininde belirtmektedirler. Çünkü örgütsel öğrenme boyutları, birbirleri arasındaki tamamlayıcılık rolü, boyutların birbirlerine olan yüksek bağılığa ve ilişki seviyelerine göre değerlendirilebilirler. Dolayısıyla boyutlar arasındaki ilişki dereceleri pozitif yönde ne kadar fazla olursa, boyutların birbirlerini tamamlama seviyeleride o kadar artmaktadır.

Watkins ve Marsick'in (2003) belirttiği örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki ve tamamlayıcılık, örgütsel öğrenmeyi ve öğrenen örgüt olmayı sağlayacaktır. Dolayısıyla bütün boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı, pozitif ve yüksek yönde olmalıdır. Bu sayede, boyutlar birbirlerinin alternatifini değil, tamamlayıcı rolünü üstleneceklerdir.

Örgütsel öğrenme boyutlarının sağlık kurumlarında uygulanmaması ve boyutlar arası pozitif yönlü ilişkisel eksikliği, diğer örgütsel öğrenme boyutlarını önlem alınmazsa olumsuz yönde etkileyebilecektir. Boyutların sağlık kurumlarında uygulanamaz veya uygulanmaz ise, sağlık kurumları örgütsel öğrenmeyi sağlayamayacaklar ve öğrenen sağlık kurumları zaten olamayacaklardır.

Sağlık kurumlarında örgütsel öğrenme adına arzu edilen, boyutların tam anlamıyla sağlık kurumlarınca uygulanması ve boyutlar arasında anlamlı, pozitif ve yüksek ilişkilerin sağlanmasıdır. Çünkü bir örgütsel öğrenme boyutunun örgütsel öğrenme adına işlerlik kazanması diğer 6 boyutun kendisine özgü karakteristiklerini kendisine yansıtmasıyla veya etkilemeleriyle oluşmaktadır. Bu sebeple sağlık kurumlarında boyutlar birbirinden bağımsız değil, tam tersi birbiriyle bağımlı olarak uygulanması gerekmektedir. Böylece sağlık kurumlarınca boyutların uygulanmasıyla, sağlık çalışanlarının boyutların uygulanması hakkında algısal çokluk oluşacaktır.

Eğer boyutlar arasında pozitif, anlamlı ve yüksek ilişkiler oluşmaz ise, örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkisel yapı ve tamamlayıcılık oluşamayacak ve sonunda sağlık kurumları öğrenen örgütü sağlayamayıp, kendi örgütsel öğrenme sürecine katkıda bulunamayacaklardır. Örnek olarak organizasyon içinde diyalog ve araştırma boyutunun sağlık kurumlarında uygulama seviyesi diğer boyutlara göre az olup, diğer boyutların uygulama seviyesi çok olsa bile ve diyalog ve araştırmanın buna bağlı olarak diğer boyutlar ile olan ilişkisel yapısı eksikse, bu durum diğer boyutların

sağlık kurumları içinde kendi uygulama kapasitesilerinin eksik olmasına neden olabilecektir.

Watkins ve Marsick (2003), tüm boyutların birbirleri ile olan tamamlayıcılık özelliğinden bahsettiği için bir boyutun dahi ilişkiyel yapıya katkıyı az sağlaması, diğer boyutların kendi içinde tam anlamıyla işlerlik kazanmalarını sağlayamayabileceğini belirtmektedirler. Bu durum, sağlık kurumlarının; hata yapmalarına, performanslarının azalmalarına, rekabete dayanamamalarına, meşruiyetlerini yitirmelerine, çevresel değişimlere ve gelişimlere uyum sağlayamamalarına, çevre içinde itibar kaybetmelerine ve tutunmayı sağlayamamalarına, çevresel izomorfizm azalmasına sebep olabilecek ve sonunda ekolojik kuram çerçevesinde sağlık kurumlarının ölümleride de söz konusu olabilecektir. Bunun önlenmesi için boyutlar birbirini etkileyerek, birbirleri ile ilişki içine girerek tüm boyutlar birbirinden her boyutun kendisine özgü olan özelliklerinden faydalanmalıdırlar. Bu sayede örgütsel öğrenme sağlık kurumu ve diğer organizasyonlar için daha verimli olacaktır.

Watkins ve Marsick (2003), örgütsel öğrenme boyutları arasındaki pozitif, anlamlı ve yüksek ilişkiyel eksikliğe dayanan ve buna bağlı olarak oluşan boyutlar arası tamamlayıcılık durumunun eksik kalması durumunda ilgili sağlık kurumu, boyutlar arası ilişkileri sağlamlaştıran ve buna bağlı olarak boyutlar arası tamamlayıcılık durumunu oluşturan önlemler almak zorunda olduğunu düşünmektedirler.

Bu önlem, organizasyonun örgütsel öğrenme boyutları arasında hangi boyut/boyutlar ilişkiyel yapıya az katkı sağlıyorsa/sağlıyorlarsa o boyutun/boyutların ilişkiyel yapıya katkı sağlayan diğer örgütsel öğrenme boyutu/boyutları ile olan ilişkiyel yapının güçlendirilmesi ile oluşur. Bu durum, ilişkiyel yapıya olumlu katkı sağlayan boyutun/boyutların, ilişkiyel yapıya az katkı sağlayan boyuta/boyutlara olan etki değerlerinin artırılmasıyla oluşur.

Diğer bir önlemdede, ilişkiyel yapıya az katkı sağlayan boyutun/boyutların, ilişkiyel yapıya katkı sağlayan boyut/boyutlar üzerinde etki değerleri yükseltilebilir. Çünkü her bir boyut kendisine özgü özelliklerini diğer boyutun gerçekleşmesi veya sağlaması için kullanılmalıdır. Dolayısıyla bir boyutun gerçekleşmesi ve sağlanması için diğer 6 boyutun kendisini etkilemesine ihtiyacı vardır.

Sağlık kurumları içinde uygulanmayan ve ilişkisel yapıya katkı sağlamayan boyut/boyutlar ile sağlık kurumları içinde uygulanan ve ilişkisel yapıya az katkı sağlayan boyutun/boyutların, sağlık kurumları içinde uygulanan ilişkisel yapıya fazla katkı sağlayan boyut/boyutlar ile örgütsel öğrenme uygulayıcıları tarafından pozitif yönde, anlamlı ve benzer algılanması gerekmektedir. Bu sayede sağlık kurumları örgütsel öğrenmenin devamlılığını sürdürebileceklerdir.

Örgütsel öğrenme boyutları arasında çoğunlukta olan boyutların uygulanması az, azınlıkta olan boyutun/boyutların uygulanması fazla ise, bu durumda nicelik anlamda uygulaması azınlıkta olan boyut/boyutlar, ilişkisel yapıya katkı sağlamayan boyut/boyutlar olarak görünebilir. Bu durumda ilk olarak sağlık kurumları, uygulanması az olan boyutu/boyutları tespit edip, onların sağlık kurumları içerisinde uygulanmasının arttırılmasına yönelik tedbirler almalıdırlar.

Uygulaması az olan boyut/boyutlar, organizasyon içerisinde uygulamaları yükseltildikten sonra, uygulamaları fazla olan bütün boyutlar arasında ilişki analizine geçilmeli ve söz konusu analizde boyutlar arası ilişki yapısına az katkı sağlayan boyut/boyutlar tespit edilip, söz konusu tespit edilen az katkı sağlayan boyut/boyutlar ilişki yapısına fazla katkı sağlayan boyut/boyutlar tarafından etkilenmeli veya onu/onları etkilemelidirler.

Sağlık kurumlarında örgütsel öğrenme boyutlarının tümünün veya çoğunun uygulamalarının fazla olması ve sağlık çalışanları tarafından boyutların uygulamaları fazla olarak algılanması, sağlık kurumlarının öğrenen örgüt olmayı ve örgütsel öğrenmeyi sağlıyor anlamına gelmemektedir.

Örgütsel öğrenme boyutlarının tümünün aralarında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olması gerekmektedir. Ayrıca uygulaması az olan azınlıkta olan boyutlarda, uygulamalarını çoğaltarak uygulaması çok olan boyutları etkilemeli veya ondan etkilenmelidirler. Böylece sağlık kurumları, kendi etkililiğini artırarak yeni örgütsel yapılar oluşturabilecekler ve sağlık kurumları kendini yenileyebilme imkanı oluşturarak çevreye uyum sağlayabileceklerdir.

Dolayısıyla bu çalışma; örgütsel öğrenmenin sağlanma yöntemini göstermesi bakımından organizasyonun hata yapmasının azaltılması, performansının azalmasının önlenmesi, rekabete dayanmasını, meşruiyetin sağlamaştırılması, çevresel değişim ve gelişimlere uyum göstermesi, çevre içinde itibar görmesi ve tutunmayı sağlaması için

yanlız sağlık kurumları için değil, diğer organizasyonlar içinde bir rehber niteliği kazanmaktadır.

3.4 Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi kapsamında, veri toplama aracı olarak sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme algısını ölçmek için Watkins ve Marsick'in (2007) 7 boyutlu örgütsel öğrenme anketi uygulanmıştır.

Söz konusu anket 2 bölümden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, demografik özellikler olup, bunlar; sağlık çalışanlarının cinsiyeti, yaşı, meslekteki çalışma süresi ve mesleklerinden oluşmaktadır. Bunlardan cinsiyet ve meslekler özelliklerine nominal, geri kalan diğer demografik özelliklere ise ordinal ölçüm seviyesi uygulanmıştır.

Anketin veya örgütsel öğrenme ölçeğinin ikinci bölümünde ise, fonksiyonel değişkenler yer almaktadır. Söz konusu fonksiyonel değişkenler, Watkins ve Marsick'in (2003) oluşturduğu 7 örgütsel öğrenme boyutlarını tanımlayan toplam 43 sorudan oluşmaktadır. Söz konusu anket soruları EK-1⁷'de sunulmuştur.

Araştırmada demografik değişkenlere ait tüm nicel değerler tespit edilmiş, fakat araştırmaya örneklem yönteminin belirlenmesi için sadece sağlık çalışanlarının meslekleri dahil edilmiştir.

Ölçekte mevcut olan fonksiyonel değişkenler için 5'li Likert tipi sayısal ölçekli bir yapı oluşturulmuştur. Bunlar; "1: Tamamen Katılmıyorum", "2: Katılmıyorum", "3: Kararsızım", "4: Katılıyorum", "5: Tamamen Katılıyorum" şeklinde sıralanmışlardır. Ayrıca bu sayısal ölçekli yapı, oran ölçüm seviyesinde değerlendirilmiştir. Fonksiyonel değişkenlere ait örgütsel öğrenme boyutlarının madde dağılımı aşağıda Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Ölçeğe Ait Madde Sayısı ve Numaraları

Örgütsel Öğrenme Boyutları	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Sürekli Öğrenme	7	1,2,3,4,5,6,7
Diyalog ve Araştırma	6	8,9,10,11,12,13
Takım Halinde Öğrenme	6	14,15,16,17,18,19
Paylaşımcı Sistemler	6	20,21,22,23,24,25

⁷ Ek 1: Watkins ve Marsick'in (2003) Oluşturduğu Örgütsel Öğrenme Ölçeği, Bkz. s. 441

Güçlendirilmiş Çalışanlar	6	26,27,28,29,30,31
Sistemler Arası Bağlantı	6	32,33,34,35,36,37
Destekleyici Liderlik	6	38,39,40,41,42,43

Araştırmanın analiz düzeyi kapsamında, araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemlerde amaç, Watkins ve Marsick'in (2003) 7 tane olan örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki düzeylerini ve boyutların birbirlerine olan etki değerlerini ölçmektir. Bu anlamda araştırmada kullanılan istatistik yöntemleri ve söz konusu bu yöntemlerin kullanılma amaçları aşağıda Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Araştırmanın Analiz Düzeyi

Boyutlar Arası Korelasyon Analizi	Kullanılan Programlar ve Katsayılar	Amaç	Boyutlar Arası Etki Değeri Analizi	Kullanılan Programlar ve Katsayılar	Amaç
YEM: DFA Analizi	AMOS 23 Yapısal eşitlik modellemesine dayanan katsayı (r_{corest}).	Boyutlar arası hata terimli ilişki katsayısını ortaya çıkarmak.	YEM: Yol Analizi	AMOS 23 Hata Terimli regresyon katsayısı (Γ Katsayısı= γ).	Boyutların birbirlerine olan etki değerlerini, değişkenlerin hata terimleri dikkate alınarak ortaya çıkarmak.
İlişki Katsayıları Analizi	SPSS 23 Pearson (r_p), Cramer's V ($r_{cramer'sV}$), Kendall's Tau-b (r_{tau-b}), Kendall's Tau-c (r_{tau-c}), Gamma (γ), Sommer's d ($r_{somers'd}$), Kontenjans ($r_{kontenjans}$), Belirsizlik ($r_{belirsizlik}$) ve Lambda (λ).	Boyutlar arasında ilişki katsayılarını ortaya çıkarmak.	İlişki Katsayıları Analizi	SPSS 23 Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η).	Boyutların birbirlerine olan etki değerlerini ortaya çıkarmak.

<p>Kanonik Korelasyonlar Analizi</p>	<p>SPSS 23 (<i>syntax</i>) Kanonik korelasyon (r_c).</p>	<p>Boyutlar arasında kanonik ilişki katsayılarını ortaya çıkarmak.</p>	<p>Kanonik Korelasyonlar Analizi</p>	<p>SPSS 23 (<i>syntax</i>) Kanonik Varyans ($V_{kanonik}$) hesabı.</p>	<p>Boyutların birbirlerini açıklayan varyans oranlarını ortaya çıkarmak.</p>
---	---	--	---	---	--

Watkins ve Marsick'in (2003) 7 örgütsel öğrenme boyutu arasında ilişki değerlerinin tespiti amacıyla, AMOS 23 programı ile yapısal eşitlik modellemesinin kolu olan doğrulayıcı faktör analizi, SPSS 23 programı ile 9 ilişki katsayısı ve kanonik korelasyon katsayı hesabı kullanılmıştır. Kanonik korelasyon hesabı yapılması için SPSS 23 programında mevcut olan *syntax* yazılımından yararlanılmıştır. Söz konusu hesabı ortaya çıkaran yazılım kodları Ek 2⁸'de sunulmuştur.

İki örgütsel öğrenme boyutu arasındaki ilişki değerlerini açıklayan bu analizlerin hesap yöntemi birbirinden farklılıklar göstermektedirler. Genel olarak söz konusu bu hesaplar birbiriyle tutarlılık göstermektedirler. Örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki analizinin yapılmasındaki amaç, boyutlar arasındaki ilişki değerlerine göre oluşturulan modele bağlı olan hipotezlerin kabul edilip edilmediğini ve boyutlar arası etki değerlerini çok yönlü farklı istatistik teknikleri kullanarak göstermektir.

Sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarını algılamaları kapsamında, boyutlar arası etki analizi, AMOS 23 programı aracılığıyla yapısal eşitlik modellemesinin kolu olan yol analizi (*path analizi*) ile, SPSS 23 programı aracılığıyla 3 ilişki katsayısı ve kanonik korelasyonlar analizi ile hesaplanmıştır.

Boyutların birbirlerine olan etki değerlerini hesaplama kapsamında, kanonik korelasyon analizinde boyutların birbirini açıklayan varyans oranları SPSS 23 *syntax* yazılımından yararlanılmış olup, ilişki analizindeki *syntax* yazılımı ile aynıdır. İki boyutun birbirlerine olan etkilerini açıklayan bu analizlerin hesaplama yöntemleri birbiriyle tıpkı ilişki katsayılarında olduğu gibi farklılık göstermektedirler. Fakat söz konusu değişkenler arasındaki etki analizleri genel anlamda birbirleriyle tutarlılık göstermektedirler. Örgütsel öğrenme boyutları arasında etki analizlerinin yapılmasının

⁸ EK: 2 Kanonik Korelasyonlar Syntax Yazılım Kodları, Bkz. s. 443

sebebi, iki boyut arasındaki ilişki yapıya ve genel anlamda modele katkı sağlayan boyut veya boyutları tespit etmektir.

3.5 Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

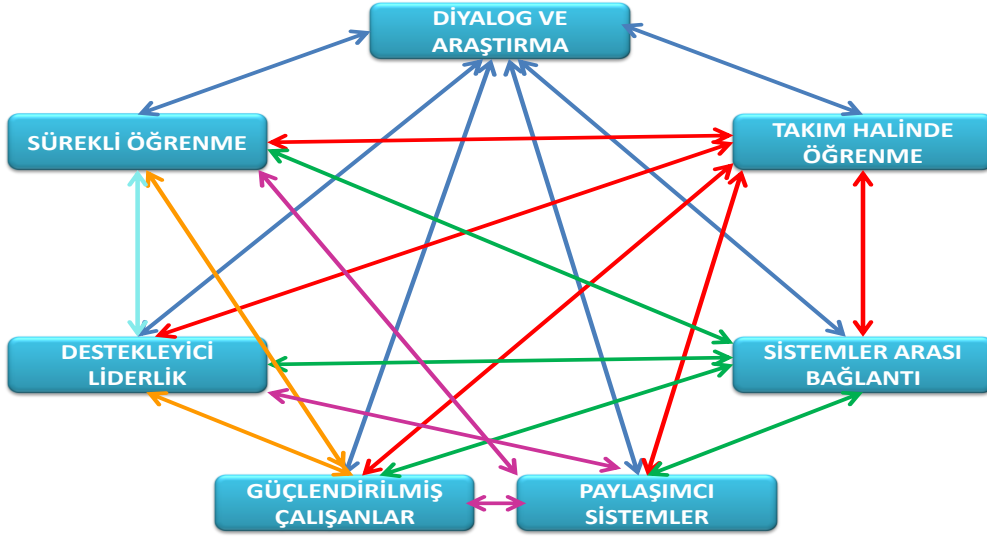
Araştırmanın modeli, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme algılamaları kapsamında Watkins ve Marsick'in (2003) belirttiği 7 boyut arasındaki ilişki yapıya dayanmaktadır. Watkins ve Marsick (2003), öğrenen örgütün ve örgütsel öğrenmenin sağlanması için örgütsel öğrenme boyutları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek ilişkiler olması gerektiğini ve buna bağlı olarak boyutların birbirlerini tamamlayan bir yapısı olması gerektiğinden söz etmişlerdir.

Watkins ve Marsick'in (2003) örgütsel öğrenme boyutlarının birbirinin tamamlayıcısı olduğunu belirtmeleri, organizasyonların öğrenmesinde boyutlardan birinin veya birkaçının aksaması, diğer boyutların organizasyonların örgütsel öğrenmelerine katkıda bulunmaları açısından olumsuz etkileyeceğini, tam tersi olarak boyutlardan birinin veya birkaçının organizasyon içinde gelişim göstermesi, diğer boyutların organizasyonların örgütsel öğrenmelerine katkıda bulunmaları açısından olumlu etkileyeceğini düşünmüşlerdir. Böylece boyutların birbirleri arasındaki ilişki seviyeleri pozitif yönde ne kadar yüksek olurlarsa, Watkins ve Marsick'in belirttiği boyutların birbirlerine olan tamamlayıcılık seviyeleri o kadar artacaklardır.

Watkins ve Marsick (2003), herhangi bir boyutun diğer boyuttan üstün olmadığını, boyutların her birinin ayrı veya herhangi bir boyutun organizasyonda uygulanmamasının veya eksik uygulanmasının organizasyonların örgütsel öğrenmelerini için bir anlam ifade etmeyeceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple Watkins ve Marsick (2003), örgütsel öğrenme boyutlarını bütünsel (holistik) bir yapı olarak değerlendirmişler, boyutların birbirleri ile olan ilişki ve tamamlayıcılık yapısı nedeniyle boyutların organizasyonda ilişki bir şekilde uygulanması sonucundaki organizasyonun örgütsel öğrenmesine sağlanan katkı, boyutların birbirinden bağımsız ve ayrı olarak uygulanması sonucu organizasyonun örgütsel öğrenmesine sağladığı katkıdan fazla olduğundan bahsetmişlerdir. Bu anlamda Watkins ve Marsick'in (2003) belirttikleri örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki yapısı sinerjik bir yapı haline alıp, Watkins ve Marsick (2003), oluşturdukları örgütsel öğrenme boyutları arasındaki genel ilişki durumunu, *bir zincir en zayıf halkası kadar kuvvetlidir* mantığını düşünmüşlerdir.

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda Watkins ve Marsick'in 7 örgütsel öğrenme boyutunun birbiriyle olan ilişki modeli aşağıda Şekil 24'de sunulmuştur.

Şekil 24. Watkins ve Marsick'in Örgütsel Öğrenme Modeli



Oluşturulan modele bağlı olarak 7 örgütsel öğrenme boyutunun ikili ilişkileri kapsamında, 7'nin 2'lisi olan kombinasyonu alınır, örgütsel öğrenme boyutları arasında toplam 21 ilişki çıkmış olmaktadır ($7!/2! \cdot (7-2)! = 21$). Dolayısıyla modele bağlı olarak örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ikili ilişkilere dayanan hipotezler aşağıda Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Modele Bağlı Olan Hipotezler

No	MODELE BAĞLI OLAN HİPOTEZLER
1	H1: Diyalog ve Araştırma ile Takım Halinde Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
2	H2: Diyalog ve Araştırma ile Sistemler Arası Bağlantı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
3	H3: Diyalog ve Araştırma ile Paylaşımci Sistemler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
4	H4: Diyalog ve Araştırma ile Güçlendirilmiş Çalışanlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
5	H5: Diyalog ve Araştırma ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
6	H6: Diyalog ve Araştırma ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
7	H7: Takım Halinde Öğrenme ile Sistemler Arası Bağlantı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
8	H8: Takım Halinde Öğrenme ile Paylaşımci Sistemler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
9	H9: Takım Halinde Öğrenme ile Güçlendirilmiş Çalışanlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
10	H10: Takım Halinde Öğrenme ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
11	H11: Takım Halinde Öğrenme ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
12	H12: Sistemler Arası Bağlantı ile Paylaşımci Sistemler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

13	H13: Sistemler Arası Bağlantı ile Güçlendirilmiş Çalışanlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
14	H14: Sistemler Arası Bağlantı ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
15	H15: Sistemler Arası Bağlantı ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
16	H16: Paylaşımçı Sistemler ile Güçlendirilmiş Çalışanlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
17	H17: Paylaşımçı Sistemler ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
18	H18: Paylaşımçı Sistemler ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
19	H19: Güçlendirilmiş Çalışanlar ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
20	H20: Güçlendirilmiş Çalışanlar ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
21	H21: Destekleyici Liderlik ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

3.6 Araştırmanın Evreni (Anakitle) ve Örneklem Sayısının Belirlenmesi

Yapılan bir araştırmaya istinaden araştırmanın içerdiği tüm veriler evreni oluşturur. Evrenden örneklem seçilir ve bu örneklemden genel anlamda çıkarılan sonucun araştırmanın gerçek alanda niteliğini kazanması açısından evreni temsil etmesi gerekmektedir (Karagöz, 2016, s. 258).

Evren, araştırma kapsamında sokulmak istenen örneklemelerin toplamıdır. Dolayısıyla olgular, olaylar ve bireyler araştırma dahilinde olduğundan, bunlar evren olarak nitelendirilir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Evrende çözüm aranan problemlerin veya hipotezlerin değerlendirilmesinde sağlıklı ve doğru bilgilerin hangi kişilerden sağlanabileceğini belirlenmesi araştırmadaki evreni oluşturur (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016, s. 194).

Örneklem ise, bir ana kütleden tesadüfi olarak seçilen, evrende bulunan, evreni temsil eden ve evren hakkında genel yargılara varılabilen evrendeki alt gruplardır (Serper, Aytaç ve Bayram, 2016, s. 1).

Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil etmesi gerekmektedir. Örneklem hesaplarının yapılan araştırma sonuçlarını taşıması ve yansıtması için en az olarak ne kadar kişi üzerinde çalışılması gerektiğinin hesabı yapılır (Hayran ve Özbek, 2017, s. 108).

Araştırmaya konu olan evrenden örneklem seçme işlemine örnekleme denir. Örneklemede araştırma kapsamında problemin çözülmesi ve hipotezlerin sağlıklı değerlendirilmesi için ideal örneklemelerin seçilmesi gerekmektedir. Bu anlamda seçilen örneğin ana kitleyi temsil edebilme kapasitesi araştırma için çok önemlidir (Özdemir, 2016, s. 108).

Araştırma kapsamında da belirtildiği gibi Zonguldak ilinde bulunan Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezinde ve Karabük ilinde bulunan Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinde sağlıkla doğrudan ilişkide bulunan sağlık çalışanlarının evren ve araştırma dahilindeki örneklem sayıları aşağıda Tablo 29'da belirtilmiştir.

Tablo 29. Evren ve Örneklem Sayısı

Üniversite Hastaneleri	Evren ve Örneklem	Doktorlar		Yardımcı Sağlık Personeli		Toplam	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Bülent Ecevit Üniv.	Evren	325	40	484	60	809	100
	Örneklem	166	41	239	59	405	100
Karabük Üniv.	Evren	110	30	259	70	369	100
	Örneklem	71	30	162	70	223	100
Toplam	Evren	435	37	743	63	1178	100
	Örneklem	237	38	391	62	628	100

Araştırmada olasılıklı örneklem yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Tablo 29'a göre söz konusu araştırma yapılan üniversiteler ile doğrudan ilişkisi bulunan hastaneler, doktorlar ve yardımcı sağlık personeli olarak tabakalandırılmıştır. Araştırmada evreni ve örneklemi doğrudan sağlık ile ilgilenen çalışanlardan oluşmaktadır. Doktorlar tabakasını; tıp alanında akademisyenler, uzman doktorlar, pratisyen doktorlar, uzman doktor adayları ve diş hekimleri oluşturmaktadır. Yardımcı sağlık personeli ise; biyologlar, psikologlar, fizyoterapistler, eczacılar, hemşireler, ebeler, laborantlar, sağlık teknikerleri, teknisyenleri ve memurları oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca her iki üniversitede çalışan sağlık personellerinin örgütsel öğrenme boyutlarını algılama nicelikleri kapsamında anova testi uygulanmış ve iki üniversite arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu kapsamda yine her iki üniversitedeki sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarını algılama nicelikleri kapsamında ünvanlarına göre anova testi yapılmış ve ünvanlar arasında anlamlı

farklılıklara rastlanılmamıştır. Bu durum, her iki üniversitelerdeki sağlık çalışanlarının ve farklı ünvanlara sahip sağlık çalışanlarının iki üniversite kapsamında örgütsel öğrenme boyutlarını benzer algıladıklarını göstermektedir. Araştırmaya toplam 638 sağlık çalışanı katılmış, 10 anket geçersiz sayılmıştır.

Tablo 29'a göre araştırma yapılan her bir hastanenin hem ayrı olarak, hem de toplam olarak örneklemin oranı ile evren oranı arasında tutarlılık ve uyum söz konusudur. Söz konusu bu tutarlılık ve uyum yalnızca toplamda doktorlar için %1, yardımcı sağlık personeli için yine %1 oranında sapma göstermiştir.

Araştırmada evrenden büyük örneklem seçilmesi örnekleme evreni temsil niteliğini ve kalitesini artırmaktadır. Ayrıca genel anlamda belirlenen örneklem kuralları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Altunışık, Coşkun ve Yıldırım, 2017, s. 143-144).

1. Örneklem niceliğinin 30'dan büyük 500'den küçük olması araştırma için yeterli olacağı değerlendirilir.

2. Örneklemelerin alt kategorilere (eğitim, yaş, cinsiyet, statü vb.) göre tasniflenmesi durumunda her alt kategorinin örneklem niceliği en az 30 olmalıdır.

3. Eğer araştırmada çok değişkenli istatistik teknikleri uygulanmışsa örneklem niceliği araştırmadaki mevcut değişken sayısının en az 10 katı olmasına özen gösterilmelidir.

4. İnceleme ile ilgili olan çalışmalarda daha küçük örneklem nicelikleri yeterli görülebilir. Fakat tanımsal çalışmalarda örneklem niceliği büyük olmalıdır.

5. Örneklemelere sunulacak anket sayısının değerlendirilmesinde araştırılan olgunun evrende karşılaşma ve deneklerin karşılık verme oranları değerlendirilmelidir.

Evrene dayanarak örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında bazı formüller ve hazır tablolar mevcuttur. Söz konusu bu formüllerin ve tabloların yardımıyla, evrenden seçilen örneklem sayısının belirlenmesi söz konusu olmaktadır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında formüller ve tablolar aşağıda sunulmaktadır.

Evrenin Sayısı, Standart Hata ve Z Değeri Dikkate Alınarak Örneklem Sayısının Belirlenmesine Yönelik Formül (Ural ve Kılıç, 2013, s. 41-42)

$$n = \frac{N \cdot s^2 \cdot Z^2_{\alpha}}{(N - 1) \cdot H^2 + s^2 \cdot Z^2_{\alpha}}$$

N= Evren Sayısı

n=Örneklem Sayısı

H= Örnekleme Hatası

s= Araştırmada belirlenecek oranın standart hatası

Z_α: Belirli bir anlamlılık düzeyine veya yanılma olasılık değerine (α veya 1- α) karşılık gelen Z değeri.

Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneklem Sayısı:

$$260 * = \frac{809 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(809 - 1) \cdot (0,05)^2 + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Örneklem Sayısı:

$$188 * = \frac{369 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(369 - 1) \cdot (0,05)^2 + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

Bütünsel Anlamda Örneklem Sayısı:

$$289 * = \frac{1178 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(1178 - 1) \cdot (0,05)^2 + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

*=Küsuratı belirtmektedir.

Evren sayısına göre dikkate alınan formüle göre, Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneklem Sayısı 260, Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Örneklem Sayısı 188 ve bütünsel anlamda örneklem sayısı ise 289 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu örneklem değerleri, Tablo 29 değerlendirildiğinde yeterli çıkmaktadır.

Tek Örneklem Düzeninde Örneklem Sayısının Hesaplanması (Özdamar, 2013, s. 109)

$$n = \frac{(Z_{\alpha} + Z_{\beta})^2 \cdot p \cdot q}{d^2}$$

α = 1. Tip hata değeri

β = 2. Tip hata değeri

Z_{α} = 1. tip hatanın (yanılma payının) Z değeri

Z_{β} = 2. tip hatanın (yanılma payının) Z değeri

p:1-q: Araştırılan olayın olma sıklığını veya gerçekleşme olasılığı

q:1-p: Araştırılan olayın olmama sıklığını veya gerçekleşmeme olasılığı

d: Örneklem hatası (Etki değeri, farklar: Hipotetik Parametre ile Toplum Parametresi arasındaki fark= Örneklem Sonucunun Kesinliği)

Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Örneklem Sayısı:

$$105 * = \frac{(1,96 + 1,28)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2}$$

*=Küsüratı belirtmektedir.

Tek Örneklem Düzeninde Örneklem Sayısının Hesabına göre bu değer 105 olarak çıkmaktadır. Bu değer Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi toplam örneklem sayısı olarak da değerlendirilebilir.

Tablo 30. Evren Sayısına Göre Örneklem Sayısı

Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
10	10	190	127	1100	285	5000	357
20	19	200	132	1200	291	6000	361
30	28	250	152	1300	297	7000	364
40	36	300	169	1400	302	8000	367
50	44	350	185	1500	306	9000	368
60	52	400	196	1600	310	10000	370
70	59	450	212	1700	313	15000	375
80	66	500	217	1800	317	20000	377
90	73	550	226	1900	320	30000	379
100	80	600	234	2000	322	40000	380
110	86	650	242	2200	327	50000	381
120	92	700	248	2400	331	75000	382
130	97	750	254	2600	335	100000	384

140	103	800	260	2800	338	1000000	384
150	108	850	265	3000	341	10000000	384
160	113	900	269	3500	346		
170	118	950	274	4000	351		
180	123	1000	278	4500	354		

Kaynak: Altunışık vd., 2017, s. 144

Sekeran (2003) tarafından oluşturulan ve Tablo 30'da belirtilen örneklem hesabına göre Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi evren sayısı olan 809'a karşılık örneklem sayısı 200 ile 265 arasında, Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi evren sayısı olan 369'a karşılık gelen örneklem sayısı ise 185 ile 196 arasındadır.

Bütünsel anlamda ise, Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi evren sayılarının toplamı olan 1178'e karşılık gelen 285 ile 291 arasındadır. Bu durum Tablo 29 değerlendirildiğinde örneklem sayısı evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

Tablo 31. Sürekli ve Kategorik Verilerde Evren Sayısına Göre Örneklem Sayısı

Evren	Örneklem Sayıları					
	Sürekli Veriler (E=0,03)			Kategorik Veriler (E=0,03 ve H=0,50)		
	$\alpha=0,10$ ($Z_{\alpha/2}=1,65$)	$\alpha=0,05$ ($Z_{\alpha/2}=1,96$)	$\alpha=0,01$ ($Z_{\alpha/2}=2,58$)	$\alpha=0,10$ ($Z_{\alpha/2}=1,65$)	$\alpha=0,05$ ($Z_{\alpha/2}=1,96$)	$\alpha=0,01$ ($Z_{\alpha/2}=2,58$)
100	46	55	68	74	80	87
200	59	75	102	116	132	154
300	65	85	123	143	169	207
400	69	92	137	162	196	250
500	72	96	147	176	218	286
600	73	100	155	187	235	316
700	75	102	161	196	249	341
800	76	104	166	203	260	363
900	76	105	170	209	270	382
1000	77	106	173	213	278	399
1500	79	110	183	230	306	461

2000	83	112	189	239	323	499
4000	83	119	198	254	351	570
6000	83	119	209	259	362	598
8000	83	119	209	262	367	613
10000	83	119	209	264	370	623
100000	85	120	210	273	385	666

Kaynak: Barlett vd., 2001; Özdemir, 2016, s. 122

Tablo 31'de belirtilen sürekli ve kategorik verilerde evren sayısına göre örneklem sayıları, Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi evren sayısı 809'a karşılık örneklem sayısı sürekli veriler için %95 güven aralığında en fazla 105, Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi evren sayısı olan 369'a karşılık örneklem sayısı sürekli veriler için %95 güven aralığında en fazla 69 örneklem sayısından oluşmaktadır. Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi evren sayıları toplandığında bütünsel anlamda 1178'e karşılık örneklem sayısı sürekli veriler için %95 güven aralığında örneklem sayısı en fazla 110 değerinde oluşmaktadır. Söz konusu bu değerler Tablo 29 ile karşılaştırıldığında örneklem sayılarının evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın kapsamında, Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinde ve Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezinde sağlıkla doğrudan ilişkide bulunan sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutları ile ilgileri esas alınmıştır. Ayrıca anılan üniversiteler ile bağı bulunan hastanelerin kendi illerinde sağlık alanında hakim olan hastanelerden biri olmaları ve bu hastanelerin bağlı bulunduğu üniversite ile bağı bulunduğundan ve öğrenme ile doğrudan ilişkisi olmasından dolayı söz konusu bu yerler araştırma kapsamı içine alınmışlardır.

Araştırmanın kısıtı ise, Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bu illerin tüm hastanelerinde ve Batı Karadeniz bölgesinde bulunan diğer illerin hastanelerinde uygulanmamasıdır. Araştırmanın söz konusu illerin farklı hastanelerinde ve diğer illerin hastanelerinde yapılması, farklı kurum kültürlerini yansıtacağı ve buna bağlı olarak sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarını algılamalarının ve örgütsel

öğrenme boyutları arasındaki boyutlar arası ikili ilişki değerleri düzeylerinin farklı olabileceği değerlendirilmektedir.

3.8 Araştırmanın Pilot Araştırması (Öntesti)

Örgütsel öğrenme ölçeğinin araştırma öncesinde niteliğini öğrenmek amacıyla, araştırmanın yapıldığı 2 üniversite hastanesine 40'ar adet olmak üzere toplam 80 adet sağlık çalışanları üzerinde örgütsel öğrenme anket uygulaması yapılmıştır. Katılımcılar, ölçeği oluşturan soruları düzgün, anlaşılır, sade ifadelerden oluşan sorular olarak belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak araştırmanın ön testinde, yanlış veya eksik doldurulan ankete rastlanılmamıştır.

3.9. İlgili Araştırmalar

Watkins ve Marsick'in (2013) örgütsel öğrenme boyutlarıyla arasındaki ilişkinin analiz edilmesine yönelik yerli ve yabancı literatür taranmış ve şu yayınlara ulaşılmıştır,

Yang, Watkins ve Marsick (2004), "The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation" adlı çalışmasında, Watkins ve Marsick'in örgütsel öğrenme ölçeğinin güvenilirliğini ve geçerliliğini kanıtlamak ve ölçekte bulunan 7 örgütsel öğrenme boyutu arasında ilişkileri tespit etmek amacıyla çoklu organizasyonlar içinden tesadüfi olmayan yöntem ile yaklaşık %49 oranında hizmet sektöründe, %42 oranında üretim sektöründe ve %9 oranında kamu kurumlarında çalışan toplam 836 örneklem seçerek onlara örgütsel öğrenmeyi ölçen anket uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, söz konusu Watkins ve Marsick'in 7 boyutlu örgütsel öğrenme ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliliği yukarıda anılan araştırmacılar tarafından sağlanmıştır. Araştırmacılar, geçerlilik için doğrulayıcı faktör analizi kullanmış ve araştırmada uyum iyiliği değerleri sağlanmış olup, söz konusu değerlerin kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine yakın olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki kapsamında boyutlar arasında ilişki katsayıları tüm boyutlar için anlamlı ($p < 0,01$), pozitif ve çoğunlukla orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. İlişkileri hesaplamak için araştırmacılar, pearson korelasyon katsayısını kullanmışlardır. Bu anlamda, boyutlar arasında en yüksek ilişki, güçlendirilmiş çalışanlar ile destekleyici liderlik arasında 0,760 ($r_{p:GC-DL}=0,760$) olarak saptanmıştır. Boyutlar arasında en düşük ilişki katsayısı ise, diyalog ve araştırma ile paylaşımcı sistemler arasında 0,580 ($r_{p:DA-PS}=0,580$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca

araştırmacılar, takım halinde öğrenme boyutunun, diğer boyutlarla en fazla ilişki katsayılarına sahip olan boyut olarak tespit etmişlerdir. Tam tersi olarak paylaşımcı sistemler boyutu ise, diğer boyutlara nazaran diğer boyutlarla en az ilişki katsayılarına sahip olan boyut olarak tespit edilmiştir.

Kim, Watkins ve Laura Lu (2017), "The Impact of a Learning Organization on Performance: Focusing on Knowledge Performance and Financial Performance" adlı araştırmasında, Watkins ve Marsick'in örgütsel öğrenme ölçeğine ek olarak bilgi ve finansal performans boyutunda ekleyerek örgütsel öğrenme boyutlarının kendi aralarında ve söz konusu boyutların bilgi performansı ve finansal performans boyutları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, tüm örgütsel öğrenme boyutları ile finansal performans ve bilgi performansı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişkileri hesaplamak için araştırmacılar, pearson korelasyon katsayısını kullanmışlardır. Araştırmaya istinaden tüm örgütsel öğrenme boyutları arasında korelasyonlar anlamlı ($p < 0,02$), pozitif ve çoğunlukla orta seviyede çıkmıştır. Bunun yanında, araştırmada, örgütsel öğrenme boyutları arasında en fazla ilişki güçlendirilmiş çalışanlar ile destekleyici liderlik arasında 0,660 ($r_{p:GC-DL}=0,660$) korelasyon katsayısı ile oluşmuştur. Örgütsel öğrenme boyutları arasında en az ilişki ise, sürekli öğrenme ile paylaşımcı sistemler arasında 0,390 ($r_{p:SO-PS}=0,390$) korelasyon katsayısı olarak tespit edilmiştir. Araştırmada özellikle destekleyici liderlik boyutu, tüm örgütsel öğrenme boyutlarıyla en fazla ilişki içine giren ve diğer boyutlarla ilişki katsayısı en yüksek olan boyuttur. Paylaşımcı sistemler boyutu ise, diğer tüm örgütsel öğrenme boyutlarıyla en az ilişki değerlerine sahip boyuttur.

Kılıç, Çiftçi AYTEKİN (2010), "Üniversitede Çalışan Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Balıkesir Üniversitesi Örneği" adlı çalışmasında, Balıkesir Üniversitesinde çalışan akademik ve idari personelin öğrenen kültüre ilişkin algılarının belirlenmesini ve sürekli öğrenmeye yönelik çabaların araştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırma evren sayısı 1150, örneklem sayısı ise 113'dür. Ayrıca araştırmada, 3 hipotez belirlenmiş ve 3. hipotez olarak Watkins ve Marsick'in örgütsel öğrenme boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır. Araştırmaya istinaden, Balıkesir Üniversitesi akademik ve idari personeli tarafından öğrenen örgüt kültürü ve ilkeleri ile örgütsel öğrenme boyutlarının yeterince benimsenmedikleri tespit edilmiştir. Örgütsel öğrenme

boyutları arasındaki ilişkileri hesaplamak için araştırmacılar, pearson korelasyon katsayısını kullanmışlardır. Yine ilgili araştırmaya istinaden tüm örgütsel öğrenme boyutları arasında pozitif, anlamlı ($p<0,01$) ve çoğunlukla yüksek ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki kapsamında boyutlar arası en fazla ilişki, sistemler arası bağlantı ile güçlendirilmiş çalışanlar arasında 0,839 ($r_{p:SAB-GC}=0,839$) değerinde korelasyon katsayısı belirlenmiştir. İlgili araştırmada en az ilişki, diyalog ve araştırma ile sistemlerarası bağlantı ilişki katsayısında ortaya çıkmıştır. Bu ilişki katsayısı değeri 0,574 ($r_{p:DA-SAB}=0,574$) olarak belirlenmiştir. Bunun yanında, takım halinde öğrenme örgütsel öğrenme boyutunun diğer boyutlarla ilişkilerinin, diğer boyutların birbirleri ile olan ilişkilerinden fazla olduğu tespit edilmiştir. Tam tersi olarak araştırmacılar, diyalog ve araştırma boyutunun diğer örgütsel öğrenme boyutlarıyla olan ilişkileri, diğer boyutların birbirine olan ilişkilerine nazaran daha az seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

Ju ve Kim (2010), "The Relationship between Perceived Dimensions of the Learning Organization and Workplace Learner Competencies of Employees in Large Corporations" adlı çalışmasında, Güney Kore Cumhuriyetinde ticaret ve endüstri odasına kayıtlı 1000 şirket içinden 19 şirket ve bu 19 şirkette 613 çalışanı, Watkins ve Marsick'in örgütsel öğrenme ölçeğini kullanarak boyutlar arasındaki ilişkiler ile örgütsel öğrenme boyutları ve öğrenenlerin rol becerileri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla örneklem olarak seçmişlerdir. Araştırmada ilk olarak çalışanların Watkins ve Marsick'in örgütsel öğrenme boyutlarının algılamalarının ortalama seviyede olduğu, sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme algılamalarının ortalamaları, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemlerarası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarından daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak tüm örgütsel öğrenme boyutlarının işyerinde öğrenenlerin rol becerisi ile anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışında araştırmacılar, örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada, tüm örgütsel öğrenme boyutlarının kendi aralarında ilişkiler anlamlı ($p<0,01$), pozitif ve çoğunlukla yüksek çıkmıştır. Örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkileri hesaplamak için araştırmacılar pearson korelasyon katsayısını kullanmışlardır. Araştırmacılar, özellikle örgütsel öğrenme boyutları arasında en fazla ilişkiyi destekleyici liderlik ile güçlendirilmiş çalışanlar arasında ilişki katsayısının 0,820 ($r_{p:DL-GC}=0,820$) olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, söz konusu boyutlar arasında ilişki katsayısı en az

olan boyutlar ise, diyalog ve araştırma ile sistemler arası bağlantı arasında olduğunu ve bu ilişkinin katsayısının 0,650 ($r_{p:DA-SAB}=0,650$) değerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, destekleyici liderlik örgütsel öğrenme boyutunun diğer boyutlarla ilişkilerinin, diğer boyutların birbirleri ile olan ilişkilerinden fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Tam tersi olarak araştırmacılar, sürekli öğrenme boyutunun diğer örgütsel öğrenme boyutlarıyla olan ilişkileri, diğer boyutların birbirine olan ilişkilerine nazaran daha az seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, güçlendirilmiş çalışanlar örgütsel öğrenme boyutunun diğer boyutlarla ilişkileri, diğer boyutların birbirleri ile olan ilişkilerinden fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Tam tersi olarak araştırmacılar, sürekli öğrenme boyutunun diğer örgütsel öğrenme boyutlarıyla olan ilişkileri, diğer boyutların birbirine olan ilişkilerine nazaran daha az seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

Fettahlıoğlu ve Afşar (2015), "Öğrenen Örgüt Boyutlarına Yönelik Algılamaların, Entellektüel Sermaye Algılaması Üzerindeki Yansımaları" adlı çalışmada, Kahramanmaraş ilinde faaliyet gösteren 850 kişinin çalıştığı tekstil fabrikasında 397 çalışan üzerinden tekstil işletmelerin öğrenen örgüt olma yolunda yapacağı uygulamalara yönelik algılamaların işletmelerin entellektüel sermaye algısını pozitif yönde etki edip etmediğini araştırmış ve araştırma sonuçlarına göre, öğrenen örgüt boyutlarına yönelik algıların entellektüel sermaye bileşenlerine yönelik algıları olumlu olarak etkilediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmada, Watkins ve Marsick'in örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkilerde araştırılmıştır. Örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkileri hesaplamak için araştırmacılar, pearson korelasyon katsayısını kullanmışlardır. Tüm boyutlar değerlendirildiğinde, tüm boyutlar arasında tüm ilişkiler anlamlı ($p<0,01$), pozitif ve çoğunlukla orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bulgulara göre, boyutlar arası en fazla ilişki, diyalog ve araştırma ile paylaşımcı sistemler arasında 0,809 ($r_{p:DA-PS}=0,809$) ilişki katsayı değeri ile tespit edilmiştir. Tam tersi olarak boyutlar arası en az ilişki ise, takım halinde öğrenme ile destekleyici liderlik arasında 0,323 ($r_{p:THO-DL}=0,323$) ilişki katsayısı değeri ile tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmacılar, diyalog ve araştırma örgütsel öğrenme boyutunun diğer boyutlarla ilişkilerinin, diğer boyutların birbirleri ile olan ilişkilerinden fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Tam tersi olarak araştırmacılar, destekleyici liderlik boyutunun diğer örgütsel öğrenme boyutlarıyla

olan ilişkileri, diğer boyutların birbirine olan ilişkilerine nazaran daha az seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

Basım, Şeşen ve Meydan (2009), "Öğrenen Örgüt Algısının Örgüt içi Girişimciliğe Etkisi:Kamuda Bir Araştırma" adlı çalışmasında Ankara'da bakanlıklara bağlı olan ve farklı kamu kurumlarında çalışan 167 kamu personelinin çalıştıkları kurumla ilgili olarak öğrenen örgüt algıları, yenilikçilik, risk alma ve fırsatlara odaklanma alt boyutları ile ele alınan örgüt içi girişimcilik tutumları ve örgütsel öğrenme boyutlarını algılamaları kapsamında, Watkins ve Marsick'in örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkileri hesaplamak için araştırmacılar pearson korelasyon katsayısını kullanmışlardır. Bulgulara göre, tüm boyutlar değerlendirildiğinde, tüm boyutlar arası anlamlı ($p<0,01$), ilişkiler pozitif ve çoğunlukla yüksek olarak tespit edilmiştir. Örgütsel öğrenme boyutları arasındaki en fazla ilişki, sistemler arası bağlantı ile güçlendirilmiş çalışanlar boyutları arasında 0,850 ($r_{p:SAB-GC}=0,850$) ilişki katsayısı ile oluşmuştur. Söz konusu boyutlar arasında en az ilişki ise, sürekli öğrenme ile güçlendirilmiş çalışanlar arasında 0,540 ($r_{p:SO-GC}=0,540$) ilişki katsayısı ile oluşmuştur. Bunun dışında, araştırmacılar takım halinde öğrenmenin diğer boyutlarla olan ilişkileri, diğer boyutların birbirleri ile olan ilişkilerinden fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Tam tersi olarak araştırmacılar, sürekli öğrenme boyutunun diğer örgütsel öğrenme boyutlarıyla olan ilişkileri, diğer boyutların birbirine olan ilişkilerine nazaran daha az seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

Yumuşak, Yıldız ve Yıldız (2012), "Öğrenen Örgüt Yaklaşımının İlköğretim Okulları Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, İstanbul ilinde hizmet veren biri kamu, diğeri özel olan toplam 2 ilköğretim kurumunda görev yapan 95 öğretmene anket uygulayarak öğretmenlerin öğrenen organizasyon algılarının, öğrenen organizasyonu engelleyen faktörlerin karşılaştırılması ve öğretmenlerin öğrenen organizasyon algıları kapsamında Watkins ve Marsick'in örgütsel öğrenme boyutları arasında korelasyon değerlerini saptama çalışması yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel öğrenme boyutlarının özel ilköğretim okulunda belirlendiği, buna karşın kamu ilköğretim okulunda belirlenmediği tespit edilmiştir. Örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkileri hesaplamak için araştırmacılar pearson korelasyon katsayısını kullanmışlardır. Araştırmada, tüm örgütsel öğrenme boyutları değerlendirildiğinde, tüm boyutların arasında anlamlı ($p<0,01$), ilişki değerleri pozitif ve çoğunlukla yüksek

olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya istinaden söz konusu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarını algılamaları açısından boyutlar arasında en fazla ilişki, sistemler arası bağlantı ile güçlendirilmiş çalışanlar arasında 0,843 ($r_{p:SAB-GC}=0,843$) korelasyon katsayı değeri ile oluşmuştur. Buna karşın, söz konusu boyutlar arasında en az ilişki, sistemler arası bağlantı ile sürekli öğrenme boyutları arasında 0,512 ($r_{p:SAB-SO}=0,512$) korelasyon katsayı değeri ile oluşmuştur. Ayrıca araştırmacılar, paylaşımcı sistemler örgütsel öğrenme boyutunun diğer boyutlarla olan ilişkisinin, diğer boyutların birbirleri ile olan ilişkilerinden fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Tam tersi olarak araştırmacılar, sürekli öğrenme boyutunun diğer örgütsel öğrenme boyutlarıyla olan ilişkisi, diğer boyutların birbirine olan ilişkilerine nazaran daha az seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

Song, Kim, Chermack ve Yang (2008), "Cross Cultural Perspectives of the Learning Organization: Assessing the Validity and Reliability of the DLOQ in Korea" adlı çalışmasında, Watkins ve Marsick'in (2003) 7 boyutlu örgütsel öğrenme ölçeğinin geçerliliğini sağlamak ve boyutlar arası ilişkileri araştırmak amacıyla, Güney Kore ülkesinde faaliyetini sürdüren HRD şirketinin 438 çalışanı üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar veri toplama yönteminde şirkete ait intra-net servisinden yararlanmışlardır. Araştırmacılar, ölçeğin geçerliliğini ölçmek için birincil seviye doğrulayıcı faktör analizi uygulamış olup, uyum iyiliği değerlerini elde etmişlerdir. Bu amaçla 7 boyutlu 21 ilişki duruma göre oluşan uyum iyiliği değerleri kapsamında Ki-Kare(X^2)=552,11, $p<0,01$, $sd=168$, $Ki-kare(X^2)/sd=3,286$, $SRMR=0,040$, $GFI=0,890$, $AGFI=0,860$, $NNFI=0,980$, $CFI=0,980$, $RMSEA=0,070$ olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar ayrıca 7 boyutlu örgütsel öğrenme ölçeğinde boyutlar arası ilişki analizini tespit etmek amacıyla pearson korelasyon katsayısına başvurmuşlardır. Sonuçlara göre, toplam 21 ilişki durumun hepsi pozitif, anlamlı ($p<0,01$) ve çoğunlukla orta değerde çıkmıştır. Sonuçlara göre, örgütsel öğrenme boyutları arasında en fazla ilişki, diyalog ve araştırma ile takım halinde öğrenme arasında 0,720 ($r_{p:DA-THO}=0,720$) değerinde korelasyon katsayısı tespit edilmiştir. Buna karşın, örgütsel öğrenme boyutları arasında en az ilişki ise, sürekli öğrenme ile takım halinde öğrenme arasında 0,550 ($r_{p:SO-THO}=0,550$) değerinde korelasyon katsayısı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, takım halinde öğrenme boyutunun diğer boyutlarla olan ilişki değerleri, diğer boyutların birbiriyle olan ilişki değerlerinden fazla çıkmıştır. Ayrıca sürekli öğrenme örgütsel öğrenme boyutunun diğer boyutlarla olan ilişki değerleri,

diğer boyutların birbiriyle ve sürekli öğrenme boyutu ile olan ilişki değerlerinden düşük seviyededir.

Şeşen (2006), "Personelin Öğrenen Örgüt Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, Watkins ve Marsick'in örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişkileri araştırmış ve araştırma sonuçlarına göre söz konusu boyutlar arasında tüm ilişkiler anlamlı, pozitif ve yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir (Fettahlıoğlu ve Avşar, 2015, s. 224).

3.10 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

3.10.1 Araştırmanın Geçerliliği

Araştırmaların geçerliliği için kullanılan yöntemlerden biri açıklayıcı faktör analizidir. Açıklayıcı faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2005, s. 123).

Faktör analizi, gözlemlenen çok sayıda değişken içerisinde gruplandırılmış temel değişkenler ya da faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltmak için yapılır. Tanımlanan her bir faktör, değişkenler arasındaki ilişkinin ölçülmesi sonucu aynı özelliği ölçen birbirleri ile ilişkili değişken setinden oluşur (Ural ve Kılıç, 2013, s. 275).

Açıklayıcı faktör analizinde yapılacak ilk işlem, verilerin test için uygunluğudur. Bu anlamda, verilerin uygunluğu ile ilgili olarak yapılan değerlendirilmeler aşığıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Verilerin açıklayıcı faktör analizi üzerinde yapılan test sonucunda, Kesier-Meyer-Olkin testi değerı 0,976 ($KMO=0,976$) olup, bu değer 0,500'nin üzerinde olduğu için araştırmada örgütsel öğrenmeyi temsil eden veri setinin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğu değerlendirilebilir.

2. Veri setinin uygunluğunu test etmemizde ikinci bakacağımız test, Barlett küresellik testidir. Bu testin ki-kare değerı 14635,115 ($X^2=14635,115$) olup, bu değerin manidar olduğu söylenebilir. Ayrıca küresellik testinin anlamlılık değerı 0,00 ($p=0,00$) çıkmış olup, bu değer 0,05'den küçüktür ($p<0,05$). Dolayısıyla bu durum, değişkenler arasında anlamlı korelasyon olduğunu göstermektedir. Çünkü Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması, değişkenler arasındaki korelasyon olduğunun (Bursal, 2017,

s. 159) ya da korelasyon matrisinin birim matris olmadığına kanıtıdır (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017, s. 47).

3. Boyutların değişkenleri arasındaki korelasyon matrisi incelenmiş ve bu değerler $r_{P:En\ az}=0,110$ ile $r_{P: En\ fazla}=0,967$ arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca söz konusu korelasyon matrisinin determinant değerinin "0" değerinden büyük 0,002 değeri almış olması, değişkenler arasında çoklu-eş doğrusallık probleminin olmadığına göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

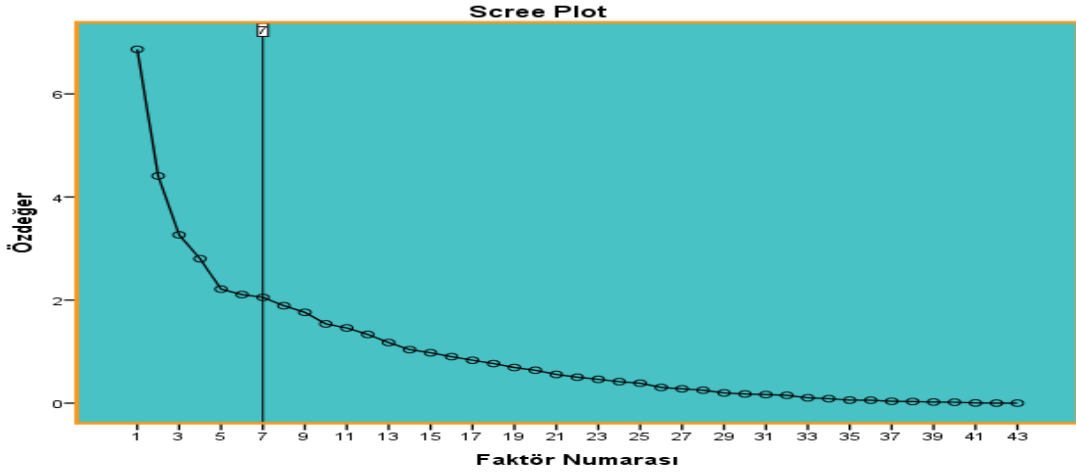
4. Boyutlara ait tüm değişkenlerin anti-image katsayılarının 0,500'ün üstünde ($r_{KMO}>0,500$) olması, değişkenlerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

5. Faktörlerin ortak varyans değerlerinin hepsi 1 değerinden küçük çıkmıştır ($V_{ortak}<1$). Eğer ortak varyans değeri 1' in üstünde çıkıyorsa, bu durum ya veri seti çok küçük, ya da araştırmada çok sayıda yada az sayıda faktör belirlenmiş olduğunu gösterir (Ş. Kalaycı, 2014, s. 329).

Aynı şekilde Field, faktörlerin birbirinden teorik olarak bağımsız olduğu düşünülüyorsa "orthogonal rotasyon", faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu düşünülüyorsa "oblique rotasyondan" yararlanması gerektiğini vurgulamıştır. Faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapı ortaya çıkıyorsa, rotasyon işlemine gerek yoktur (Akbulut, 2010, s. 99).

Veri setinin döndürülmüş faktör yapısı incelendiğinde, modele bağlı olarak değişkenler arasında korelasyon göz önüne alındığından oblique veya oblimin direct rotasyonu kullanılmıştır. Söz konusu rotasyon sonrasında veri setini oluşturan değerler açısından 7 faktör oluşmuştur. Faktörler arasında binişik sorunu olmadığı, değişkenlerin anti-image katsayılarının 0,900'ün üstünde olduğu ($r_{KMO}>0,900$) ve değişkenlere ait en düşük ortak varyans değerinin 0,363 ($V(PO4)=0,363$) olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 25. Faktörlere Ait Yamaç Grafiği



Tablo 32. Döndürme Sonrası Özdeğer ve Varyans Verileri

Faktörler	Faktör İsmi	Özdeğer	Varyans %	Birikimli %
1	SO	16,416	38,177	38,177
2	DA	1,249	2,904	41,081
3	THO	1,159	2,694	43,775
4	PS	1,099	2,557	46,332
5	GC	1,086	2,526	48,858
6	SAB	1,047	2,434	51,292
7	DL	1,016	2,362	53,654

Faktör sayısının belirlenmesinde veri setinde özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak belirlenmiştir. Şekil 25'de gösterilen yamaç (*Çizgi-Birikinti*) grafiği yardımıyla öz değerlerin bileşenlere göre değişimine bakıldığında, eğimin kaybolduğu nokta 7 olduğu için faktör sayısı 7 olarak belirlenmiştir. Görüldüğü üzere 7'inci noktadan sonra eğim plato yaptığı için bu noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları etki küçük veya aynıdır.

Tablo 32'ye göre döndürme sonrası özdeğer ve varyans verileri tablosunda birinci faktörün özdeğeri 16,416 ($t\ddot{o}_1=16,416$) değeri olup, toplam varyansın ($V(Toplam_1)$) %38,177'ini açıklamakta, birinci ve ikinci faktörün toplam özdeğeri 17,665 ($t\ddot{o}_{1+2}=17,665$) olup, toplam varyansın ($V(Toplam_{1+2})$) %41,081'ini açıklamaktadır. Birinci, ikinci ve üçüncü faktörün toplam özdeğeri 18,824 ($t\ddot{o}_{1+2+3}=18,824$) olup, toplam varyansın ($V(Toplam_{1+2+3})$) %43,775'ini açıklamaktadır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörün toplam özdeğeri 19,923

($t\ddot{o}_{1+2+3+4}=19,923$) olup, toplam varyansın ($V(Toplam_{1+2+3+4})$) %46,332'sini açıklamaktadır. Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörün toplam özdeğeri 21,009 ($t\ddot{o}_{1+2+3+4+5}=21,009$) olup, toplam varyansın ($V(Toplam_{1+2+3+4+5})$) %48,858'ini açıklamaktadır. Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci ve altıncı faktörün toplam özdeğeri 22,056 ($t\ddot{o}_{1+2+3+4+5+6}=22,056$) olup, toplam varyansın ($V(Toplam_{1+2+3+4+5+6})$) %51,292'sini açıklamaktadır.

Tablo 32'ye göre birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci faktörün toplam özdeğeri 24,418 ($t\ddot{o}_{1+2+3+4+5+6+7}=24,418$) olup, toplam varyansın ($V(Toplam_{1+2+3+4+5+6+7})$) %53,654'ünü açıklamaktadır. Sonuç olarak açıklanan varyans 7 faktörün hepsinin %5'den büyük varyansı ve faktörlerin birikimli varyansın %53,654'ünü açıklaması kabul edilebilir bir seviyedir.

Döndürme işlemi sonrasında ortak varyanslar ve faktör yükleri hesaplanmıştır. Söz konusu bu değerler aşağıda Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33. Döndürme Sonrası Faktör Yükleri

Değişken No	Değişken Kısaltması	Değişken Açıklaması	Boyut	Ortak Varyans	Faktör Yüğü
1.1	HT1	Çalışanlar, yapılanlardan ders almak için hatalarını açıklıkla tartışır.	Süreklili Öğrenme (SO)	0,926	0,961
1.2	YT1	Çalışanlar, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri rahatlıkla tanımlayabilir.		0,438	0,603
1.3	OYO1	Çalışanlar, öğrenmek için birbirine yardımcı olur.		0,564	0,688
1.4	MMD1	Çalışanlar, öğrenmelerini destekleyecek her türlü maddi ve manevi desteği görür.		0,480	0,526
1.5	OYT1	Çalışanlara, öğrenme için yeterli zaman tahsis edilir.		0,581	0,698
1.6	POF1	Çalışanlar görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri birer öğrenme fırsatı olarak görür.		0,518	0,700
1.7	OO1	Çalışanlar öğrenme için ödüllendirilir		0,731	0,853
2.1	DAGB2	Çalışanlar birbirine dürüst ve açık geri besleme verir.	Diyalog ve Araştırma (DA)	0,504	0,662
2.2	GD2	Çalışanlar konuşmaya başlamadan önce karşısındakinin görüşünü dinler.		0,686	0,824
2.3	NSS2	Çalışanlar neden sorusunu açıklıkla sorabilir.		0,470	0,660
2.4	DDS2	Kişi kendi görüşlerini söylediğinde diğerlerinin de düşüncesini sorar.		0,437	0,511
2.5	SO2	Çalışanlar, birbirlerine saygılıdır.		0,542	0,709
2.6	KGO2	Çalışanlar karşılıklı güven ortamını sağlamak için zamanını harcar.		0,475	0,639

3.1	KHY3	Kurumumda bölüm/departmanlar, kendi hedeflerini ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlama serbestisine sahiptir.	Takım Halinde Öğrenme (THO)	0,446	0,623
3.2	UED3	Kurumumda bölümde/departmanlarda, tüm üyelere makam veya diğer özelliklerine bakılmaksızın eşit davranılır.		0,455	0,546
3.3	GO3	Kurumumda bölüm/departmanlar, hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştığına odaklanılır.		0,543	0,645
3.4	GGG3	Kurumumda bölüm/departmanlar, elde edilen bilgilere yada grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirirler.		0,564	0,725
3.5	DA3	Kurumumda bölüm/departmanlar, bölümlerce/departmanlarca elde ettikleri başarıları için ödüllendirilirler.		0,561	0,730
3.6	IO3	Kurumumda bölüm/departmanlar, organizasyonun onları dikkate alacağından emindir.		0,579	0,733
4.1	BKHY4	Kurumum, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar.	Paylaşım Sistemleri (PS)	0,364	0,563
4.2	GVT4	Kurumum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir.		0,555	0,522
4.3	OSK4	Kurumum, çalışanların yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar.		0,473	0,593
4.4	BO4	Kurumum, halihazırdaki ve beklenen performans arasındaki farkı tespit edecek ölçme sistemleri kurar.		0,484	0,528
4.5	PO4	Kurumum, problemlerden elde ettiği derslerin tüm çalışanlar tarafından öğrenilmesini sağlar.		0,363	0,509
4.6	KZD4	Kurumum, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirilmesini yapar.		0,368	0,529
5.1	IA5	Kurumum, çalışanların inisiyatif almasını onaylar.	Güçlendirilmiş Çalışanlar (GC)	0,487	0,878
5.2	SS5	Kurumum, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunar.		0,688	0,748
5.3	VKH5	Kurumum, çalışanları kurumun vizyonuna katkı yapmaya teşvik eder.		0,521	0,658
5.4	KA5	Kurumum, çalışanların görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar		0,707	0,832
5.5	RD5	Kurumum kabul edilebilir risk alan çalışanları destekler.		0,531	0,509
5.6	VSY5	Kurumum, farklı bölüm/departmanların vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapar.		0,455	0,466
6.1	IAD6	Kurumum, çalışanları işi ile ailesi arasında denge kurmasına yardım eder.	Sistemler Arası Bağlantı (SAB)	0,400	0,441
6.2	GDD6	Kurumum, çalışanların geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.		0,410	0,440
6.3	KNG6	Kurumum, tüm çalışanlarını astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik eder.		0,969	0,983
6.4	MGB6	Kurumum, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurur.		0,466	0,414
6.5	FOC6	Kurumum, ortak ihtiyaçları karşılamak için farklı organizasyonlarla		0,598	0,761

		birlikte çalışır.			
6.6	ICCD6	Kurumum, çalışanların bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder.		0,651	0,799
7.1	FTD7	Kurumumda liderler, öğrenme fırsatları ve eğitim için gelen talepleri genellikle desteklerler.	Destekleyici Liderlik (DL)	0,501	0,687
7.2	GBT7	Kurumumda liderler, kurumun hedeflerini, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşır.		0,602	0,644
7.3	CK7	Kurumumda liderler, kurumun vizyonuna ulaşmada tüm çalışanların katkılarını ortaya koymalarına imkan verir.		0,444	0,519
7.4	AY7	Kurumumda liderler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir.		0,582	0,755
7.5	SOF7	Kurumumda liderler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar.		0,480	0,638
7.6	BDU7	Kurumumda liderler, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.		0,433	0,621

Tablo 33'e göre, toplam 43 değişken örgütsel öğrenme boyutlarını temsil eden 7 faktöre ayrılmıştır. Faktörler arasında en düşük ortak varyans, 0,363 ($V(PO4)=0,363$) değerle 4.5 değişkeni olup, boyutların faktör yükleri arasında binişik sorunu oluşmamıştır.

Tablo 33'e göre, döndürme sonrasında değişkenlerin her biri 0,200'den büyük ortak varyansa sahip olması ve boyutların faktör yükleri arasındaki farkın 0,100'den büyük olması durumundan dolayı, değişkenler arası binişik sorunu olmadığını göstergesi kapsamında hiçbir boyutun değişkeni ölçekten çıkarılmamıştır. Ayrıca faktör yükleri ne kadar fazla olursa, oluşan faktöre o kadar katkı sağlamaktadır.

Tablo 33'e göre, faktörlere katkı sağlayan değişkenler sırasıyla sürekli öğrenme (SO) için HT1 0,961 ($f_{yHT1}=0,961$), OO1 0,853 ($f_{yOO1}=0,853$), POF1 0,700 ($f_{yPOF1}=0,700$), OYT1 0,698 ($f_{yOYT1}=0,698$), OYO1 0,688 ($f_{yOYO1}=0,688$), YT1 0,603 ($f_{yYT1}=0,603$), MMD1 0,526 ($f_{yMMD1}=0,526$), diyalog ve araştırma (DA) için GD2 0,824 ($f_{yGD2}=0,824$), SO2 0,709 ($f_{ySO2}=0,709$), DAG2 0,662 ($f_{yDAG2}=0,662$), NSS2 0,660 ($f_{yNSS2}=0,660$), KGO2 0,639 ($f_{yKGO2}=0,639$), DDS2 0,511 ($f_{yDDS2}=0,511$), takım halinde öğrenme (THO) için IO3 0,733 ($f_{yIO3}=0,733$), DA3 0,730 ($f_{yDA3}=0,730$), GGG3 0,725 ($f_{yGGG3}=0,725$), GO3 0,645 ($f_{yGO3}=0,645$), KHY3 0,623 ($f_{yKHY3}=0,623$), UED3 0,546 ($f_{yUED3}=0,546$), paylaşımcı sistemler için OSK4 0,593 ($f_{yOSK4}=0,593$), BKHY4 0,563 ($f_{yBKHY4}=0,563$), KZD4 0,529 ($f_{yKZD4}=0,529$), BO4 0,528 ($f_{yBO4}=0,528$), GVT4 0,522 ($f_{yGVT4}=0,522$), PO4 0,509 ($f_{yPO4}=0,509$), güçlendirilmiş

çalışanlar (GC) için IA5 0,878 ($f_{yIA5}=0,878$), KA5 0,832 ($f_{yKA5}=0,832$), SS5 0,748 ($f_{ySS5}=0,748$), VKH5 0,658 ($f_{yVKH5}=0,658$), RD5 0,509 ($f_{yRD5}=0,509$), VSY5 0,466 ($f_{yVSY5}=0,466$), sistemler arası bağlantı (SAB) için KNG6 0,983 ($f_{yKNG6}=0,983$), ICCD6 0,799 ($f_{yICCD6}=0,799$), FOC6 0,761 ($f_{yFOC6}=0,761$), IAD6 0,441 ($f_{yIAD6}=0,441$), GDD6 0,440 ($f_{yGDD6}=0,440$), MGD6 0,414 ($f_{yMGD6}=0,414$), destekleyici liderlik (DL) için ise AY7 0,755 ($f_{yAY7}=0,755$), FTD7 0,687 ($f_{yFTD7}=0,687$), GBT7 0,644 ($f_{yGBT7}=0,644$), SOF7 0,638 ($f_{ySOF7}=0,638$), BDU7 0,621 ($f_{yBDU7}=0,621$), CK7 0,519 ($f_{yCK7}=0,519$) olarak tespit edilmiştir.

3.10.2 Araştırmanın Güvenirliliği

Güvenirlilik analizi, deneklere yöneltilen soruların cevaplarının bütünsel anlamda aynı konuyu ölçüp ölçmediğini test eder (Ural ve Kılıç, 2013, s. 280).

Özellikle içsel tutarlılık ölçümünde Cronbach Alfa (α) en çok kullanılan alfa katsayısıdır. Alfa katsayısı (α), 0 ile 1 arası değerler alır ve ölçek çalışmalarında en az $\alpha = 0.70$ ve üzeri olması gerektiği genel kabul görmektedir (Seçer, 2013, s. 179).

Sıfır değeri ölçeğin güvenilmez, 1 değeri ise ölçeğin kesin güvenilir olduğunu gösterir (Özdamar, 2016, s. 75).

Güvenirlilik istatistiği, toplam değişkenlerin hesaplanması göz önüne alındığında, toplam değişken sayısı 43 olup, 43 değişkene göre bulunan Cronbach's Alpha (α) değeri 0,955 ($\alpha=0,955$) şeklinde oluşmuştur. Bu değere göre ölçek, yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Cronbach's Alpha (α) ve diğer güvenirlilik ölçümü olan t değerlerinin alt%27-üst%27 ölçümüne ilişkin analizler Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34. Güvenirlilik Değerleri

Değişkenler	Boyutlar	t değeri alt%27- üst%27 n= 169	p	Madde Toplam İlişkisi	Değişken Çıkartıldığındaki Cronbach's Alpha (α)	Cronbach's Alpha (α)
HT1	SÜREKLİ ÖĞRENME (SO)	-1,006	0,01	0,948	0,950	0,863
YT1		-,482	0,05	0,580	0,952	
OYO1		-2,011	0,01	0,665	0,951	

MMD1		-1,167	0,01	0,498	0,953	
OYT1		,824	0,05	0,675	0,951	
POF1		-3,826	0,01	0,675	0,951	
OO1		-2,086	0,02	0,828	0,951	
DAGB2	DİYALOG VE ARAŞTIRMA (DA)	-,698	0,05	0,637	0,952	0,811
GD2		-3,883	0,01	0,799	0,951	
NSS2		,057	0,05	0,633	0,952	
DDS2		,932	0,05	0,482	0,953	
SO2		-2,575	0,02	0,675	0,951	
KGO2		,283	0,05	0,613	0,952	
KHY3	TAKIM HALİNDE ÖĞRENME (THO)	,270	0,05	0,595	0,952	0,756
UED3		-1,579	0,01	0,518	0,952	
GO3		3,367	0,01	0,232	0,954	
GGG3		-1,361	0,01	0,695	0,951	
BO3		-,899	0,05	0,706	0,951	
DA3		-2,057	0,02	0,704	0,951	
IO4	PAYLAŞIMCI SİSTEMLER (PS)	-1,207	0,01	0,534	0,952	0,702
BKHY4		,220	0,05	0,218	0,954	
GVT4		-3,333	0,03	0,220	0,954	
OSK4		-2,387	0,02	0,208	0,954	
PO4		-2,276	0,02	0,480	0,952	
KZD4		-1,413	0,01	0,307	0,953	
IA5	GÜÇLENDİRİLMİŞ ÇALIŞANLAR (GC)	-1,436	0,01	0,255	0,954	0,708
SS5		-1,093	0,02	0,237	0,954	
VKH5		-2,955	0,02	0,629	0,952	
KA5		-2,094	0,02	0,808	0,951	
RD5		-,702	0,04	0,383	0,953	
VSY5		-1,556	0,01	0,544	0,952	
IAD6	SİSTEMLER ARASI BAĞLANTI (SAB)	-2,834	0,02	0,418	0,953	0,732
GDD6		-2,781	0,02	0,319	0,953	
KNG6		-1,621	0,04	0,974	0,950	
MGB6		-1,388	0,01	0,201	0,954	
FOC6		,379	0,05	0,730	0,951	
ICCD6		-,855	0,05	0,774	0,951	
FTD7	DESTEKLEYİCİ LİDERLİK (DL)	-3,274	0,01	0,658	0,951	0,800
GBT7		-2,008	0,02	0,616	0,952	
CK7		-3,344	0,00	0,496	0,952	
AY7		,546	0,05	0,730	0,951	
SOF7		-1,911	0,04	0,615	0,952	
BDU7		-4,363	0,00	0,585	0,952	

Tablo 34'e istinaden güvenilirlik için diğ er bir ölç me aracı, yukarıdaki 43 maddeye göre istenen davranışı sergileyenler ve sergilemeyenlerin birbirinden ayırt edilmesidir. Bunun için ölç me aracındaki tüm puanlar sıralanması, 628 ilk %27'lik üst grup ($n_{üst}=169$) ve sayıca son %27'lik alt grup ($n_{alt}=169$) olarak belirlenmiştir. Sonrasında ise, alt ve üst grupta kalan puanların ortalamaları, ilişkisiz örneklem için t -testi ile kıyaslanmıştır.

Tablo 34'e göre, t testinde çoğu de ğ işkenin t de ğ erlerinin anlamlılık de ğ erleri 0,05'den küçük ($p<0,05$) çıkmıştır. Bu durum, ölç ekteki maddelerin geçerliliklerinin yüksek olduğunu ve 7 boyutlu örgütsel öğrenme boyutlarını temsil eden faktörlerin anket uygulananlar tarafından ayırt edildikleri söylenebilir.

Kuramsal olarak, bir ölç me aracının maddeleri benzer özellikleri do ğ ru şekilde ölçüyorsa ve ölç me aracının bir maddesinden alınan puan yükseliyorsa, ölç e ğ in toplamından alınan puanda yükselecektir. E ğ er puan azalırsa, toplam puanda azalacaktır. Bu nedenle, e ğ er tüm katılımcılar maddelere benzer tepkiler veriyorsa, o maddeden alınan puanlar dizisi ile ölç e ğ in toplamından alınan puanlar dizisi arasında pozitif ve yüksek ilişki gözlenecektir.

Ölçümlerin madde toplam korelasyonu (MTK) 0,300'ün üzerinde ($MTK>0,300$) çıkıyorsa, maddelerin iyi, 0,200-0,300 arasında ($0,200<MTK<0,300$) çıkıyorsa, maddelerin kabul görülebilece ğ i, 0,200'den az ($0,200<MTK$) çıkıyor ise, maddelerin ölç me aracından çıkartılması gerekti ğ i de ğ erlendirilmektedir (Can, 2017, s. 369-371).

Tablo 34 incelendi ğ inde, madde toplam ilişkisi (*korelasyonu*) en düşük 0,208 de ğ eri ile OSK4 ($MTK_{OSK4}=0,208$) olurken, en yüksek ise 0,974 de ğ eri ile KNG6 ($MTK_{KNG6}=0,974$) olmuştur. Dolayısıyla bütün de ğ işkenlerin madde toplam korelasyonu 0,200 aştığı için tüm de ğ işkenlerin kabul edilebilir oldu ğ u söylenebilir.

Cronbach's Alpha (α) korelasyon matrisinde, korelasyon katsayılarının hiçbir madde arasında eksi de ğ er almadığı, en yüksek korelasyon katsayısı HT1 ile KNG6 arasında olup, de ğ eri 0,967'dir ($r_{p:HT1-KNG6}=0,967$). En düşük korelasyon katsayısı ise, GO3 ile MMD1 arasında 0,110 ($r_{p:GO3-MMD1}=0,110$) de ğ erinde çıkmıştır.

Tablo 34'de de ğ işken çıkarıldığında Cronbach's Alpha (α) de ğ eri, her bir de ğ işken ölç ekten çıkartılırsa kalan maddelerin nasıl bir Cronbach's Alpha (α) de ğ erine

sahip olacaklarını gösterir (Yaratan, 2017, s. 249). Burada genel anlamda görülen Cronbach's Alpha (α) değerinden yüksek değerler görülürse, o değişkeni çıkartmanın iç tutarlılığı artıracağı söylenebilir.

Tablo 34'e göre toplam 43 değişkenli Cronbach's Alpha (α) değeri 0,955 ($\alpha=0,955$) olup, bu değeri aşan bir değişken bulunmadığından dolayı, hiçbir değişken ve boyut çıkarmaya gerek kalmamıştır.

Analize göre, iç tutarlılığı en yüksek olan faktörler Cronbach's Alpha (α) değeri kapsamında büyükten küçüğe SO 0,863 ($\alpha_{SO}=0,863$), DA 0,811 ($\alpha_{DA}=0,811$), DL

Güvenirlilik Analizi	Birinci Kısım Genel Alpha Değeri	İkinci Kısım Genel Alpha Değeri	Kısımlar Arası Korelasyon	Eşit olmayan Uzunluk Spearmen-Brown Katsayısı	Eşit olan Uzunluk Spearmen-Brown Katsayısı
Split Half Modeli	0,924	0,893	0,905	0,950	0,950

0,800 ($\alpha_{DL}=0,800$), THO 0,756 ($\alpha_{THO}=0,756$), SAB 0,732 ($\alpha_{SAB}=0,732$), GC 0,708 ($\alpha_{GC}=0,708$) ve PS 0,702 ($\alpha_{PS}=0,702$) olarak sıralanabilirler.

Tablo 35. Split Half Modeli Güvenirlilik Değeri

Split Half modelinde, birinci ve ikinci olarak ifade edilen kısımlara ait tanımlayıcı istatistiksel değerler vardır. Varyans değerleri her iki kısım için eşittir. Ölçekte yer alan 43 değişkene istinaden güvenirlilik katsayıları ikiye ayrılmış ve oluşturulan kısımlar için alpha güvenirlilik katsayıları birinci kısım; HT1, YT1, OYO1, MMD1, OYT1, POF1, OO1, DAGB2, GD2, NSS2, DDS2, SO2, KGO2, KHU3, UED3, GO3, GGG3, BO3, DA3, IO4, BKH4, GVT4 değişkenleri, ikinci kısım; OSK4, PO4, KZD4, IA5, SS5, VKY5, KKA5, RD5, VSY5, IAD6, GPD6, KNG6, MGB6, FOC6, KCD6, FTD7, GBP7, CK7, AY7, SOF7, BDU7 değişkenleri ele alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 35'e göre, birinci kısım alpha (α) değeri ($\alpha_{1.Kısım}=0,924$) ile ikinci kısım alpha (α) değeri ($\alpha_{2.Kısım}=0,893$) arasında çok fazla fark olmadığından dolayı her iki kısmın güvenirliliği birbirine yakın ve yüksektir. Kısımlar arası fark azlığı,

değişkenlerin birbirleri ile ardışık, izleyen veya belli bir dizi, sıra niteliğinde olduğunu göstermektedir.

Bu yöntemde güvenilirlik, kısımlar arası korelasyon ile de ölçülebilmektedir. Tablo 35'e göre, bu değer 0,905 ($rp:1.Kısım-2.Kısım=0,905$) olarak fazla çıkması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Güvenirlik için diğer bir gösterge ise, Eşit Olmayan Uzunluk Spearsman-Brown Katsayısı ($EO(-)USBK=0,950$) ve Eşit Olan Uzunluk Spearsman-Brown Katsayısı ($EO(+)USBK=0,950$) değerleridir. Söz konusu 2 değer aynı olup, arasında farkın olmaması ($EO(+)USBK-EO(-)USBK=0$) ölçeğin güvenilir olduğunu gösterir.

Tablo 36. Guttman Modeli Güvenirlik Değeri

Güvenirlik Analizi	Lambda 1 (λ)	Lambda 2 (λ)	Lambda 3 (λ)	Lambda 4 (λ)	Lambda 5 (λ)
Guttman Modeli	0,931	0,956	0,953	0,936	0,942

Tablo 36'da Lambda (λ) katsayıları kullanılarak ölçeğin güvenilirliği ölçülmek istenmiştir. Yukarıda Tablo 36'da belirtilen Lambda (λ) katsayıları, Guttman güvenilirlik katsayılarıdır. Guttman güvenilirlik katsayılarında güvenilirlik kovaryans veya varyans yöntemi kullanılarak hesaplanır.

Tablo 36'da belirtildiği gibi Guttman modeline göre en düşük Lambda sayısı 0,931 ($\lambda_1=0,931$) olup, en yüksek Lambda sayısı ise 0,956 ($\lambda_2=0,956$)'dır. Bu değerler, güvenilirlik için yüksektir ve ölçeğin güvenilirliğini göstermektedir.

Tablo 37. Paralel ve Kesin Paralel Yöntemi Güvenirlik Değeri

Güvenirlik Analizi	Ölçek Güvenirliği (ög)	Yansız Değer (yd)	Ki-Kare (X^2)	Ortak Varyans $V_{(ortak)}$	Hatalı Varyans $V_{(hatalı)}$	Gerçek Varyans $V_{(gerçek)}$	Ortak Parçalar Arası Korelasyon (ROPA)
Paralel	0,953	0,953	-13430,02	0,824	0,559	0,264	0,321
Kesin Paralel	0,951	0,952	-12565,14	0,843	0,578	0,265	0,313

Paralel yöntemi, maddelerin birbiriyle homojen olduğu duruma dayanır. Kesin paralel yöntemi ise, maddelerin varyanslarının homojen olduğu durumda kullanılmaktadır.

Tablo 37'ye gösterilen paralel ve kesin paralel yöntemlerine göre güvenilirlik katsayısı, tahmin edilmiş ölçeğin güvenilirlik katsayısıdır. Ölçekte yer alan maddelerin kendileri ve varyansları homojendir.

Ölçeğin güvenilirliği, en büyük benzerlik güvenilirlik tahminleri ile yapılır. Paralel model için tahmin edilmiş ölçek güvenilirliği Tablo 37'ye göre, 0,953 ($\text{ög}_{\text{Paralel}}=0,953$) olup, yansız tahmin değeri ($\text{yd}_{\text{Paralel}}=0,953$) ile aynıdır. Söz konusu bu değerler arasındaki farkın olmadığı ve bu iki değer birbirine yakın olduğu için bu durum ölçeğin güvenilirliğini göstermektedir.

Tablo 37'de belirtildiği gibi, kesin paralel modelinde ise, tahmin edilmiş ölçek güvenilirliği 0,951 ($\text{ög}_{\text{Kesin paralel}}=0,951$) ve yansız tahmin değeri ise 0,952'dir ($\text{yd}_{\text{Kesin Paralel}}=0,952$). Bu iki veri arasındaki fark azlığı, bu değerlerin birbirine yakınlığını göstermektedir. Kısaca yakınlık, ölçeğin güvenilirliğini belirler.

3.11 Araştırma Bulguları

3.11.1 Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Öğrenme Boyutları Algulamalarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Araştırmada ilk olarak örgütsel öğrenme boyutlarının ortalamalarına bakılarak söz konusu boyutların uygulama durumunun sağlık çalışanlarına göre algısını ölçmek amacıyla boyutlara ait değişkenlerin ortalamaları ve standart sapmaları aşağıda Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. Değişkenlere ve Boyutlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Değişken (\bar{x})	Boyut Ort. (\bar{x})	Değişken (σ)	Boyut Ort. (σ)	Değişkenler	Değişken (\bar{x})	Boyut Ort. (\bar{x})	Değişken (σ)	Boyut Ort. (σ)	
HT1	3,8742	SO:3,6865	,83872	SO:1,006	OSK4	3,8310	PS:3,9058	,80937	PS:0,7966	
YT1	3,3742		1,04222		PO4	3,8248		,84974		
OYO1	3,5605		,99657		KZD4	3,9092		,81437		
MMD1	3,6720		1,51885		IA5	3,9650	,76739	GC:3,8984		GC:0,8452
OYT1	3,6385		,95759		SS5	3,8551	,88024			
POF1	3,7850		,86762		VKH5	3,9092	,86931			
OO1	3,8949		,82530		KA5	3,8901	,86157			
DAGB2	3,6943	DA:3,6943	,93939	DA:0,9550	RD5	3,9283	,82212	SAB:3,8211	SAB:0,8910	
GD2	3,8344		,85540		VS5	3,8424	,87075			
NSS2	3,6640		,98482		IAD6	3,8424	,91190			
DDS2	3,5398		1,02443		GPD6	3,8121	,91053			
SO2	3,7373		,96811		KNG6	3,8885	,83790			
KGO2	3,6959		,96254		MGB6	3,7102	,94949			
KHY3	3,6465		1,00519		FOC6	3,8232	,87439			
UED3	3,6210	,96163	ICCD6	3,8503	,86204	DL:3,8625	DL:0,8620			
GO3	3,4825	,96246	FTD7	3,8487	,88098					
GGG3	3,8439	,88826	GBT7	3,9029	,81755					
BO3	3,8599	,84498	CK7	3,9045	,82646					
DA3	3,8551	,86378	AY7	3,8392	,89010					
IO4	3,8439	,87195	SOF7	3,8933	,82992					
BKH4	4,0860	,69557	BDU7	3,7866	,92752					
GVT4	3,9459	,73872								

Tablo 38'e göre, tüm değişkenlerin ve değişkenlerin oluşturduğu boyutların ortalamaları 3'ün üzerindedir. Bu durum, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme değişkenlerini ve boyutlarını algılamalarında ortalamaların üstünde olduğu ve sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme değişkenlerinin kendi sağlık kurumlarındaki varlığı konusunda, *kararsızım* ile *katılıyorum* düşünceleri arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 38'e değişkenlere ve boyutlara ait ortalamaların arasında belirgin bir fark olmamakla birlikte, değerlerin hepsi birbirine yakın değerdendirler. Tablo 38'e göre, SO boyutuna bağlı en yüksek ortalama değeri 3,8949 ile OO1 ($OO1(\bar{x})=3,8949$), en düşük ortalama değeri 3,3742 ile YT1 ($YT1(\bar{x})=3,3742$) değişkeni, DA boyutuna bağlı en yüksek ortalama değeri 3,8344 ile GD2 ($GD2(\bar{x})=3,8344$) değişkeni, en düşük ortalama değeri ile 3,5398 ile DDS2 ($DDS2(\bar{x})=3,5398$) değişkeni, THO boyutuna bağlı en yüksek ortalama değeri ile 3,8599 ile BO3 ($BO3(\bar{x})=3,8599$) değişkeni, en düşük 3,4825 değeri ile GO3 ($GO3(\bar{x})=3,4825$) değişkeni, PS boyutuna bağlı en yüksek ortalama değeri 4,0860 ile BKH4 ($BKH4(\bar{x})=4,0860$) değişkeni, en düşük ortalama değeri 3,8248 ile PO4 ($PO4(\bar{x})=3,8248$) değişkeni, GC boyutuna bağlı en yüksek ortalama değeri 3,9650 ile IA5 ($IA5(\bar{x})=3,9650$), en düşük ortalama değeri 3,8424 ile VSY5 ($VSY5(\bar{x})=3,8424$) değişkeni, SAB boyutuna bağlı en yüksek ortalama değeri 3,8885 değeri ile KNG6 ($KNG6(\bar{x})=3,8885$) değişkeni, en düşük ortalama değeri 3,7102 ile MGB6 ($MGB6(\bar{x})=3,7102$) değişkeni ve son olarak DL boyutuna bağlı en yüksek ortalama değeri 3,9045 ile CK7 ($CK7(\bar{x})=3,9045$) değişkeni, en düşük ortalama değeri ise 3,7866 ile BDU7 ($BDU7(\bar{x})=3,7866$) değişkenidir.

Tablo 38'e göre, boyutlara ait değişkenlerin aritmetik ortalamaların ortalamaları değerlendirildiğinde, boyutlar arasında yine pek fazla fark olmamış ve hepsinin değeri 3'ün üzerinde olup, sağlık çalışanlarınca boyutların sağlık kurumlarında uygulanması, *kararsızım* ile *katılıyorum* arasında değerlendirilmiştir. Bu anlamda, boyutlara ait aritmetik ortalamaların değerleri, en büyükten en küçüğe doğru aldığı değerler PS boyutu için 3,9058 ($PS\bar{x}:Ort=3,9058$), GC boyutu için 3,8984 ($GC\bar{x}:Ort=3,8984$), DL boyutu için 3,8625 ($DL\bar{x}:Ort=3,8625$), SAB boyutu için 3,8211 ($SAB\bar{x}:Ort=3,8211$), THO boyutu için 3,7180 ($THO\bar{x}:Ort=3,7180$), DA boyutu için 3,6943 ($DA\bar{x}:Ort=3,6943$) ve son olarak SO boyutu için 3,6865 ($SO\bar{x}:Ort=3,6865$) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 38'e göre, değişkenlerin standart sapmaları değerlendirildiğinde, standart sapma değeri, serinin seri ortalaması farklarının karelerinin toplamının mevcut frekansa bölümünün karekökü olduğu için değişkene ait bir seri değer ile seri değerin bağlı olduğu grubun veya değişkenin aritmetik ortalaması farkının fazla olması, söz konusu değişkenin standart sapmasının fazla olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla eğer bir değişkenin standart sapması, diğer değişkenlere göre değeri az ise, değişkene ait seri değerlerin birbirine algısal olarak yakınlığı daha fazladır. Buna karşın, eğer bir değişkenin standart sapması diğer değişkenlere göre değeri fazla ise, değişkene ait değerlerinin birbirine algısal olarak fark bulunduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 38'e göre standart sapması fazla olan değişken, sağlık çalışanları algılamaları kapsamında farklı düşüncelerin ve algılamaların çokluğu anlamına gelmektedir. Tam tersi olarak standart sapması az olan değişken ise, sağlık çalışanları arasında çok fazla bir farklılıkla algılanmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 38'e göre, SO boyutu için standart sapması en fazla olan değişken MMD1 ($MMD1_{(\sigma)}=1,51885$), en az olan değişken OOO1 ($OOO1_{(\sigma)}= 0,82530$), DA boyutu için standart sapması en fazla olan değişken DDS2 ($DDS2_{(\sigma)}= 1,02443$), en az olan değişken GD2 ($GD2_{(\sigma)}= 0,85540$), THO boyutu için standart sapması en fazla olan değişken KHY3 ($KHY3_{(\sigma)}= 1,00519$), en az olan değişken BO3 ($BO3_{(\sigma)}= 0,84498$), PS boyutu için standart sapması en fazla olan değişken IO4 ($IO4_{(\sigma)}= 0,87195$), en az olan değişken BKH4 ($BKH4_{(\sigma)}= 0,69557$), GC boyutu için standart sapması en fazla olan değişken SS5 ($SS5_{(\sigma)}= 0,88024$), en az olan değişken IA5 ($IA5_{(\sigma)}= 0,76739$), SAB boyutu için için standart sapması en fazla olan değişken MGB6 ($MGB6_{(\sigma)}= 0,94949$), en az olan değişken KNG6 ($KNG6_{(\sigma)}= 0,83790$) ve son olarak DL boyutu için standart sapması en fazla olan değişken BDU7 ($BDU7_{(\sigma)}= 0,92752$), en az olan değişken GBT7 ($GBT7_{(\sigma)}= 0,81755$) boyutudur. Boyutların standart sapma ortalamaları, boyutlara ait değişkenlere ait standart sapmaların ortalamalarından elde edilmiştir. Bu anlamda boyutlara ait standart sapma ortalamaları büyükten küçüğe; SO ($SO_{\sigma:Ort.}= 1,006$), DA ($DA_{\sigma:Ort.}= 0,9550$), THO ($THO_{\sigma:Ort.}= 0,9210$), SAB ($SAB_{\sigma:Ort.}= 0,8910$), DL ($DL_{\sigma:Ort.}= 0,8620$), GC ($GC_{\sigma:Ort.}= 0,8452$) ve son olarak PS ($PS_{\sigma:Ort.}= 0,7966$) tespit edilmiştir.

3.11.2. Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında İlişki Analizi

3.11.2.1. Yapısal Eşitlik Modellemesine (Doğrulayıcı Faktör Analizi) Göre Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında İlişki Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, faktör analiziyle oluşturulan yapıların ve hipotezlerin test edilmesi ve faktör yüklerinin faktörleri yeterince temsil edip etmediğini belirler (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2016, s. 275) ve belirlenmiş bir yapıya uygunluğunu test eder (Yılmaz ve Çelik, 2016, s. 43; Meydan ve Şeşen, 2015, s. 21). Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ölçüm hatalarını dikkate alır ve bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkileri ortaya koyar (Taşkın ve Akat, 2010, s. 29).

Doğrulayıcı faktör analizinde, verilerin faktör yapısının test edilerek doğrulanması için ilişkisiz, birincil seviye, ikincil seviye ve tek faktörlü modellerin uyum iyilik değerleri tespit edilerek en iyi uyumun hangisinde olduğunu tespit edilmesi gerekmektedir. İlişkisiz doğrulayıcı faktör analizi, faktörler arasında ilişkiye dayandırılmayarak oluşan ve her bir faktörün birbirinden bağımsız olduğu değerlendirilen bir analizdir. Birincil seviye doğrulayıcı faktör analizi, her bir faktör arasındaki ilişkilere dayandırılarak oluşan bir analizdir. İkincil seviye doğrulayıcı faktör analizi, daha üst seviyedeki bir faktörün faktörlere regresyon değeri atanmasıyla oluşur. Son olarak tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi, faktörlere ait tüm değişkenlere tek bir faktör (*gizil değişken*) tarafından regresyon değerlerinin atanmasıyla meydana gelen analizdir. Söz konusu anılan doğrulayıcı faktör analizi modellerinin hangisinin en iyi uyumu sağladığını tespit etmek için analizler arasında herhangi bir sıra gerekmemektedir (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 57-93; Bayram, 2013, s. 42-48; Özdamar, 2016, s. 231-250; Aksu vd., 2017, s. 111-145; Karagöz, 2017a, s. 488-526; Karagöz, 2016b, s. 1003-1068; Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 358-368).

Doğrulayıcı faktör analiz modellerinin uyum iyiliklerini karşılaştırmak için modellerin olması gereken iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri aşağıda Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. İyi ve Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değerleri

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
Ki-kare(X^2)	$0 \leq X^2 \leq 2.sd$	$2.sd \leq X^2 \leq 3.sd$
Anlamlılık(p)	$0,05 < p \leq 1,00$	$0,01 < p \leq 0,05$
Kikare/sd(X^2/sd)	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 2$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$
GFI	$0 \leq GFI \leq 2$	$0,05 \leq GFI \leq 0,95$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 1,00$
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$
RMSEA	$0 \leq RMSA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSA \leq 0,08$

Kaynak: Bayram, 2013, s. 78

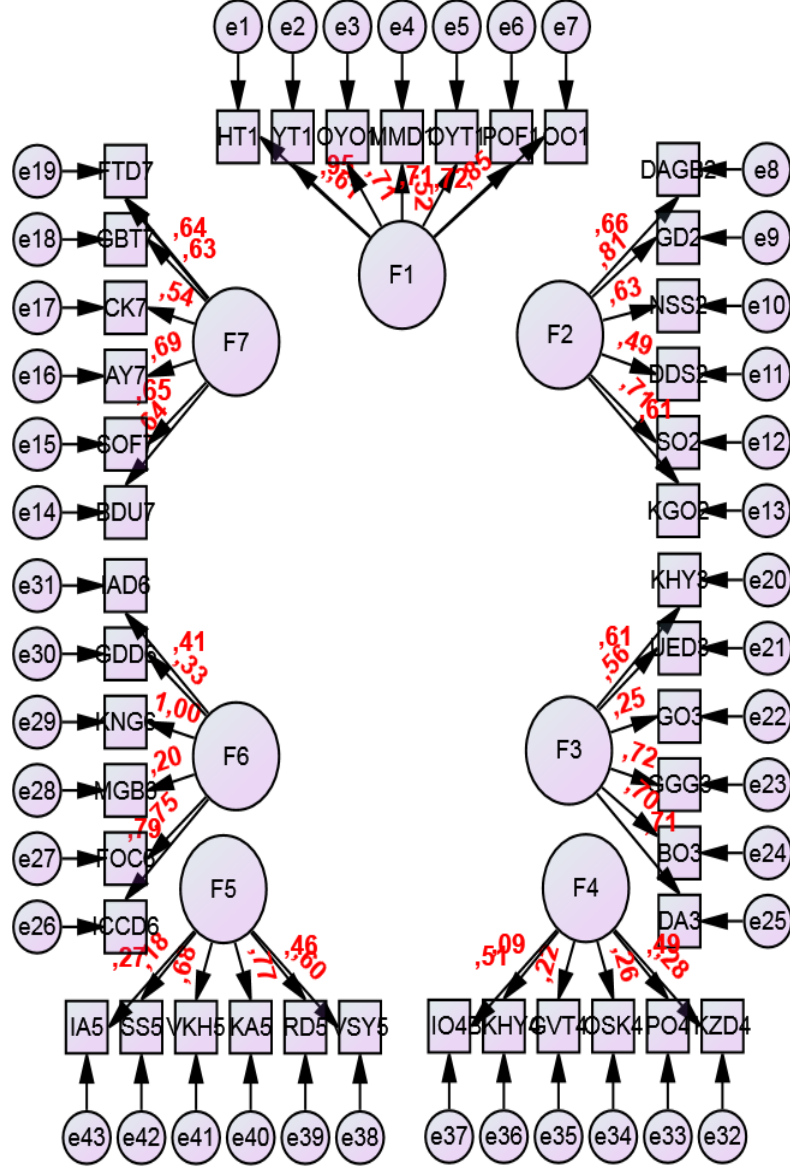
Tablo 39'a göre Ki-kare (X^2), Anlamlılık (p), Kikare/sd (X^2/sd) değerleri genel model uyumunu, SRMR, GFI VE AGFI kalıntılara dayana uyum indekslerini, NFI ve CFI bağımsız modele dayanan uyum indekslerini ve son olarak RMSEA ise yaklaşık hataların ortalama karekökünü göstermektedir (Bayram, 2013, s. 78).

Çalışmamızda, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarının algılanmasını ölçmeye yönelik faktör analiziyle oluşturulan 7 faktöre ait faktör yüklerinin, faktörleri ve tespit edilen faktörlerin birbirinden ayrılma modelini temsil edip etmediğini saptamak için doğrulayıcı faktör analizini modellerine başvurulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi model türlerinin hangisinin veya hangilerinin daha iyi uyum iyiliği sağladığını saptamak amacıyla sırasıyla; ilişkisiz, ikincil seviye, tek faktörlü ve birincil seviye doğrulayıcı faktör analizi modelleri Şekil 26'da, Şekil 27'de, Şekil 28'de ve Şekil 29'da, modellere ait uyum iyiliği değerleri ise model sırasına göre Tablo 40'da, Tablo 42'de, Tablo 44'de ve Tablo 46'da, ve modellere ait model tanımlama tabloları Tablo 41'de, Tablo 43'de, Tablo 45'de ve Tablo 47'de sunulmuştur.

1. İlişkisiz Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Şekil 26. İlişkisiz DFA Modeli



Tablo 40. İlişkisiz DFA'ne Bağlı Uyum İyiliği Değerleri

Ki-Kare (χ^2)	p değeri	sd	Ki-kare (χ^2)/sd	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
8055,665	0,00	861	9,356	0,085	0,463	0,450	0,472	0,490	0,115

Tablo 41. İlişkisiz DFA'ne Bağlı Tanımlama Tablosu

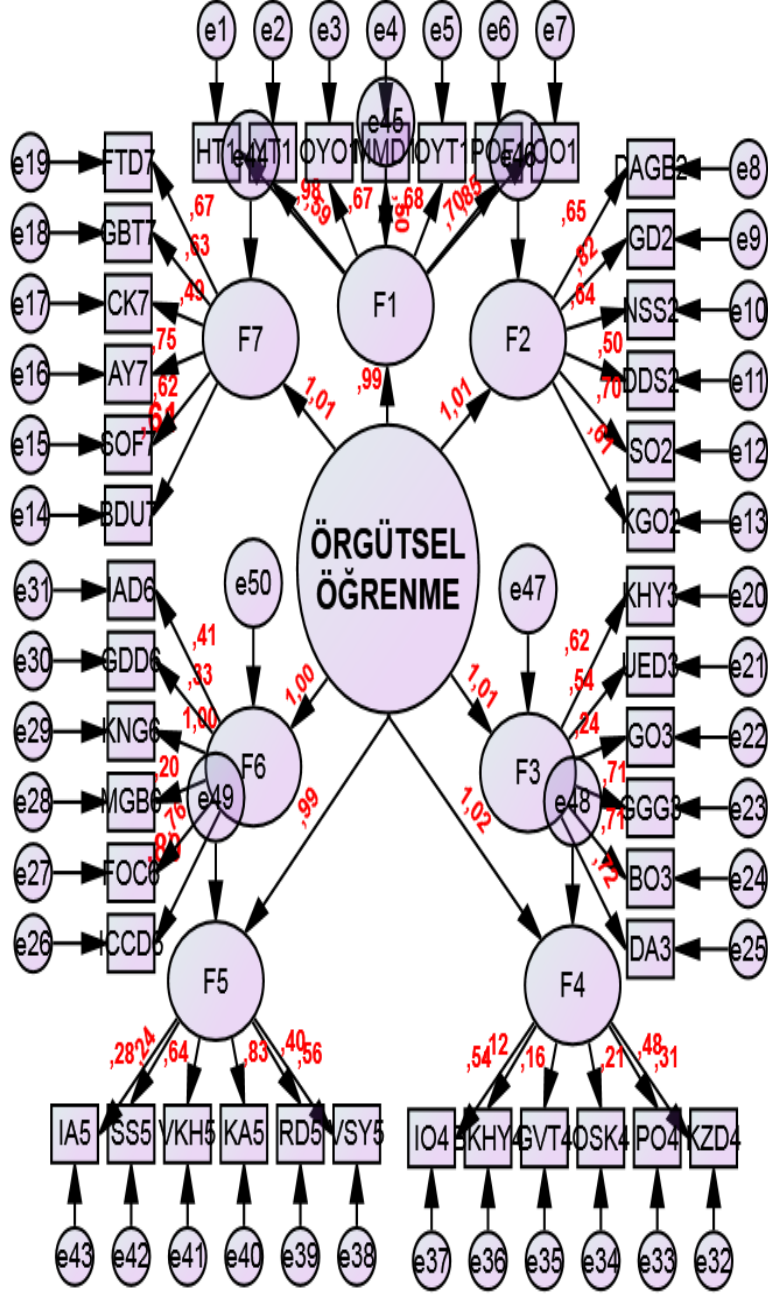
NO	Değişkenlerin Kısaltılması	Hata Terimleri	Etkileyen Hata Terimi	Faktör Yükleri	Faktör İsimleri
1.1	HT1	e 1	e 1--> HT1	FAKTÖR 1	SÜREKLİ ÖĞRENME (SO)
1.2	YT1	e 2	e 2--> YT1		
1.3	OYO1	e 3	e 3-->OYO1		
1.4	MMD1	e 4	e 4-->MMD1		
1.5	OYT1	e 5	e 5--> OYT1		
1.6	POF1	e 6	e 6--> POF1		
1.7	OO1	e 7	e 7--> OO1		
2.1	DAGB2	e 8	e 8--> DAGB2	FAKTÖR 2	DİYALOG VE ARAŞTIRMA (DA)
2.2	GD2	e 9	e 9--> GD2		
2.3	NSS2	e 10	e 10--> NSS2		
2.4	DDS2	e 11	e 11--> DDS2		
2.5	SO2	e 12	e 12--> SO2		
2.6	KGO2	e 13	e 13--> KGO2		
3.1	KHY3	e 20	e 20--> KHY3	FAKTÖR 3	TAKIM HALİNDE ÖĞRENME (THO)
3.2	UED3	e 21	e 21--> UED3		
3.3	GO3	e 22	e 22--> GO3		
3.4	GGG3	e 23	e 23--> GGG3		
3.5	BO3	e 24	e 24--> BO3		
3.6	DA3	e 25	e 25--> DA3		
4.1	IO4	e 37	e 37--> IO4	FAKTÖR 4	PAYLAŞIMCI SİSTEMLER (PS)
4.2	BKH4	e 36	e 36--> BKH4		
4.3	GVT4	e 35	e 35--> GVT4		
4.4	OSK4	e 34	e 34--> OSK4		
4.5	PO4	e 33	e 33--> PO4		
4.6	KZD4	e 32	e 32--> KZD4		
5.1	IA5	e 43	e 43--> IA5	FAKTÖR 5	GÜÇLENDİRİLMİŞ ÇALIŞANLAR (GC)
5.2	SS5	e 42	e 42--> SS5		
5.3	VKH5	e 41	e 41--> VKH5		
5.4	KA5	e 40	e 40--> KA5		
5.5	RD5	e 39	e 39--> RD5		
5.6	VSY5	e 38	e 38--> VSY5		
6.1	IAD6	e 31	e 31--> IAD6	FAKTÖR 6	SİSTEMLER ARASI BAĞLANTI (SAB)
6.2	GPD6	e 30	e 30--> GPD6		
6.3.	KNG6	e 29	e 29--> KNG6		
6.4	MGB6	e 28	e 28--> MGB6		
6.5	FOC6	e 27	e 27--> FOC6		

6.6	ICCD6	e 26	e 26--> KCD6		
7.1	FTD7	e 19	e 19--> FTD7	FAKTÖR 7	DESTEKLEYİCİ LİDERLİK (DL)
7.2	GBT7	e 18	e 18--> GBT7		
7.3	CK7	e 17	e 17--> CK7		
7.4	AY7	e 16	e 16--> AY7		
7.5	SOF7	e 15	e 15--> SOF7		
7.6	BDU7	e 14	e 14--> BDU7		

1. **Gözlenen İçsel Değişkenler:** HT1, YT1, OYO1, MMD1, OYT1, POF1, OO1, DAGB2, GD2, NSS2, DDS2, SO2, KGO2, KHU3, UED3, GO3, GGG3, BO3, DA3, IO4, BKH4, GVT4, OSK4, PO4, KZD4, IA5, SS5, VKY5, KKA5, RD5, VSY5, IAD6, GPD6, KNG6, MGB6, FOC6, ICCD6, FTD7, GBT7, CK7, AY7, SOF7, BDU7.
2. **Gözlenemeyen Dışsal Değişkenler:** e1, e2, e3, e4, e5, e5, e6, e7, e8, e9, e10, e11, e12, e13, e14, e15, e16, e17, e18, e19, e20, e21, e22, e23, e24, e25, e26, e27, e28, e29, e30, e31, e31, e32, e33, e34, e35, e36, e37, e38, e39, e40, e41, e42, e43, Faktör 1, Faktör 2, Faktör 3, Faktör 4, Faktör 5, Faktör 6, Faktör 7.
3. **Modeldeki Gözlenen Değişken Sayısı:** 43
4. **Modeldeki Gözlenemeyen Değişken Sayısı:** 50
5. **Modeldeki Dışsal Değişken Sayısı:** 50
6. **Modeldeki İçsel Değişken Sayısı:** 43
7. **Modeldeki Toplam Değişken Sayısı:** 93

2. İkincil Seviye DFA Modeli

Şekil 27. İkincil Seviye DFA Modeli



Tablo 42. İkincil Seviye DFA'ne Bağlı Uyum İyiliği Değerleri

Ki-Kare (χ^2)	p değeri	sd	Ki-kare (χ^2)/sd	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
1286,465	0,02	853	1,508	0,014	0,910	0,890	0,914	0,969	0,028

Tablo 43. İkincil Seviye DFA'ne Bağlı Tanımlama Tablosu

NO	Değişkenlerin Kısaltılması	Hata Terimleri	Etkileyen Hata Terimi	Faktör Yükleri	Faktör İsimleri
1.1	HT1	e 1	e 1--> HT1	FAKTÖR 1	SÜREKLİ ÖĞRENME (SO)
1.2	YT1	e 2	e 2--> YT1		
1.3	OYO1	e 3	e 3-->OYO1		
1.4	MMD1	e 4	e 4-->MMD1		
1.5	OYT1	e 5	e 5--> OYT1		
1.6	POF1	e 6	e 6--> POF1		
1.7	OO1	e 7	e 7--> OO1		
2.1	DAGB2	e 8	e 8--> DAGB2	FAKTÖR 2	DİYALOG VE ARAŞTIRMA (DA)
2.2	GD2	e 9	e 9--> GD2		
2.3	NSS2	e 10	e 10--> NSS2		
2.4	DDS2	e 11	e 11--> DDS2		
2.5	SO2	e 12	e 12--> SO2		
2.6	KGO2	e 13	e 13--> KGO2		
3.1	KHY3	e 20	e 20--> KHY3	FAKTÖR 3	TAKIM HALİNDE ÖĞRENME (THO)
3.2	UED3	e 21	e 21--> UED3		
3.3	GO3	e 22	e 22--> GO3		
3.4	GGG3	e 23	e 23--> GGG3		
3.5	BO3	e 24	e 24--> BO3		
3.6	DA3	e 25	e 25--> DA3		

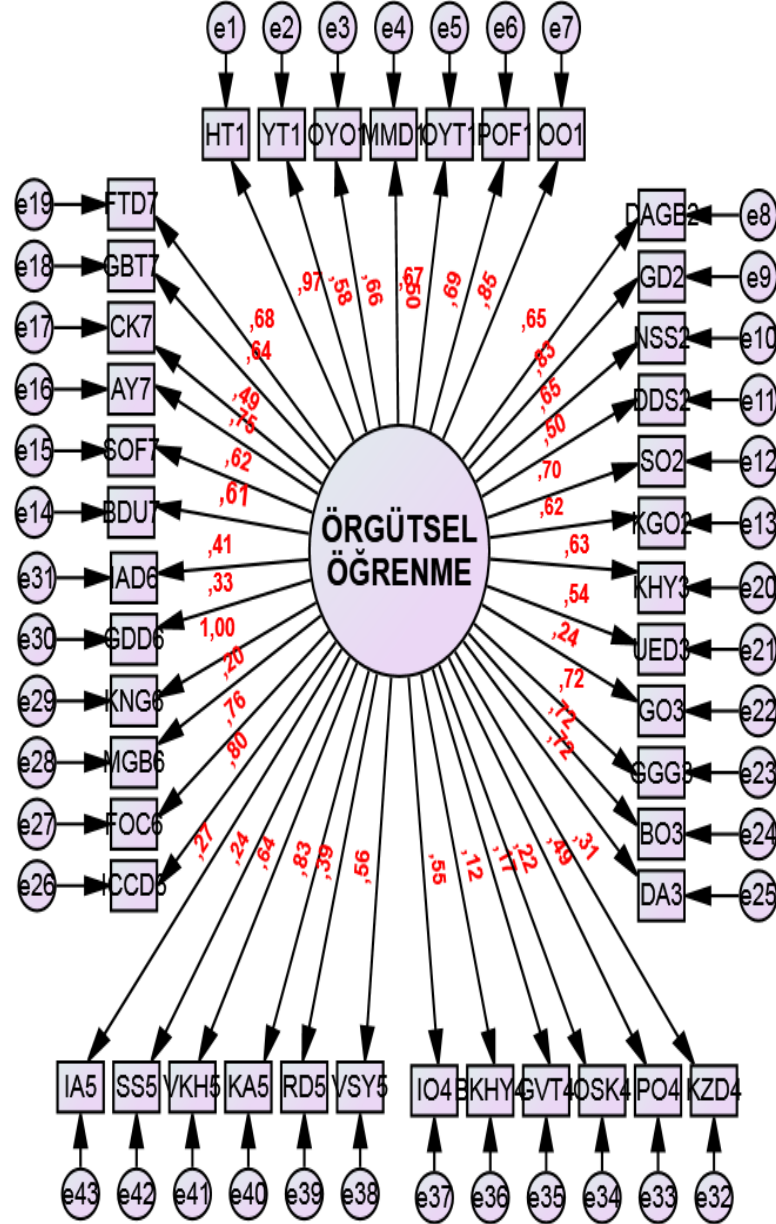
4.1	IO4	e 37	e 37--> IO4	FAKTÖR 4	PAYLAŞIMCI SİSTEMLER (PS)
4.2	BKH4	e 36	e 36--> BKH4		
4.3	GVT4	e 35	e 35--> GVT4		
4.4	OSK4	e 34	e 34--> OSK4		
4.5	PO4	e 33	e 33--> PO4		
4.6	KZD4	e 32	e 32--> KZD4		
5.1	IA5	e 43	e 43--> IA5	FAKTÖR 5	GÜÇLENDİRİLMİŞ ÇALIŞANLAR (GC)
5.2	SS5	e 42	e 42--> SS5		
5.3	VKH5	e 41	e 41--> VKH5		
5.4	KA5	e 40	e 40--> KA5		
5.5	RD5	e 39	e 39--> RD5		
5.6	VSY5	e 38	e 38--> VSY5		
6.1	IAD6	e 31	e 31--> IAD6	FAKTÖR 6	SİSTEMLER ARASI BAĞLANTI (SAB)
6.2	GPD6	e 30	e 30--> GPD6		
6.3.	KNG6	e 29	e 29--> KNG6		
6.4	MGB6	e 28	e 28--> MGB6		
6.5	FOC6	e 27	e 27--> FOC6		
6.6	ICCD6	e 26	e 26--> KCD6		
7.1	FTD7	e 19	e 19--> FTD7	FAKTÖR 7	DESTEKLEYİCİ LİDERLİK (DL)
7.2	GBT7	e 18	e 18--> GBT7		
7.3	CK7	e 17	e 17--> CK7		

7.4	AY7	e 16	e 16--> AY7	FAKTÖR 7	DESTEKLEYİCİ LİDERLİK (DL)
7.5	SOF7	e 15	e 15--> SOF7		
7.6	BDU7	e 14	e 14--> BDU7		
8.1	FAKTÖR 1	e 45	e 45--> FAKTÖR1	ÖRGÜTSEL ÖĞRENME	
8.2	FAKTÖR 2	e 46	e 46--> FAKTÖR2		
8.3	FAKTÖR 3	e 47	e 47--> FAKTÖR3		
8.4	FAKTÖR 4	e 48	e 48--> FAKTÖR4		
8.5	FAKTÖR 5	e 49	e 49--> FAKTÖR5		
8.6	FAKTÖR 6	e 50	e 50--> FAKTÖR6		
8.7	FAKTÖR 7	e 44	e 44--> FAKTÖR7		

- Gözlenen İçsel Değişkenler:** HT1, YT1, OYO1, MMD1, OYT1, POF1, OO1, DAGB2, GD2, NSS2, DDS2, SO2, KGO2, KHU3, UED3, GO3, GGG3, BO3, DA3, IO4, BKH4, GVT4, OSK4, PO4, KZD4, IA5, SS5, VKY5, KKA5, RD5, VSY5, IAD6, GPD6, KNG6, MGB6, FOC6, KCD6
- Gözlenemeyen İçsel Değişkenler:** Faktör 1, Faktör 2, Faktör 3, Faktör 4, Faktör 5, Faktör 6, Faktör 7.
- Gözlenemeyen Dışsal Değişkenler:** e1, e2, e3, e4, e5, e5, e6, e7, e8, e9, e10, e11, e12, e13, e14, e15, e16, e17, e18, e19, e20, e21, e22, e23, e24, e25, e26, e27, e28, e29, e30, e31, e31, e32, e33, e34, e35, e36, e37, e38, e39, e40, e41, e42, e43, e44, e45, e46, e47, e48, e49, e50, ÖRGÜTSEL ÖĞRENME.
- Modeldeki Gözlenen Değişken Sayısı:** 43
- Modeldeki Gözlenemeyen Değişken Sayısı:** 58
- Modeldeki Dışsal Değişken Sayısı:** 51
- Modeldeki İçsel Değişken Sayısı:** 50
- Modeldeki Toplam Değişken Sayısı:** 101

3. Tek Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 28. Tek Faktörlü DFA Modeli



Tablo 44. Tek Faktörlü DFA'nin Uyum İyiliği Değerleri

Ki-Kare (X^2)	p değeri	sd	Ki-kare (X^2)/sd	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
1324,922	0,02	860	1,541	0,016	0,912	0,902	0,925	0,967	0,029

Tablo 45. Tek Faktörlü DFA'ne Bağlı Tanımlama Tablosu

NO	Değişkenlerin Kısaltılması	Hata Terimleri	Etkileyen Hata Terimi	Faktör İsmi
1.1	HT1	e 1	e 1--> HT1	ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
1.2	YT1	e 2	e 2--> YT1	
1.3	OYO1	e 3	e 3-->OYO1	
1.4	MMD1	e 4	e 4-->MMD1	
1.5	OYT1	e 5	e 5--> OYT1	
1.6	POF1	e 6	e 6--> POF1	
1.7	OO1	e 7	e 7--> OO1	
2.1	DAGB2	e 8	e 8--> DAGB2	
2.2	GD2	e 9	e 9--> GD2	
2.3	NSS2	e 10	e 10--> NSS2	
2.4	DDS2	e 11	e 11--> DDS2	
2.5	SO2	e 12	e 12--> SO2	
2.6	KGO2	e 13	e 13--> KGO2	
3.1	KHY3	e 20	e 20--> KHY3	
3.2	UED3	e 21	e 21--> UED3	
3.3	GO3	e 22	e 22--> GO3	
3.4	GGG3	e 23	e 23--> GGG3	
3.5	BO3	e 24	e 24--> BO3	
3.6	DA3	e 25	e 25--> DA3	

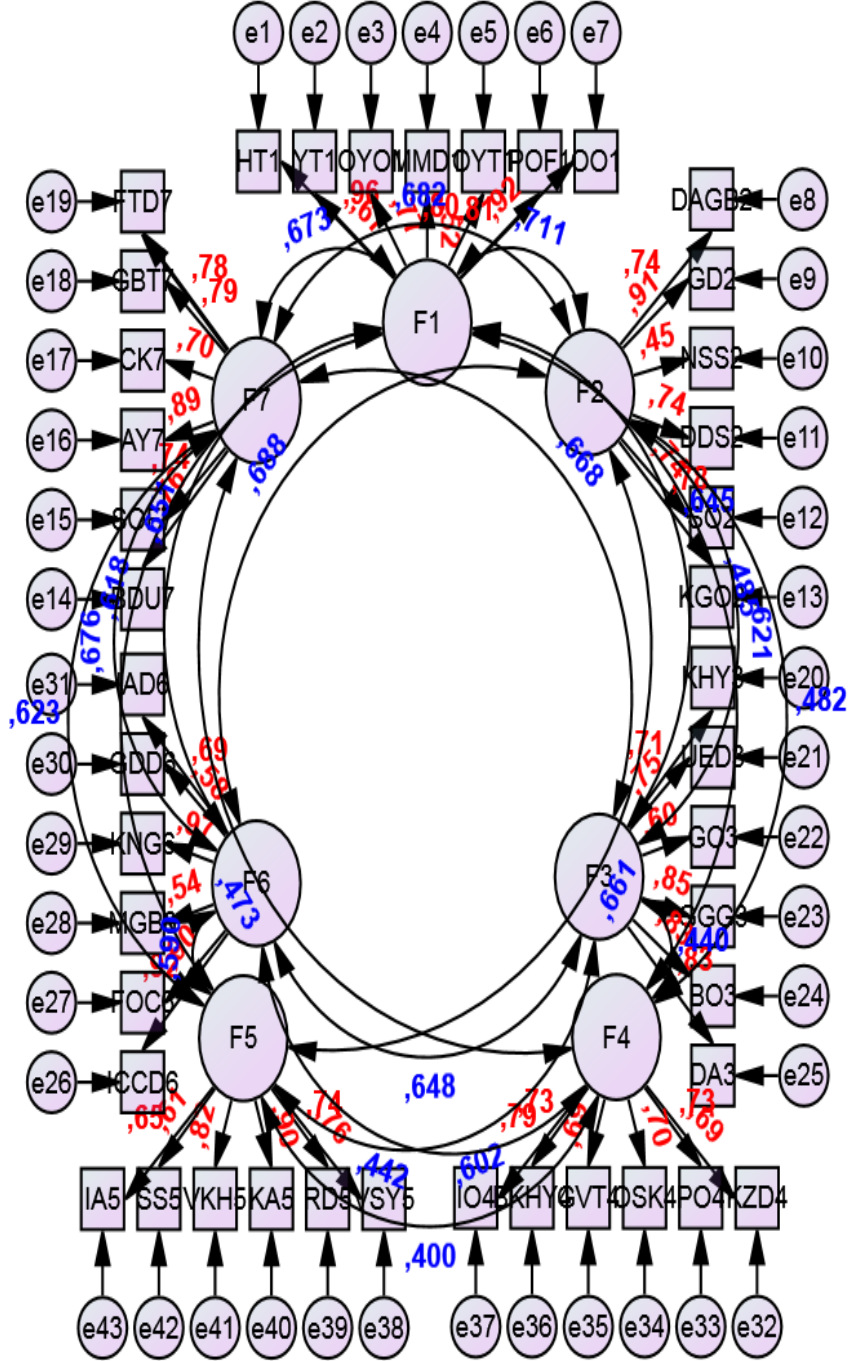
4.1	IO4	e 37	e 37--> IO4	ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
4.2	BKH4	e 36	e 36--> BKH4	
4.3	GVT4	e 35	e 35--> GVT4	
4.4	OSK4	e 34	e 34--> OSK4	
4.5	PO4	e 33	e 33--> PO4	
4.6	KZD4	e 32	e 32--> KZD4	
5.1	IA5	e 43	e 43--> IA5	
5.2	SS5	e 42	e 42--> SS5	
5.3	VKH5	e 41	e 41--> VKH5	
5.4	KA5	e 40	e 40--> KA5	
5.5	RD5	e 39	e 39--> RD5	
5.6	VS5	e 38	e 38--> VS5	
6.1	IAD6	e 31	e 31--> IAD6	
6.2	GPD6	e 30	e 30--> GPD6	
6.3.	KNG6	e 29	e 29--> KNG6	
6.4	MGB6	e 28	e 28--> MGB6	
6.5	FOC6	e 27	e 27--> FOC6	
6.6	ICCD6	e 26	e 26--> KCD6	
7.1	FTD7	e 19	e 19--> FTD7	
7.2	GBT7	e 18	e 18--> GBT7	
7.3	CK7	e 17	e 17--> CK7	

7.4	AY7	e 16	e 16--> AY7	ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
7.5	SOF7	e 15	e 15--> SOF7	
7.6	BDU7	e 14	e 14--> BDU7	

1. **Gözlenen İçsel Değişkenler:** HT1, YT1, OYO1, MMD1, OYT1, POF1, OO1, DAGB2, GD2, NSS2, DDS2, SO2, KGO2, KHU3, UED3, GO3, GGG3, BO3, DA3, IO4, BKH4, GVT4, OSK4, PO4, KZD4, IA5, SS5, VKY5, KKA5, RD5, VSY5, IAD6, GPD6, KNG6, MGB6, FOC6, KCD6, FTD7, GBP7, CK7, AY7, SOF7, BDU7.
2. **Gözlenemeyen Dışsal Değişkenler:** e1, e2, e3, e4, e5, e5, e6, e7, e8, e9, e10, e11, e12, e13, e14, e15, e16, e17, e18, e19, e20, e21, e22, e23, e24, e25, e26, e27, e28, e29, e30, e31, e31, e32, e33, e34, e35, e36, e37, e38, e39, e40, e41, e42, e43, ÖRGÜTSEL ÖĞRENME.
3. **Modeldeki Gözlenen Değişken Sayısı:** 43
4. **Modeldeki Dışsal Değişken Sayısı:** 44
5. **Modeldeki İçsel Değişken Sayısı:** 43
6. **Modeldeki Toplam Değişken Sayısı:** 87

4. Birincil Seviye Doğrulayıcı Faktör Analizi:

Şekil 29. Birincil Seviye DFA Modeli



Tablo 46. Birincil Seviye DFA'ne Bağlı Uyum İyiliği Değerleri

Ki-Kare (χ^2)	p değeri	sd	Ki-kare (χ^2)/sd	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
179,795	0,03	119	1,511	0,014	0,916	0,905	0,930	0,970	0,028

Tablo 47. Birincil Seviye DFA'ne Bağlı Tanımlama Tablosu

NO	Değişkenlerin Kısaltılması	Hata Terimleri	Etkileyen Hata Terimi	Faktör Yükleri	Faktör İsimleri
1.1	HT1	e 1	e 1--> HT1	FAKTÖR 1	SÜREKLİ ÖĞRENME (SO)
1.2	YT1	e 2	e 2--> YT1		
1.3	OYO1	e 3	e 3-->OYO1		
1.4	MMD1	e 4	e 4-->MMD1		
1.5	OYT1	e 5	e 5--> OYT1		
1.6	POF1	e 6	e 6--> POF1		
1.7	OO1	e 7	e 7--> OO1		
2.1	DAGB2	e 8	e 8--> DAGB2	FAKTÖR 2	DİYALOG VE ARAŞTIRMA (DA)
2.2	GD2	e 9	e 9--> GD2		
2.3	NSS2	e 10	e 10--> NSS2		
2.4	DDS2	e 11	e 11--> DDS2		
2.5	SO2	e 12	e 12--> SO2		
2.6	KGO2	e 13	e 13--> KGO2		
3.1	KHY3	e 20	e 20--> KHY3	FAKTÖR 3	TAKIM HALİNDE ÖĞRENME (THO)
3.2	UED3	e 21	e 21--> UED3		
3.3	GO3	e 22	e 22--> GO3		
3.4	GGG3	e 23	e 23--> GGG3		
3.5	BO3	e 24	e 24--> BO3		
3.6	DA3	e 25	e 25--> DA3		

4.1	IO4	e 37	e 37--> IO4	FAKTÖR 4	PAYLAŞIMCI SİSTEMLER (PS)
4.2	BKH4	e 36	e 36--> BKH4		
4.3	GVT4	e 35	e 35--> GVT4		
4.4	OSK4	e 34	e 34--> OSK4		
4.5	PO4	e 33	e 33--> PO4		
4.6	KZD4	e 32	e 32--> KZD4		
5.1	IA5	e 43	e 43--> IA5	FAKTÖR 5	GÜÇLENDİRİLMİŞ ÇALIŞANLAR (GC)
5.2	SS5	e 42	e 42--> SS5		
5.3	VKH5	e 41	e 41--> VKH5		
5.4	KA5	e 40	e 40--> KA5		
5.5	RD5	e 39	e 39--> RD5		
5.6	VSY5	e 38	e 38--> VSY5		
6.1	IAD6	e 31	e 31--> IAD6	FAKTÖR 6	SİSTEMLER ARASI BAĞLANTI (SAB)
6.2	GPD6	e 30	e 30--> GPD6		
6.3.	KNG6	e 29	e 29--> KNG6		
6.4	MGB6	e 28	e 28--> MGB6		
6.5	FOC6	e 27	e 27--> FOC6		
6.6	ICCD6	e 26	e 26--> KCD6		
7.1	FTD7	e 19	e 19--> FTD7	FAKTÖR 7	DESTEKLEYİCİ LİDERLİK (DL)
7.2	GBT7	e 18	e 18--> GBT7		

7.3	CK7	e 17	e 17--> CK7	FAKTÖR 7	DESTEKLEYİCİ LİDERLİK (DL)
7.4	AY7	e 16	e 16--> AY7		
7.5	SOF7	e 15	e 15--> SOF7		
7.6	BDU7	e 14	e 14--> BDU7		

1. **Gözlenen İçsel Değişkenler:**HT1, YT1, OYO1, MMD1, OYT1, POF1, OO1, DAGB2, GD2, NSS2, DDS2, SO2, KGO2, KHU3, UED3, GO3, GGG3, BO3, DA3, IO4, BKH4, GVT4, OSK4, PO4, KZD4, IA5, SS5, VKY5, KKA5, RD5, VSY5, IAD6, GPD6, KNG6, MGB6, FOC6, KCD6, FTD7, GBP7, CK7, AY7, SOF7, BDU7.
2. **Gözlenemeyen Dışsal Değişkenler:** e1, e2, e3, e4, e5, e5, e6, e7, e8, e9, e10, e11, e12, e13, e14, e15, e16, e17, e18, e19, e20, e21, e22, e23, e24, e25, e26, e27, e28, e29, e30, e31, e31, e32, e33, e34, e35, e36, e37, e38, e39, e40, e41, e42, e43, F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7.
3. **Modeldeki Gözlenen Değişken Sayısı:** 43
4. **Modeldeki Gözlenemeyen Değişken Sayısı:** 50
5. **Modeldeki Dışsal Değişken Sayısı:** 50
6. **Modeldeki İçsel Değişken Sayısı:** 43
7. **Modeldeki Toplam Değişken Sayısı:** 93

Tablo 41'de, Tablo 43'de, Tablo 45'de, ve Tablo 47'de sunulan tanımlama tablolarında gözlenen değişkenlerin kısaltmaları, gözlenen değişkenlerin anlamları, gözlenen değişkene ait hata terimi kısaltmaları, hata terimlerinin etkilediği gözlenen değişkenler, gizil değişkenlerin kısaltmaları ve gizil değişkenlerin anlamları verilmiştir. Gözlenen değişkenler, veri toplama sürecinde elde ettiğimiz değişkenlerdir. Bu değişkenlerin değerleri, örneklemden doğrudan gözlemlenmekte veya ana kütlede doğrudan gözlenebilme olanağına sahiptirler.

Modellere göre, tanımlama tablolarında sunulan gözlenen değişkenler, veri toplama sürecinde elde ettiğimiz değişkenlerdir. Bu değişkenlerin değerleri, örneklemden doğrudan gözlemlenmekte veya ana kütlede doğrudan gözlenebilme olanağına sahip olabilmektedirler.

Doğrudan gözlenemeyen ya da ölçülemeyen değişkenlere gizil veya gözlenemeyen değişkenler denir (Bayram, 2013, s. 3). Şekil 30'da belirtilen doğrulayıcı faktör analizi modelinde, gizil/gözlenemeyen değişkenler bağımsız değişkenler, gözlenen değişkenler ise bağımlı değişkenlerdir.

Hata terimleri veya ölçüm hataları ise, gizil değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki korelasyonun bozulmasına neden olan değişkenler veya hatalardır. Hata terimleri ölçümü, gözlenen değişkenler üzerinde ölçüm hatasının etkisini açıklamaktadır. Gözlenemeyen dışsal değişkenlerin etkilediği gözlenen değişkenlerin kendilerini etkileyen hata terimleri delta (δ), gözlenemeyen içsel değişkenlerin etkilediği gözlenen değişkenlerin kendilerini etkileyen hata terimleri ise, epsilon (ζ) olarak adlandırılmaktadır.

İçsel değişkenler, diğer değişkenlere bağımlı olarak yapı alan değişkenler, dışsal değişkenler ise, diğer değişkenler üzerinde bağımlı olmayan değişkenlerdir. Ayrıca tanımlama tablolarında her bir faktör gizil değişken olarak tanımlanmış ve her gizil değişkenin etkileşimde bulunduğu gözlenen değişkenler ve gözlenen değişkenlerin hata terimleri sunulmuştur.

Söz konusu ölçülen 4 doğrulayıcı faktör analizi modellerinden ilişkisiz model Tablo 40'a göre uyum iyiliği değerlerine ulaşamamıştır ($Ki-Kare(X^2)=8055,665$, $p=0,00$, $sd=861$, $Ki-kare (X^2)/sd=9356$, $SRMR=0,085$, $GFI=0,463$, $AGFI=0,450$, $NFI=0,472$, $CFI=0,490$, $RMSEA=0,115$).

Diğer doğrulayıcı faktör modelleri olan ikincil seviye Tablo 42 ($Ki-Kare(X^2)=1286,465$, $p=0,02$, $sd=853$, $Ki-kare (X^2)/sd=1,508$, $SRMR=0,014$, $GFI=0,910$, $AGFI=0,890$, $NFI=0,914$, $CFI=0,969$, $RMSEA=0,028$), tek değişkenli Tablo 44 ($Ki-Kare (X^2)=1324,922$, $p=0,02$, $sd=860$, $Ki-kare (X^2)/sd=1,541$, $SRMR=0,016$, $GFI=0,912$, $AGFI=0,902$, $NFI=0,925$, $CFI=0,967$, $RMSEA=0,029$) ve birincil seviye Tablo 46 ($Ki-Kare (X^2)=179,795$, $p=0,03$, $sd=119$, $Ki-kare (X^2)/sd=1,511$, $SRMR=0,014$, $GFI=0,916$, $AGFI=0,905$, $NFI=0,930$, $CFI=0,970$, $RMSEA=0,028$) değerlendirildiğinde doğrulayıcı faktör analizleri uyum iyilik değerlerini sağlamışlardır.

Söz konusu modellerden en iyi uyum iyiliğini sağlayan doğrulayıcı faktör analizi modeli birincil seviye modeldir. Dolayısıyla söz konusu doğrulayıcı faktör analizi modeli, araştırmanın modelinde yansıtmaktadır. Araştırma kapsamında elde

edilen doğrulayıcı faktör analizi modelleri, uyum iyiliğini sağladığı için değişkenler ve hata terimleri arasında modifikasyon işlemine gerek kalmamıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğin geçerliliği için bileşim ve ayrışım geçerliliğinin ölçülmesi gerekmektedir. Bileşim ve ayrışım geçerliliği sayesinde, gözlenen değişkenlerin bağlı oldukları gözlenemeyen değişkenleri ne derecede yansıttığı ölçülebilmektedir.

Bileşim geçerliliği, gözlenemeyen değişkenleri ölçen gözlenen değişkenlerin aralarındaki korelasyon değerini veya aynı yapıyı değerlendiren farklı değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişki seviyesini yansıtmaktadır. Dolayısıyla bileşim geçerliliği, ölçek kapsamındaki nitelikler arasındaki ilişkiler olarak değerlendirilebilir. Ayrışım geçerliliğinde ise, modelde uygulanan gözlenen değişkenlerin gözlenemeyen değişkeni ölçme derecesi tespit edilir. Buna bağlı olarak ayrışım geçerliliğinde, uygulanan yapıların aynı ve farklı durumları ölçüp ölçmediği değerlendirilebilir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair, Black, Babin ve Anderson, 1998).

Bileşim geçerliliğinin oluşabilmesi için bileşik güvenilirlik katsayılarının (CR) 0,70'den büyük olması ($CR > 0,70$) ve açıklanan ortalama varyans (AVE) değerlerinin 0,50'den büyük olması ($AVE > 0,50$) gerekmektedir. Ayrıca faktörlere ait tüm bileşik güvenilirlik katsayısı (CR) değerleri, açıklanan ortalama varyans (AVE) değerlerinden büyük olması ($CR > AVE$) beklenir (Hair vd., 1998).

Ayrışım geçerliliğinin sağlanması için ise, açıklanan ortalama varyans (AVE) değerinin maksimum paylaşılan (MSV) ve ortalama paylaşılan değerinden (ASV) yüksek olması ($AVE > MSV, ASV$) gerekmektedir. Bunların dışında, faktörler veya değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının açıklanan ortalama varyans değerinin (AVE) karekökünden ve ortalama paylaşılan değerinin (ASV), maksimum paylaşılan değerinden (MSV) düşük olması gerekmektedir ($Korelasyon_{Faktörler(Corest)} < \sqrt{Açıklanan\ Ortalama\ Varyans\ Değeri\ (AVE_{Faktörler})}$), Ortalama Paylaşılan Değer (ASV) < Maksimum Paylaşılan Değer (MSV) (Hair vd., 1998).

Tablo 48. AVE, CR, MSV ve ASV Değerleri

Faktörler	Değişkenler	Standart Regresyon Ağırlığı	Hata Terimleri Varyansı (Gözlenen)	Hata Terimleri Varyansı (Faktörler)	Regresyon Ağırlığı Karesi	AVE	Regresyon Ağırlığı Toplam Karesi	CR	MSV	ASV
Sürekli Öğrenme (SO)	HT1	0,959	0,070	0,801	0,919681	0,625461857	29,713401	0,88169	0,490	0,396
	YT1	0,671	0,602		0,450241					
	OYO1	0,769	0,433		0,591361					
	MMD1	0,520	2,070		0,2704					
	OYT1	0,795	0,378		0,632025					
	POF1	0,814	0,302		0,662596					
	OO1	0,923	0,132		0,851929					
Diyalog ve Araştırma (DA)	DAGB2	0,735	0,448	0,528	0,540225	0,544647333	18,922500	0,82173	0,490	0,403
	GD2	0,911	0,154		0,829921					
	NSS2	0,449	2,143		0,201601					
	DDS2	0,740	0,463		0,5476					
	SO2	0,736	0,500		0,541696					
	KGO2	0,779	0,397		0,606841					
Takım Halinde Öğrenme (THO)	KHY3	0,711	0,516	0,527	0,505521	0,588678	20,921476	0,89964	0,438	0,335
	UED3	0,750	0,422		0,5625					
	GO3	0,603	0,576		0,363609					
	GGG3	0,853	0,250		0,727609					
	BO3	0,830	0,279		0,6889					
	DA3	0,827	0,291		0,683929					
Paylaşımçı Sistemler (PS)	KZD4	0,686	0,443	0,395	0,470596	0,521049667	18,714276	0,88524	0,229	0,203
	PO4	0,730	0,416		0,5329					
	OSK4	0,699	0,429		0,488601					

Paylaşımçı Sistemler (PS)	GVT4	0,695	0,429	0,395	0,483025	0,521049667	18,714276	0,88524	0,229	0,203
	BKHY4	0,726	0,369		0,527076					
	IO4	0,790	0,340		0,6241					
Güçlendirilmiş Çalışanlar (GC)	VSYS	0,760	0,407	0,557	0,5776	0,567920000	20,106256	0,89843	0,389	0,334
	RD5	0,739	0,398		0,546121					
	KA5	0,899	0,164		0,808201					
	VKH5	0,823	0,312		0,677329					
	SS5	0,613	0,539		0,375769					
	IA5	0,650	0,453		0,4225					
Sistemler Arası Bağlantı (SAB)	ICCD6	0,917	0,139	0,735	0,840889	0,617420667	21,160000	0,90843	0,456	0,365
	FOC6	0,903	0,162		0,815409					
	MGB6	0,539	0,661		0,290521					
	KNG6	0,974	0,045		0,948676					
	GDD6	0,577	0,630		0,332929					
	IAD6	0,690	0,496		0,4761					
Destekleyici Liderlik (DL)	BDU7	0,722	0,453	0,639	0,521284	0,601229667	21,492496	0,91103	0,469	0,391
	SOF7	0,743	0,380		0,552049					
	AY7	0,900	0,168		0,8100					
	CK7	0,700	0,434		0,4900					
	GBT7	0,789	0,314		0,622521					
	FTD7	0,782	0,350		0,611524					

Tablo 48'de tüm faktörlere ait bileşik güvenilirlik katsayılarının (CR) 0,70'den büyük ($SO_{CR}=0,88169$, $DA_{CR}=0,82173$, $THO_{CR}=0,89964$, $PS_{CR}=0,88524$, $GC_{CR}=0,89843$, $SAB_{CR}=0,90843$, $DL_{CR}=0,91103 > 0,70$), açıklanan ortalama varyans (AVE) değerleri 0,50'den büyüktür ($SO_{AVE}=0,625461857$, $DA_{AVE}=0,544647333$, $THO_{AVE}=0,588678$, $PS_{AVE}=0,521049667$, $GC_{AVE}=0,567920000$, $SAB_{AVE}=0,617420667$, $DL_{AVE}=0,601229667 > 0,50$). Bunun yanında, faktörlere ait tüm bileşik güvenilirlik katsayısı (CR) değerleri açıklanan ortalama varyans (AVE) değerlerinden büyüktür ($SO_{AVE}=0,625461857 < SO_{CR}=0,88169$, $DA_{AVE}=0,544647333 < DA_{CR}=0,82173$, $THO_{AVE}=0,588678 < THO_{CR}=0,89964$, $PS_{AVE}=0,521049667 < PS_{CR}=0,88524$, $GC_{AVE}=0,567920000 < GC_{CR}=0,89843$, $SAB_{AVE}=0,617420667 < SAB_{CR}=0,90843$, $DL_{AVE}=0,601229667 < DL_{CR}=0,91103$).

Tablo 48'e göre değişkenlere ait ortalama varyans (AVE) değerleri, değişkenlere ait maksimum paylaşılan (MSV) ve ortalama paylaşılan değerlerinden (ASV) yüksektir ($SO_{AVE}=0,625461857 > SO_{MSV}=0,490/SO_{ASV}=0,396$, $DA_{AVE}=0,544647333 > DA_{MSV}=0,490/DA_{ASV}=0,403$, $THO_{AVE}=0,588678 > THO_{MSV}=0,438/THO_{ASV}=0,355$, $PS_{AVE}=0,521049667 > PS_{MSV}=0,229/PS_{ASV}=0,203$, $GC_{AVE}=0,567920000 > GC_{MSV}=0,389/GC_{ASV}=0,334$, $SAB_{AVE}=0,617420667 > SAB_{MSV}=0,469/SAB_{ASV}=0,363$, $DL_{AVE}=0,601229667 > DL_{MSV}=0,469/DL_{ASV}=0,391$).

Faktörler arasında korelasyon değerlerini değerlendirdiğimizde, en yüksek korelasyon katsayısı⁹ SO için DA 0,711 ($r_{SO-DA}=0,711$), DA için SO 0,711 ($r_{DA-SO}=0,711$) ile, THO için DL 0,668 ($r_{THO-DL}=0,668$) ile, PS için SO 0,485 ($r_{PS-SO}=0,485$) ile, GC için DL 0,623 ($r_{GC-DL}=0,623$) ile, SAB için DA 0,688 ($r_{SAB-DA}=0,688$) ve son olarak DL için DA 0,682 ($r_{DL-DA}=0,682$) olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda Tablo 48'e göre, tüm faktörlerin açıklanan ortalama varyans (AVE) değerlerinin karekökleri, faktörlerin ilişki kurduğu en yüksek diğer faktörlerin korelasyon katsayılarından büyüktür ($\sqrt{SO_{AVE}} = \sqrt{0,625}=0,790 > r_{SO-DA}=0,711$, $\sqrt{DA_{AVE}} = \sqrt{0,544}=0,737 > r_{SO-DA}=0,711$, $\sqrt{THO_{AVE}} = \sqrt{0,588}=0,766 > r_{THO-DL}=0,668$, $\sqrt{PS_{AVE}} = \sqrt{0,521}=0,721 > r_{PS-SO}=0,485$, $\sqrt{GC_{AVE}} = \sqrt{0,567}=0,752 > r_{GC-DL}=0,623$, $\sqrt{SAB_{AVE}} = \sqrt{0,617}=0,785 > r_{SAB-DA}=0,688$, $\sqrt{DL_{AVE}} = \sqrt{0,601}=0,790 > r_{DL-DA}=0,682$).

⁹ Tablo 52. YEM'e Göre Oluşan Boyutlar Arası İlişki Değerleri, Bkz. s. 294

Tablo 48'e göre, faktörlere ait tüm ortalama paylaşılan değerleri (ASV), maksimumpaylaşılan(MSV)değerlerindendüşüktür($SO_{ASV}=0,396<SO_{MSV}=0,490,DA_{ASV}=0,403<DA_{MSV}=0,490,THO_{ASV}=0,335<THO_{MSV}=0,438,PS_{ASV}=0,203<PS_{MSV}=0,229,GC_{ASV}=0,334<GC_{MSV}=0,389,SAB_{ASV}=0,365<SAB_{MSV}=0,456,DL_{ASV}=0,391<DL_{MSV}=0,469$).

Doğrulayıcı faktör analizine göre, verilerin analizinde, regresyon ağırlıkları ve standart olmayan regresyon ağırlıkları tıpkı çoklu regresyon analizinde olduğu gibi yorumlanırlar. Gözlenen değişkenlerle gizil değişken arasında oluşan denklemde tahmin değeri Lambda'dır (λ :ilişki katsayısı). Bu yapısal katsayı, gizil değişken ve gözlenen değişkene ait ilişkiyi açıklar. Dolayısıyla bu yapısal katsayı, gizil değişkendeki bir birimlik artış olduğunda, regresyon ağırlığı olan gözlemlenen değişkeni ne kadar etkilediğini açıklamaktadır. Başka bir deyişle regresyon, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yükünü belirler.

Standartlaştırılmış regresyon değerleri, tıpkı regresyon analizinde olduğu gibi değişkenlerin önem sırasını gösterir. Mutlak değer anlamında büyük olan değer daha önemlidir. Tablo 48'e göre, değişkenlerin önem sırası büyükten küçüğe doğru sıralanması aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Faktör 1 (SO) için $\lambda_{HT1}=0,959, \lambda_{OO1}=0,923, \lambda_{POF1}=0,814, \lambda_{OYT1}=0,795, \lambda_{OYO1}=0,769, \lambda_{YT1}=0,671, \lambda_{MMD1}=0,520$ 'dir.

2. Faktör 2 (DA) için $\lambda_{GD2}=0,911, \lambda_{KGO2}=0,779, \lambda_{DDS2}=0,740, \lambda_{SO2}=0,736, \lambda_{DAGB2}=0,735, \lambda_{NSS2}=0,449$ 'dur.

3. Faktör 3 (THO) için $\lambda_{GGG3}=0,853, \lambda_{BO3}=0,830, \lambda_{DA3}=0,827, \lambda_{UED3}=0,750, \lambda_{KHY3}=0,711, \lambda_{GO3}=0,603$ 'dir.

4. Faktör 4 (PS) için $\lambda_{IO4}=0,790, \lambda_{PO4}=0,730, \lambda_{BKHY4}=0,726, \lambda_{OSK4}=0,699, \lambda_{GVT4}=0,695, \lambda_{KZD4}=0,686$ 'dir.

5. Faktör 5 (GC) için $\lambda_{KA5}=0,899, \lambda_{VKH5}=0,823, \lambda_{VSY5}=0,760, \lambda_{RD5}=0,739, \lambda_{IA5}=0,650, \lambda_{SS5}=0,613$ 'dür.

6. Faktör 6 (SAB) için $\lambda_{KNG6}=0,974, \lambda_{ICCD6}=0,917, \lambda_{FOC6}=0,903, \lambda_{IAD6}=0,690, \lambda_{GDD6}=0,577, \lambda_{MGB6}=0,539$ 'dur.

7. Faktör 7 (DL) için $\lambda_{AY7}=0,900, \lambda_{GBT7}=0,789, \lambda_{FTD7}=0,782, \lambda_{SOF7}=0,743, \lambda_{BDU7}=0,722, \lambda_{CK7}=0,700$ 'dür.

Tablo 49. Varyansa Ait Standart Hata ve Kritik Oran Tablosu

Faktörler ve Hata Terimleri	Standart Hata	Kritik Oran	<i>p</i>	Faktörler ve Hata Terimleri	Standart Hata	Kritik Oran	<i>p</i>
F1	0,04	20,071	***	e24	0,014	20,358	***
F2	0,04	13,18	***	e25	0,014	20,405	***
F3	0,042	12,576	***	e32	0,022	20,555	***
F4	0,033	11,83	***	e33	0,021	20,174	***
F5	0,04	13,834	***	e34	0,021	20,464	***
F7	0,035	18,446	***	e35	0,021	20,495	***
F6	0,04	18,521	***	e36	0,018	20,214	***
e1	0,004	15,606	***	e37	0,018	19,332	***
e2	0,028	21,434	***	e38	0,019	21,313	***

e3	0,02	21,134	***	e39	0,019	21,396	***
e4	0,096	21,644	***	e40	0,009	19,128	***
e5	0,018	21,003	***	e41	0,015	20,884	***
e6	0,014	20,884	***	e42	0,025	21,644	***
e7	0,007	18,96	***	e43	0,021	21,597	***
e8	0,021	21,227	***	e14	0,021	21,105	***
e9	0,009	17,909	***	e15	0,018	21,206	***
e10	0,099	21,711	***	e16	0,009	19,224	***
e11	0,022	21,207	***	e17	0,02	21,358	***
e12	0,024	21,223	***	e18	0,015	20,942	***

e13	0,019	20,993	***	e19	0,017	20,996	***
e20	0,024	21,241	***	e26	0,007	19,589	***
e21	0,02	21,067	***	e27	0,008	19,957	***
e22	0,027	21,516	***	e28	0,031	21,65	***
e23	0,013	19,961	***	e29	0,003	13,019	***

***= $p<0,001$, $p<0,05$

Tablo 48'de gözlenen değişkenler ve faktörlere ait varyans tahminleri yer almaktadır. Söz konusu varyans tahminlerinin hepsi Tablo 49'a göre 0,05'den küçük ($p=0,00<0,05$) olduğu için anlamlıdır.

Tablo 49'da gösterilen varyansa ait standart hata ve kritik oran tablosuna göre, standart hatalar, kovaryansların tahmininin gözlenen değişkenlerle ve gizil değişkenlerle nasıl ölçüldüğünü göstermektedirler. Kritik oran ise, faktörlere ve gözlenen değişkenlere ait hata terimlerinin varyansının, faktörlere ve hata terimlerine ait standart hatalara bölünmesiyle elde edilir. Dolayısıyla kritik oran, bir standart hata da ne kadar bir faktör veya hata teriminin varyansı bulunmakta olduğunu göstermektedir.

Büyük hata varyansları, gözlenen değişkenlerin varyanslarının faktörün varyansına uzak olduğunu göstermektedir. Küçük hata varyansları ise, gözlenen değişkenlerin varyanslarının faktörün varyansına yakın olduğunu belirtir.

Tablo 48'e göre, toplam 7 faktör arasında en az hata faktör 4 ($V(PS-Gözlenen Değişkenler_{PS}=0,395)$) olduğu için faktör 4'ün (PS) gözlenen değişkenlerine olan varyans yakınlığı, diğer faktörlerin kendi gözlenen değişkenlerine olan varyans

yakınlığına nazaran daha yakındır. Diğer faktörlerin kendi gözlenen değişkenlerine olan varyans yakınlıkları en büyükten küçüğe doğru, $V(\text{THO-Gözlenen Değişkenler}_{\text{THO}})_{\text{Yakınlık}}=0,527$, $V(\text{DA-Gözlenen Değişkenler}_{\text{DA}})_{\text{Yakınlık}}=0,528$, $V(\text{GC-Gözlenen Değişkenler}_{\text{GC}})_{\text{Yakınlık}}=0,557$, $V(\text{DL-Gözlenen Değişkenler}_{\text{DL}})_{\text{Yakınlık}}=0,639$, $V(\text{SAB-Gözlenen Değişkenler}_{\text{SAB}})_{\text{Yakınlık}}=0,735$, $V(\text{SO-Gözlenen Değişkenler}_{\text{SO}})_{\text{Yakınlık}}=0,801$ olarak sıralanabilirler.

Tablo 48'e göre, gözlenen değişkenlere ait ölçüm hatalarına (*hata varyansları*) baktığımızda ise, faktör 4'ün (*PS*) etkilediği gözlenen değişkenlerin kendi gözlenen değişkenlere ait ölçüm hataları (*hata varyansları*) en düşük IO4 değişkenini etkileyen e37 hata terimi olup ($V(e37\text{-IO4})_{\text{Yakınlık}}=0,369$), bu durum e37 ile IO4 arasında ki varyans yakınlığının en çok olduğunu göstermektedir.

Tablo 48'e göre faktör 4'ün (*PS*) etkilediği diğer gözlenen değişkenler sırasıyla yakınlıktan uzağa; $V(e36\text{-BKHY4})_{\text{Yakınlık}}=0,369$, $V(e33\text{-PO4})_{\text{Yakınlık}}=0,416$, $V(e35\text{-GVT4})_{\text{Yakınlık}}=0,429$, $V(e34\text{-OSK4})_{\text{Yakınlık}}=0,429$, $V(e32\text{-KZD4})_{\text{Yakınlık}}=0,443$ 'dür. Diğer değişkenlerin kendilerini etkileyen hata terimleri değerlendirildiğinde uzaktan yakına F7(DL) için $V(e16\text{-AY7})_{\text{Yakınlık}}=0,168$, $V(e18\text{-GBT7})_{\text{Yakınlık}}=0,314$, $V(e19\text{-FTD7})_{\text{Yakınlık}}=0,350$, $V(e15\text{-SOF7})_{\text{Yakınlık}}=0,380$, $V(e17\text{-CK7})_{\text{Yakınlık}}=0,434$, $V(e14\text{-BDU7})_{\text{Yakınlık}}=0,453$, F3 (THO) için $V(e23\text{-GGG3})_{\text{Yakınlık}}=0,250$, $V(e24\text{-BO3})_{\text{Yakınlık}}=0,279$, $V(e27\text{-DA3})_{\text{Yakınlık}}=0,291$, $V(e21\text{-UED3})_{\text{Yakınlık}}=0,422$, $V(e20\text{-KHY3})_{\text{Yakınlık}}=0,516$, $V(e22\text{-GO3})_{\text{Yakınlık}}=0,576$, F2 (DA) için $V(e9\text{-GD2})_{\text{Yakınlık}}=0,154$, $V(e13\text{-KGO2})_{\text{Yakınlık}}=0,397$, $V(e8\text{-DAGB2})_{\text{Yakınlık}}=0,448$, $V(e11\text{-DDS2})_{\text{Yakınlık}}=0,463$, $V(e12\text{-SO2})_{\text{Yakınlık}}=0,500$, $V(e10\text{-NSS2})_{\text{Yakınlık}}=2,134$, F5 (GC) için $V(40\text{-KA5})_{\text{Yakınlık}}=0,164$, $V(e41\text{-VKH5})_{\text{Yakınlık}}=0,312$, $V(e39\text{-RD5})_{\text{Yakınlık}}=0,398$, $V(e38\text{-VSY5})_{\text{Yakınlık}}=0,407$, $V(e43\text{-IAG5})_{\text{Yakınlık}}=0,453$, $V(e42\text{-SS5})_{\text{Yakınlık}}=0,539$, F6 (SAB) için $V(e29\text{-KNG6})_{\text{Yakınlık}}=0,045$, $V(e26\text{-ICCD6})_{\text{Yakınlık}}=0,139$, $V(e27\text{-FOC6})_{\text{Yakınlık}}=0,162$, $V(e31\text{-IAD6})_{\text{Yakınlık}}=0,496$, $V(e30\text{-GDD6})_{\text{Yakınlık}}=0,630$, $V(e28\text{-MGB6})_{\text{Yakınlık}}=0,661$, F1 (SO) için $V(e1\text{-HT1})_{\text{Yakınlık}}=0,070$, $V(e7\text{-OO1})_{\text{Yakınlık}}=0,132$, $V(e6\text{-POF1})_{\text{Yakınlık}}=0,302$, $V(e5\text{-OYT1})_{\text{Yakınlık}}=0,378$, $V(e3\text{-OYO1})_{\text{Yakınlık}}=0,433$, $V(e2\text{-YT1})_{\text{Yakınlık}}=0,602$, $V(e4\text{-MMD1})_{\text{Yakınlık}}=2,070$ olarak sıralanabilirler.

Tablo 50. Standart Olmayan Regresyon Değerleri

Değişkenler	Tahmin Lambda(λ)	Standart Hata	Kritik Oran	<i>p</i>	Değişkenler	Tahmin Lambda(λ)	Standart Hata	Kritik Oran	<i>p</i>
HT1	1	----	-----	***	OSK4	0,679	0,148	4,599	***
YT1	0,746	0,042	17,853	***	GVT4	0,482	0,127	3,788	***
OYO1	0,812	0,037	21,96	***	BKHY4	0,321	0,114	2,811	***
MMD1	0,931	0,065	14,37	***	IO4	1,197	0,253	7,415	***
OYT1	0,797	0,035	22,809	***	VSY5	1	----	-----	***
POF1	0,745	0,031	24,162	***	RD5	0,669	0,073	9,11	***
OO1	0,852	0,023	37,626	***	KA5	1,463	0,095	15,406	***
DAGB2	1	----	----	***	VKH5	1,142	0,087	13,156	***
GD2	1,162	0,063	18,348	***	SS5	0,426	0,075	5,708	***
NSS2	1,043	0,07	14,959	***	IA5	0,43	0,066	6,542	***
DDS2	0,839	0,07	11,927	***	ICCD6	1	----	----	***
SO2	1,119	0,069	16,112	***	FOC6	0,966	0,044	21,814	***

KGO2	0,971	0,068	14,345	***	MGB6	0,277	0,055	5,061	***
KHY3	1	----	----	***	KNG6	1,218	0,037	32,687	***
UED3	0,833	0,065	12,723	***	GDD6	0,437	0,052	8,442	***
GO3	0,359	0,062	5,835	***	IAD6	0,547	0,051	10,696	***
GGG3	1,013	0,064	15,916	***	BDU7	1	----	----	***
BO3	0,962	0,06	15,898	***	SOF7	0,9	0,065	13,755	***
DA3	0,983	0,062	15,9	***	AY7	1,177	0,074	15,987	***
KZD4	1	----	----	***	CK7	0,715	0,063	11,414	***
PO4	1,096	0,227	7,147	***	GBT7	0,919	0,065	14,144	***
					FTD7	1,047	0,071	14,772	***

***= $p < 0,001$, $p < 0,05$

Tablo 51. Değişkenlere Ait Regresyon Denklemleri

Değişkenler	Denklem	Değişkenler	Denklem
HT1	HT1=1.F1+e1	OSK4	OSK4=0,679.F4+e34
YT1	YT1=0,746.F1+e2	GVT4	GVT4=0,482.F4+e35
OYO1	OYO1=0,812.F1+e3	BKHY4	BKHY4=0,321.F4+e36
MMD1	MMD1=0,931.F1+e4	IO4	IO4=1,197.F4+e37
OYT1	OYT1=0,797.F1+e5	VSY5	VSY5=1.F5+e38
POF1	POF1=0,745.F1+e6	RD5	RD5=0,669.F5+e39
OO1	OO1=0,852.F1+e7	KA5	KA5=1,463.F5+e40
DAGB2	DAGB2=1.F1+e8	VKH5	VKH5=1,142.F5+e41
GD2	GD2=1,162.F2+e9	SS5	SS5=0,426.F5+e42
NSS2	NSS2=1,043.F2+e10	IA5	IA5=0,430.F5+e43
DDS2	DDS2=0,839.F2+e11	ICCD6	ICCD6=1.F6+e26
SO2	SO2=1,119.F2+e12	FOC6	FOC6=0,966.F6+e27
KGO2	KGO2=0,971.F2+e13	MGB6	MGB6=0,277.F6+e28
KHY3	KHY3=1.F3+e20	KNG6	KNG6=1,218.F6+e29
UED3	UED3=0,833.F3+e21	GDD6	GDD6=0,437.F6+e30
GO3	GO3=0,359.F3+e22	IAD6	IAD6=0,547.F6+e31
GGG3	GGG3=1,013.F3+e23	BDU7	BDU7=1.F7+e14
BO3	BO3=0,962.F3+e24	SOF7	SOF7=0,900.F7+e15
DA3	DA3=0,983.F3+e25	AY7	AY7=1,177.F7 +e16
KZD4	KZD4=1.F4+e32	CK7	CK7=0,715.F7+e17
PO4	PO4=1,096.F4+e33	GBT7	GBT7=0,919.F7+e18
		FTD7	FTD7=1,047.F7+e19

Tablo 50 değerlendirildiğinde, tüm faktörlere bağlı olan değişkenlerin lambda (λ : *değişkenlere ait regresyon katsayısı*) değerlerinin hepsi anlamlı ($p < 0,05$) olup, tüm değişkenlerin anlamlılık değerleri 0,00'dır ($p = 0,00$).

Tablo 51'de ise, Tablo 50'deki değerlere bağlı olarak regresyon denklemleri oluşturulmuştur. Söz konusu denklemlerin hepsi hata terimleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 51'deki lambda (λ : *değişkenlere ait regresyon katsayısı*) değerleri ve bu değerlere göre oluşturulan regresyon denklemleri değerlendirildiğinde, değişkenlerin faktörlere uyguladığı regresyon ağırlıkları her bir faktör için ayrı olarak büyükten küçüğe doğru aşağıda maddeler halinde açıklaması yapılmıştır.

1. Faktör 1 (SO)'deki bir birimlik artış, HT1'de 1 ($\lambda_{HT1}=1$), MMD1'de 0,931 ($\lambda_{MMD1}=0,931$), OO1'de 0,852 ($\lambda_{OO1}=0,852$), OYO1'de 0,812 ($\lambda_{OYO1}=0,812$), OYT1'de

0,797 ($\lambda_{OYT1}=0,797$), YT1'de 0,746 ($\lambda_{YT1}=0,746$), POF1'de 0,745 ($\lambda_{POF1}=0,745$) oranında artış meydana gelmektedir.

2. Faktör 2 (DA)'daki bir birimlik artış, GD2'de 1,162 ($\lambda_{GD2}=1,162$), SO2'de 1,119 ($\lambda_{SO2}=1,119$), NSS2'de 1,043 ($\lambda_{NSS2}=1,043$), DAGB2'de 1 ($\lambda_{DAGB2}=1$), KGO2'de 0,971 ($\lambda_{KGO2}=0,971$), DDS2'de 0,839 ($\lambda_{DDS2}=0,839$) oranında artış meydana getirir.

3. Faktör 3 (THO)'deki bir birimlik artış, GGG3'de 1,013 ($\lambda_{GGG3}=1,013$), KHY3'de 1 ($\lambda_{KHY3}=1$), DA3'de 0,983 ($\lambda_{DA3}=0,983$), BO3'de 0,962 ($\lambda_{BO3}=0,962$), UED3'de 0,833 ($\lambda_{UED3}=0,833$), GO3'de 0,359 ($\lambda_{GO3}=0,359$) oranında artış meydana getirmektedir.

4. Faktör 4 (PS)'deki bir birimlik artış, IO4'de 1,197 ($\lambda_{IO4}=1,197$), PO4'de 1,096 ($\lambda_{PO4}=1,096$), KZD4'de 1 ($\lambda_{KZD4}=1$), OSK4'de 0,679 ($\lambda_{OSK4}=0,679$), GVT4'de 0,482 ($\lambda_{GVT4}=0,482$), BKHY4'de 0,321 ($\lambda_{BKHY4}=0,321$) kadarlık artış meydana getirir.

5. Faktör 5 (GC)'deki bir birimlik artış, KA5'de 1,463 ($\lambda_{KA5}=1,463$), VKH5'de 1,142 ($\lambda_{VKH5}=1,142$), VSY5'de 1 ($\lambda_{VSY5}=1$), RD5'de 0,669 ($\lambda_{RD5}=0,669$), IA5'de 0,430 ($\lambda_{IA5}=0,430$), SS5'de 0,426 ($\lambda_{SS5}=0,426$) kadarlık artış meydana getirir.

6. Faktör 6 (SAB)'daki bir birimlik artış, KNG6'da 1,218 ($\lambda_{KNG6}=1,218$), ICCD6'da 1 ($\lambda_{ICCD6}=1$), FOC6'da 0,966 ($\lambda_{FOC6}=0,966$), IAD6'da 0,547 ($\lambda_{IAD6}=0,547$), GDD6'da 0,437 ($\lambda_{GDD6}=0,437$), MGB6'da 0,277 ($\lambda_{MGB6}=0,277$) kadarlık artış meydana getirir.

7. Faktör 7 (DL)'deki bir birimlik artış, AY7'de 1,177 ($\lambda_{AY7}=1,177$), FTD7'de 1,047 ($\lambda_{FTD7}=1,047$), BDU7'de 1 ($\lambda_{BDU7}=1$), GBT7'de 0,919 ($\lambda_{GBT7}=0,919$), SOF7'de 0,900 ($\lambda_{SOF7}=0,900$), CK7'de 0,715 ($\lambda_{CK7}=0,715$) kadarlık artış meydana getirir.

Model için tahmin tablosunda, bütün p değerleri 0,05'den düşük ($p=0,00<0,05$) olduğu için tüm faktörler veya gizil değişkenler ile gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişkiler anlamlıdır.

Tablo 52. YEM'e Göre Oluşan Boyutlar Arası İlişki Değerleri

Değişkenler	Korelasyon	Kovaryans	Kovaryans Standart Hata	Kovaryans Kritik Oran	<i>p</i>
DA-THO	0,661	0,378	0,034	11,224	***
DA-SAB	0,688	0,418	0,033	12,586	***
DA-PS	0,482	0,288	0,022	7,0800	***
DA-GC	0,621	0,297	0,028	10,563	***
DA-DL	0,682	0,340	0,031	11,069	***
DA-SO	0,711	0,498	0,037	13,519	***
THO-SAB	0,648	0,435	0,035	12,374	***
THO-PS	0,440	0,163	0,023	7,0100	***
THO-GC	0,602	0,311	0,030	10,451	***
THO-DL	0,668	0,392	0,033	10,960	***
THO-SO	0,645	0,509	0,039	13,166	***
SAB-PS	0,442	0,176	0,024	7,3420	***
SAB-GC	0,590	0,334	0,029	11,446	***
SAB-DL	0,676	0,390	0,032	12,161	***
SAB-SO	0,651	0,557	0,036	15,383	***
PS-GC	0,400	0,122	0,018	6,7750	***
PS-DL	0,473	0,147	0,021	6,9740	***
PS-SO	0,485	0,208	0,028	7,4890	***
GC-DL	0,623	0,277	0,027	10,299	***
GC-SO	0,618	0,394	0,033	12,090	***
DL-SO	0,673	0,459	0,036	12,933	***

***= $p < 0,001$, $p < 0,05$

Yapısal eşitlik modellemesinin bir kolu olan doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla, modelin hata terimleri dikkate alınarak değişkenler arasında ilişki durumları tespit edilebilmektedir. Örgütsel öğrenme boyutları arasındaki bu ilişkiler doğrulayıcı faktör analizi verileri sayesinde tespit edilmiştir. Söz konusu örgütsel öğrenme boyutları arasında bu ilişki değerlerinin tespiti için SPSS Amos Syntax Corest, kovaryans değeri için SPSS Amos Syntax Covest yöntemi kullanılmıştır. Bu

anlamda örgütsel öğrenme boyutlarının yapısal eşitlik modellemesi ile örgütsel öğrenme boyutlarının bütünsel ve eş zamanlı ilişkileri kapsamında örgütsel öğrenme boyutlarının korelasyon ve kovaryans yöntemi ile oluşan ilişki değerleri Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52'ye göre örgütsel öğrenme boyutları arasında korelasyon ve kovaryans değerleri incelendiğinde, DA ile THO arasında $r_{\text{corest:DA-THO}}=0,661$, $r_{\text{covest:DA-THO}}=0,378$, DA ile SAB arasında $r_{\text{corest:DA-SAB}}=0,668$, $r_{\text{covest:DA-SAB}}=0,418$, DA ile PS arasında $r_{\text{corest:DA-PS}}=0,482$, $r_{\text{covest:DA-PS}}=0,288$, DA ile GC arasında $r_{\text{corest:DA-GC}}=0,621$, $r_{\text{covest:DA-GC}}=0,297$, DA ile DL arasında $r_{\text{corest:DA-DL}}=0,682$, $r_{\text{covest:DA-DL}}=0,340$, DA ile SO arasında $r_{\text{corest:DA-SO}}=0,711$, $r_{\text{covest:DA-SO}}=0,498$, THO ile SAB arasında $r_{\text{corest:THO-SAB}}=0,648$, $r_{\text{covest:THO-SAB}}=0,435$, THO ile PS arasında $r_{\text{corest:THO-PS}}=0,440$, $r_{\text{covest:THO-PS}}=0,163$, THO ile GC arasında $r_{\text{corest:THO-GC}}=0,602$, $r_{\text{covest:THO-GC}}=0,311$, THO ile DL arasında $r_{\text{corest:THO-DL}}=0,668$, $r_{\text{covest:THO-DL}}=0,392$, THO ile SO arasında $r_{\text{corest:THO-SO}}=0,645$, $r_{\text{covest:THO-SO}}=0,509$, SAB ile PS arasında $r_{\text{corest:SAB-PS}}=0,442$, $r_{\text{covest:SAB-PS}}=0,176$, SAB ile GC arasında $r_{\text{corest:SAB-GC}}=0,590$, $r_{\text{covest:SAB-GC}}=0,334$, SAB ile DL arasında $r_{\text{corest:SAB-DL}}=0,676$, $r_{\text{covest:SAB-DL}}=0,390$, SAB ile SO arasında $r_{\text{corest:SAB-SO}}=0,651$, $r_{\text{covest:SAB-SO}}=0,557$, PS ile GC arasında $r_{\text{corest:PS-GC}}=0,400$, $r_{\text{covest:PS-GC}}=0,122$, PS ile DL arasında $r_{\text{corest:PS-DL}}=0,473$, $r_{\text{covest:PS-DL}}=0,147$, PS ile SO arasında $r_{\text{corest:PS-SO}}=0,485$, $r_{\text{covest:PS-SO}}=0,208$, GC ile DL arasında $r_{\text{corest:GC-DL}}=0,623$, $r_{\text{covest:GC-DL}}=0,277$, GC ile SO arasında $r_{\text{corest:GC-SO}}=0,618$, $r_{\text{covest:GC-SO}}=0,394$ ve son olarak DL ile SO arasında $r_{\text{corest:DL-SO}}=0,673$, $r_{\text{covest:DL-SO}}=0,459$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 52'ye göre, bütün örgütsel öğrenme boyutları arasında korelasyon ve kovaryans hesabına göre anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Genel anlamda Tablo 53'e göre, sağlık çalışanlarının algılamaları kapsamında SO, DL, DA, PS, THO, SAB ve GC örgütsel öğrenme boyutları birbirleri ile karşılaştırıldığında, PS örgütsel öğrenme boyutunun diğer boyutlar ile olan korelasyon değerleri, PS dışındaki diğer boyutların birbirleri ile olan korelasyon değerlerinden düşük değerler taşımaktadırlar. PS boyutu, bu anlamda, ilişkiel yapıya diğer boyutları karşılaştırdığımızda daha az katkı sağlamaktadır.

Tablo 52'ye göre, SO, DA ve DL boyutları özellikle birbirleriyle ve diğer boyutlarla yüksek ilişkiler kurmuşlardır. Söz konusu bu boyutların birbirleri ve diğer boyutlarla olan ilişki dereceleri arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Bu

anlamda bu boyutlar, sağlık çalışanları tarafından modele bağlı olan ilişkisel yapının oluşmasında etkili boyut oldukları düşünülmüştür. Dolayısıyla bu boyutların sağlık çalışanlarının bağlı oldukları kurum tarafından uygulanma durumu sağlık çalışanları tarafından benzer algılandıkları söylenebilir.

Tablo 52'ye göre, THO, SAB ve GC boyutlarını değerlendirdiğimizde, sağlık çalışanları tarafından özellikle THO, SAB ve GC boyutlarının birbirleri ve diğer boyutlarla olan ilişkisi derecelerinde yine çok fazla fark bulunmamakta olup, SO, DA ve DL boyutlarının birbirleriyle ve diğer boyutlar ile olan ilişki derecelerinden daha alt seviyede algılanmışlardır. Bunun yanında, sağlık çalışanları tarafından GC boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki dereceleri, THO ve SAB boyutlarının birbirleri ve diğer boyutlar ile olan ilişki derecelerinden biraz daha alt seviyede algılanmışlardır.

Sonuç olarak sağlık çalışanları, yapısal eşitlik modellemesine göre boyutların birbirleriyle olan eş zamanlı ilişkileri, boyutlara bağlı değişkenlerin hata terimlerinde dikkate alınarak SO, DA ve DL boyutlarının birbirleriyle ve diğer boyutlar ile olan ilişki dereceleri, THO, SAB, GC ve PS boyutlarının birbirleri ve diğer boyutlarla olan ilişkisi derecelerinden yüksektirler.

GC boyutunun SO, DA, DL, THO, SAB boyutlarıyla olan ilişki dereceleri, SO, DA, DL, THO, SAB boyutlarının birbiriyle olan ilişki derecelerinden düşük değerler tespit edilmiştir. Ayrıca GC boyutunun diğer boyutlarla olan ilişki dereceleri değerlendirildiğinde, GC boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki dereceleri sadece PS boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki derecelerinden yüksektir. Bu anlamda, PS boyutu diğer boyutlarla orta dereceye yakın ilişki kurmuştur.

Sağlık çalışanlarının algılamaları kapsamında, boyutlar arasındaki ilişki yakınlığına istinaden sağlık çalışanları SO boyutunu en çok DA boyutu ile ($r_{corest:SO-DA}=0,711$), DA boyutunu en çok SO ile ($r_{corest:DA-SO}=0,711$), THO boyutunu en çok DL boyutu ile ($r_{corest:THO-DL}=0,668$), PS boyutunu en çok SO boyutu ile ($r_{corest:PS-SO}=0,485$), GC boyutu en çok DA boyutu ile ($r_{corest:GC-DA}=0,621$), SAB boyutu en çok DL ile ($r_{corest:SAB-DL}=0,676$) ve son olarak DL boyutu ise en çok DA boyutu ile ($r_{corest:DL-DA}=0,682$) benzer algılamışlardır.

3.11.2.2. İlişki Katsayılarına Göre Boyutlar Arası İlişki Analizi

İlişki katsayıları, değişkenler arasındaki ilişki derecesini belirtir ve değişkenlerden biri artıp/azalıp diğeri artıyorsa/azalıyorsa değişkenler arasında pozitif ilişki, tam tersi olarak değişkenlerden biri artıp/azalıp diğeri azalıyorsa/artıyorsa değişkenler arasında negatif ilişki söz konusudur (Karagöz, 2010, s. 7). İlişki katsayıları, değişkenlerin istatistiksel olarak ilişkinin önemini belirtirler ve ikili ile çoklu ilişkilerin açıklanmasında işe yarayan istatistiksel bir yöntemdir (Özdamar, 2018, s. 201).

Örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki analizi toplam 9 ilişki katsayısı ile belirlenmiştir. Bunlar; Pearson (r_p), Cramer's V ($r_{cramer'sv}$), Kendall's Tau-b (r_{tau-b}), Kendall's Tau-c (r_{tau-c}), Gamma (γ), Sommer's d ($r_{somers'd}$), Kontenjans ($r_{kontenjans}$), Belirsizlik ($r_{belirsizlik}$) ve Lambda (λ) katsayılarıdır. İlişki katsayılarının hepsi için çapraz tablolar yapılmış ve değişkenlerin ilişki değerleri frekans değerleriyle birlikte hesaplanmıştır. Ayrıca ilişki katsayılarının hesaplanmasında veri ağırlıkları (*Data Weight Case*) dikkate alınmıştır. Söz konusu ilişki katsayılarının anlamlılık dereceleri, Pearson (r_p) korelasyon katsayısı için 0,99, diğer katsayılar için 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bunların dışında değişkenlere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve tüm değişkenler için söz konusu testin anlamlılık değerleri 0,05'den büyük ($p>0,05$) çıktığı için verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir.

Söz konusu ilişki katsayılarının değerleri ayrı olarak maddeler halinde ilgili tablolarda sunulmuştur.

1. Pearson İlişki Katsayısı (r_p)

Tablo 53. Boyutlar Arası Pearson İlişki Katsayısı (r_p) Değerleri

Değişkenler	SO		DA		THO		PS		GC		SAB		DL	
	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p
SO	-----		0,826	0,00	0,760	0,00	0,596	0,00	0,727	0,00	0,777	0,00	0,789	0,00
DA	0,826	0,00	-----		0,778	0,00	0,595		0,734		0,758		0,801	
THO	0,760	0,00	0,778	0,00	-----		0,557	0,00	0,715	0,00	0,765	0,00	0,781	0,00
PS	0,596	0,00	0,595	0,00	0,557	0,00	-----		0,513	0,00	0,557	0,00	0,580	0,00
GC	0,727	0,00	0,734	0,00	0,715	0,00	0,513	0,00	-----		0,707	0,00	0,740	0,00
SAB	0,777	0,00	0,798	0,00	0,765	0,00	0,557	0,00	0,707	0,00	-----		0,792	0,00
DL	0,789	0,00	0,801	0,00	0,781	0,00	0,586	0,00	0,740	0,00	0,792	0,00	-----	

$p=0,00<0,01$

2. Cramer's V İlişki Katsayısı ($r_{cramer's\ v}$)

Tablo 54. Boyutlar Arası Cramer's V İlişki Katsayısı ($r_{cramer's\ v}$) Değerleri

Değişkenler	SO		DA		THO		PS		GC		SAB		DL	
	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p
SO	-----		0,438	0,00	0,395	0,00	0,243	0,00	0,351	0,00	0,417	0,00	0,421	0,00
DA	0,438	0,00	-----		0,416	0,00	0,291	0,00	0,407	0,00	0,412	0,00	0,422	0,00
THO	0,395	0,00	0,416	0,00	-----		0,267	0,00	0,359	0,00	0,397	0,00	0,416	0,00
PS	0,243	0,00	0,291	0,00	0,267	0,00	-----		0,254	0,04	0,267	0,00	0,271	0,00
GC	0,351	0,00	0,407	0,00	0,359	0,00	0,254	0,00	-----		0,340	0,00	0,407	0,00
SAB	0,417	0,00	0,412	0,00	0,397	0,00	0,267	0,00	0,340	0,00	-----		0,412	0,00
DL	0,421	0,00	0,422	0,00	0,416	0,00	0,271	0,00	0,407	0,00	0,412	0,00	-----	

$p=0,00<0,05$

3. Kendall's Tau-b İlişki Katsayısı (r_{tau-b})

Tablo 55. Boyutlar Arası Kendall's Tau-b İlişki Katsayısı (r_{tau-b}) Değerleri

Değişkenler	SO		DA		THO		PS		GC		SAB		DL	
	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p
SO	-----		0,632	0,00	0,606	0,00	0,393	0,00	0,564	0,00	0,617	0,00	0,629	0,00
DA	0,632	0,00	-----		0,617	0,00	0,461	0,00	0,564	0,00	0,604	0,00	0,628	0,00
THO	0,606	0,00	0,617	0,00	-----		0,422	0,00	0,490	0,00	0,607	0,00	0,609	0,00
PS	0,393	0,00	0,461	0,00	0,422	0,00	-----		0,393	0,00	0,400	0,00	0,429	0,00
GC	0,564	0,00	0,564	0,00	0,490	0,00	0,393	0,00	-----		0,438	0,00	0,430	0,00
SAB	0,617	0,00	0,604	0,00	0,607	0,00	0,399	0,00	0,438	0,00	-----		0,630	0,00
DL	0,629	0,00	0,628	0,00	0,609	0,00	0,429	0,00	0,430	0,00	0,630	0,00	-----	

$p=0,00<0,05$

4. Kendall's Tau-c İlişki Katsayısı (r_{tau-c})

Tablo 56. Boyutlar Arası Kendall's Tau-c (r_{tau-c}) İlişki Katsayısı

Değişkenler	SO		DA		THO		PS		GC		SAB		DL	
	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p
SO	-----		0,618	0,00	0,591	0,00	0,445	0,00	0,549	0,00	0,602	0,133	0,613	0,00
DA	0,618	0,00	-----		0,599	0,00	0,442	0,00	0,546	0,00	0,586	0,00	0,609	0,00
THO	0,591	0,00	0,599	0,00	-----		0,404	0,00	0,460	0,00	0,586	0,00	0,592	0,00
PS	0,445	0,00	0,442	0,00	0,404	0,00	-----		0,373	0,00	0,404	0,00	0,421	0,00
GC	0,549	0,00	0,546	0,00	0,460	0,00	0,373	0,00	-----		0,417	0,00	0,408	0,00
SAB	0,602	0,00	0,586	0,00	0,586	0,00	0,404	0,00	0,417	0,00	-----		0,602	0,00
DL	0,613	0,00	0,609	0,00	0,592	0,00	0,421	0,00	0,408	0,00	0,602	0,00	-----	

$p=0,00<0,05$

5. Gamma İlişki Katsayısı (γ)

Tablo 57. Boyutlar Arası Gamma İlişki Katsayısı (γ) Değerleri

Değişkenler	SO		DA		THO		PS		GC		SAB		DL	
	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p
SO	-----		0,707	0,00	0,649	0,00	0,507	0,00	0,611	0,00	0,661	0,00	0,675	0,00
DA	0,707	0,00	-----		0,666	0,00	0,510	0,00	0,614	0,00	0,651	0,00	0,677	0,00
THO	0,649	0,00	0,666	0,00	-----		0,440	0,00	0,596	0,00	0,651	0,00	0,658	0,00
PS	0,507	0,00	0,510	0,00	0,440	0,00	-----		0,440	0,00	0,476	0,00	0,491	0,00
GC	0,611	0,00	0,614	0,00	0,596	0,00	0,440	0,00	-----		0,587	0,00	0,634	0,00
SAB	0,661	0,00	0,651	0,00	0,651	0,00	0,476	0,00	0,587	0,00	-----		0,666	0,00
DL	0,675	0,00	0,677	0,00	0,658	0,00	0,491	0,00	0,634	0,00	0,666	0,00	-----	

$p=0,00<0,05$

6. Somers'd İlişki Katsayısı ($r_{somers'd}$)

Tablo 58. Boyutlar Arası Somers'd İlişki Katsayısı ($r_{somers'd}$) Değerleri

Değişkenler	SO		DA		THO		PS		GC		SAB		DL	
	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p
SO	-----		0,662	0,00	0,606	0,00	0,461	0,00	0,564	0,00	0,617	0,00	0,629	0,00
DA	0,662	0,00	-----		0,617	0,00	0,461	0,00	0,564	0,00	0,604	0,00	0,628	0,00
THO	0,606	0,00	0,617	0,00	-----		0,422	0,00	0,546	0,00	0,605	0,00	0,609	0,00
PS	0,461	0,00	0,461	0,00	0,422	0,00	-----		0,393	0,00	0,422	0,00	0,442	0,00
GC	0,564	0,00	0,564	0,00	0,546	0,00	0,393	0,00	-----		0,538	0,00	0,581	0,00
SAB	0,617	0,00	0,604	0,00	0,605	0,00	0,422	0,00	0,538	0,00	-----		0,619	0,00
DL	0,629	0,00	0,628	0,00	0,609	0,00	0,442	0,00	0,581	0,00	0,619	0,00	-----	

$p=0,00<0,05$

7. Kontenjans İlişki Katsayısı ($r_{kontenjans}$)

Tablo 59. Boyutlar Arası Kontenjans İlişki Katsayısı ($r_{kontenjans}$) Değerleri

Değişkenler	SO		DA		THO		PS		GC		SAB		DL	
	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p
SO	-----		0,891	0,00	0,842	0,00	0,810	0,00	0,801	0,00	0,852	0,00	0,879	0,00
DA	0,891	0,00	-----		0,872	0,00	0,748	0,00	0,867	0,00	0,870	0,00	0,874	0,00
THO	0,842	0,00	0,872	0,00	-----		0,719	0,00	0,836	0,00	0,842	0,00	0,879	0,00
PS	0,810	0,00	0,748	0,00	0,719	0,00	-----		0,707	0,00	0,718	0,00	0,742	0,00
GC	0,801	0,00	0,867	0,00	0,836	0,00	0,707	0,00	-----		0,801	0,00	0,867	0,00
SAB	0,852	0,00	0,870	0,00	0,842	0,00	0,718	0,00	0,801	0,00	-----		0,864	0,00
DL	0,879	0,00	0,874	0,00	0,879	0,00	0,742	0,00	0,867	0,00	0,864	0,00	-----	

$p=0,00<0,05$

8. Belirsizlik İlişki Katsayısı ($r_{belirsizlik}$)

Tablo 60. Boyutlar Arası Belirsizlik İlişki Katsayısı ($r_{belirsizlik}$) Değerleri

Değişkenler	SO		DA		THO		PS		GC		SAB		DL	
	değer	p	değer	p	değer	p	değer	P	değer	p	değer	p	değer	p
SO	-----		0,311	0,00	0,270	0,00	0,187	0,00	0,226	0,00	0,280	0,00	0,292	0,00
DA	0,311	0,00	-----		0,268	0,04	0,171	0,00	0,216	0,00	0,264	0,00	0,281	0,00
THO	0,270	0,00	0,268	0,00	-----		0,152	0,00	0,207	0,00	0,244	0,00	0,280	0,00
PS	0,187	0,00	0,171	0,00	0,152	0,00	-----		0,140	0,00	0,142	0,00	0,152	0,00
GC	0,226	0,00	0,216	0,00	0,207	0,00	0,140	0,00	-----		0,208	0,00	0,226	0,00
SAB	0,280	0,00	0,264	0,00	0,244	0,00	0,142	0,00	0,208	0,00	-----		0,255	0,00
DL	0,292	0,00	0,281	0,00	0,280	0,00	0,152	0,00	0,226	0,00	0,255	0,00	-----	

$p=0,00<0,05$

9. Lambda İlişki Katsayısı (λ)

Tablo 61. Boyutlar Arası Lambda İlişki Katsayısı (λ) Değerleri

Değişkenler	SO		DA		THO		PS		GC		SAB		DL	
	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p	değer	p
SO	-----		0,158	0,00	0,146	0,00	0,111	0,00	0,115	0,00	0,153	0,00	0,154	0,00
DA	0,158	0,00	-----		0,153	0,00	0,119	0,00	0,120	0,00	0,128	0,00	0,154	0,00
THO	0,147	0,00	0,150	0,00	-----		0,101	0,00	0,109	0,00	0,149	0,00	0,154	0,00
PS	0,119	0,00	0,115	0,00	0,095	0,00	-----		0,076	0,00	0,077	0,00	0,099	0,00
GC	0,111	0,00	0,120	0,00	0,109	0,00	0,076	0,00	-----		0,101	0,00	0,127	0,00
SAB	0,128	0,00	0,146	0,00	0,118	0,00	0,077	0,00	0,109	0,00	-----		0,132	0,00
DL	0,152	0,00	0,154	0,00	0,132	0,00	0,086	0,00	0,127	0,00	0,153	0,00	-----	

$p=0,00<0,05$

Sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkileri gösteren ve farklı hesaplamalara dayanan toplam 9 ilişki katsayısı birbirleriyle tutarlılık göstermektedir. Bu tablolara göre, ilişki katsayılarının değerleri aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. **DA-THO:** $r_{p:DA-THO}=0,778$, $r_{cramer'sV:DA-THO}=0,416$, $r_{tau-b:DA-THO}=0,617$, $r_{tau-c:DA-THO}=0,599$, $\gamma_{DA-THO}=0,666$, $r_{somers'd:DA-THO}=0,617$, $r_{kontenjans:DA-THO}=0,872$, $r_{belirsizlik:DA-THO}=0,268$, $\lambda_{DA-THO}=0,153$.

2. **DA-SAB:** $r_{p:DA-SAB}=0,758$, $r_{cramer'sV:DA-SAB}=0,412$, $r_{tau-b:DA-SAB}=0,604$, $r_{tau-c:DA-SAB}=0,586$, $\gamma_{DA-SAB}=0,651$, $r_{somers'd:DA-SAB}=0,604$, $r_{kontenjans:DA-SAB}=0,870$, $r_{belirsizlik:DA-SAB}=0,264$, $\lambda_{DA-SAB}=0,128$.

3. **DA-PS:** $\Gamma_{p:DA-PS}=0,595$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:DA-PS}}=0,291$, $\Gamma_{\text{tau-b:DA-PS}}=0,461$, $\Gamma_{\text{tau-c:DA-PS}}=0,442$, $\gamma_{DA-PS}=0,510$, $\Gamma_{\text{somers'd:DA-PS}}=0,461$, $\Gamma_{\text{kontenjans:DA-PS}}=0,748$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:DA-PS}}=0,171$, $\lambda_{DA-PS}=0,119$.

4. **DA-GC:** $\Gamma_{p:DA-GC}=0,734$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:DA-GC}}=0,407$, $\Gamma_{\text{tau-b:DA-GC}}=0,564$, $\Gamma_{\text{tau-c:DA-GC}}=0,546$, $\gamma_{DA-GC}=0,614$, $\Gamma_{\text{somers'd:DA-GC}}=0,564$, $\Gamma_{\text{kontenjans:DA-GC}}=0,867$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:DA-GC}}=0,216$, $\lambda_{DA-GC}=0,125$.

5. **DA-DL:** $\Gamma_{p:DA-DL}=0,801$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:DA-DL}}=0,422$, $\Gamma_{\text{tau-b:DA-DL}}=0,628$, $\Gamma_{\text{tau-c:DA-DL}}=0,609$, $\gamma_{DA-DL}=0,677$, $\Gamma_{\text{somers'd:DA-DL}}=0,628$, $\Gamma_{\text{kontenjans:DA-DL}}=0,874$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:DA-DL}}=0,281$, $\lambda_{DA-DL}=0,154$.

6. **DA-SO:** $\Gamma_{p:DA-SO}=0,826$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:DA-SO}}=0,438$, $\Gamma_{\text{tau-b:DA-SO}}=0,632$, $\Gamma_{\text{tau-c:DA-SO}}=0,618$, $\gamma_{DA-SO}=0,707$, $\Gamma_{\text{somers'd:DA-SO}}=0,662$, $\Gamma_{\text{kontenjans:DA-SO}}=0,891$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:DA-SO}}=0,311$, $\lambda_{DA-SO}=0,158$.

7. **THO-SAB:** $\Gamma_{p:THO-SAB}=0,765$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:THO-SAB}}=0,397$, $\Gamma_{\text{tau-b:THO-SAB}}=0,607$, $\Gamma_{\text{tau-c:THO-SAB}}=0,586$, $\gamma_{THO-SAB}=0,651$, $\Gamma_{\text{somers'd:THO-SAB}}=0,605$, $\Gamma_{\text{kontenjans:THO-SAB}}=0,842$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:THO-SAB}}=0,244$, $\lambda_{THO-SAB}=0,118$.

8. **THO-PS:** $\Gamma_{p:THO-PS}=0,557$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:THO-PS}}=0,267$, $\Gamma_{\text{tau-b:THO-PS}}=0,422$, $\Gamma_{\text{tau-c:THO-PS}}=0,404$, $\gamma_{THO-PS}=0,440$, $\Gamma_{\text{somers'd:THO-PS}}=0,422$, $\Gamma_{\text{kontenjans:THO-PS}}=0,719$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:THO-PS}}=0,152$, $\lambda_{THO-PS}=0,086$.

9. **THO-GC:** $\Gamma_{p:THO-GC}=0,715$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:THO-GC}}=0,359$, $\Gamma_{\text{tau-b:THO-GC}}=0,490$, $\Gamma_{\text{tau-c:THO-GC}}=0,460$, $\gamma_{THO-GC}=0,596$, $\Gamma_{\text{somers'd:THO-GC}}=0,546$, $\Gamma_{\text{kontenjans:THO-GC}}=0,836$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:THO-GC}}=0,207$, $\lambda_{THO-GC}=0,109$.

10. **THO-DL:** $\Gamma_{p:THO-DL}=0,781$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:THO-DL}}=0,416$, $\Gamma_{\text{tau-b:THO-DL}}=0,609$, $\Gamma_{\text{tau-c:THO-DL}}=0,592$, $\gamma_{THO-DL}=0,658$, $\Gamma_{\text{somers'd:THO-DL}}=0,609$, $\Gamma_{\text{kontenjans:THO-DL}}=0,879$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:THO-DL}}=0,280$, $\lambda_{THO-DL}=0,132$.

11. **THO-SO:** $\Gamma_{p:THO-SO}=0,760$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:THO-SO}}=0,395$, $\Gamma_{\text{tau-b:THO-SO}}=0,606$, $\Gamma_{\text{tau-c:THO-SO}}=0,591$, $\gamma_{THO-SO}=0,649$, $\Gamma_{\text{somers'd:THO-SO}}=0,606$, $\Gamma_{\text{kontenjans:THO-SO}}=0,842$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:THO-SO}}=0,270$, $\lambda_{THO-SO}=0,146$.

12. **PS-SAB:** $\Gamma_{p:PS-SAB}=0,557$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:PS-SAB}}=0,267$, $\Gamma_{\text{tau-b:PS-SAB}}=0,399$, $\Gamma_{\text{tau-c:PS-SAB}}=0,404$, $\gamma_{PS-SAB}=0,476$, $\Gamma_{\text{somers'd:PS-SAB}}=0,422$, $\Gamma_{\text{kontenjans:PS-SAB}}=0,718$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:PS-SAB}}=0,142$, $\lambda_{PS-SAB}=0,077$.

13. **SAB-GC:** $\Gamma_{p:SAB-GC}=0,707$, $\Gamma_{\text{cramer'sV:SAB-GC}}=0,340$, $\Gamma_{\text{tau-b:SAB-GC}}=0,438$, $\Gamma_{\text{tau-c:SAB-GC}}=0,417$, $\gamma_{SAB-GC}=0,587$, $\Gamma_{\text{somers'd:SAB-GC}}=0,538$, $\Gamma_{\text{kontenjans:SAB-GC}}=0,801$, $\Gamma_{\text{belirsizlik:SAB-GC}}=0,208$, $\lambda_{SAB-GC}=0,101$.

14. SAB-DL: $r_{p:SAB-DL}=0,792$, $r_{cramer'sV:SAB-DL}=0,412$, $r_{\tauau-b:SAB-DL}=0,630$, $r_{\tauau-c:SAB-DL}=0,602$, $\gamma_{SAB-DL}=0,666$, $r_{somers'd:SAB-DL}=0,619$, $r_{kontenjans:SAB-DL}=0,864$, $r_{belirsizlik:SAB-DL}=0,255$, $\lambda_{SAB-DL}=0,153$.

15. SAB-SO: $r_{p:SAB-SO}=0,777$, $r_{cramer'sV:SAB-SO}=0,417$, $r_{\tauau-b:SAB-SO}=0,617$, $r_{\tauau-c:SAB-SO}=0,602$, $\gamma_{SAB-SO}=0,661$, $r_{somers'd:SAB-SO}=0,617$, $r_{kontenjans:SAB-SO}=0,852$, $r_{belirsizlik:SAB-SO}=0,280$, $\lambda_{SAB-SO}=0,153$.

16. PS-GC: $r_{p:PS-GC}=0,513$, $r_{cramer'sV:PS-GC}=0,254$, $r_{\tauau-b:PS-GC}=0,393$, $r_{\tauau-c:PS-GC}=0,373$, $\gamma_{PS-GC}=0,440$, $r_{somers'd:PS-GC}=0,393$, $r_{kontenjans:PS-GC}=0,707$, $r_{belirsizlik:PS-GC}=0,140$, $\lambda_{PS-GC}=0,076$.

17. PS-DL: $r_{p:PS-DL}=0,586$, $r_{cramer'sV:PS-DL}=0,271$, $r_{\tauau-b:PS-DL}=0,429$, $r_{\tauau-c:PS-DL}=0,421$, $\gamma_{PS-DL}=0,491$, $r_{somers'd:PS-DL}=0,442$, $r_{kontenjans:PS-DL}=0,742$, $r_{belirsizlik:PS-DL}=0,152$, $\lambda_{PS-DL}=0,101$.

18. PS-SO: $r_{p:PS-SO}=0,596$, $r_{cramer'sV:PS-SO}=0,243$, $r_{\tauau-b:PS-SO}=0,393$, $r_{\tauau-c:PS-SO}=0,445$, $\gamma_{PS-SO}=0,507$, $r_{somers'd:PS-SO}=0,461$, $r_{kontenjans:PS-SO}=0,810$, $r_{belirsizlik:PS-SO}=0,187$, $\lambda_{PS-SO}=0,111$.

19. GC-DL: $r_{p:GC-DL}=0,740$, $r_{cramer'sV:GC-DL}=0,407$, $r_{\tauau-b:GC-DL}=0,430$, $r_{\tauau-c:GC-DL}=0,408$, $\gamma_{GC-DL}=0,634$, $r_{somers'd:GC-DL}=0,581$, $r_{kontenjans:GC-DL}=0,867$, $r_{belirsizlik:GC-DL}=0,226$, $\lambda_{GC-DL}=0,127$.

20. GC-SO: $r_{p:GC-SO}=0,727$, $r_{cramer'sV:GC-SO}=0,351$, $r_{\tauau-b:GC-SO}=0,564$, $r_{\tauau-c:GC-SO}=0,549$, $\gamma_{GC-SO}=0,611$, $r_{somers'd:GC-SO}=0,564$, $r_{kontenjans:GC-SO}=0,840$, $r_{belirsizlik:GC-SO}=0,226$, $\lambda_{GC-SO}=0,122$.

21. DL-SO: $r_{p:DL-SO}=0,789$, $r_{cramer'sV:DL-SO}=0,421$, $r_{\tauau-b:DL-SO}=0,629$, $r_{\tauau-c:DL-SO}=0,613$, $\gamma_{DL-SO}=0,675$, $r_{somers'd:DL-SO}=0,629$, $r_{kontenjans:DL-SO}=0,879$, $r_{belirsizlik:DL-SO}=0,292$, $\lambda_{DL-SO}=0,154$.

Tablo 53'e, Tablo 54'e, Tablo 55'e, Tablo 56'ya, Tablo 57'e, Tablo 58'e, Tablo 59'a, Tablo 60'a ve Tablo 61'e göre örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki değerlerinin hepsinin anlamlılık değerleri 0,00 ($p=0,00$) olduğu ve bu değerler 0,05'den düşük ($p=0,00<0,05$) olduğu için tüm boyutlar birbiriyle anlamlı ilişki içindedirler.

Genel anlamda, sağlık çalışanlarının boyutları algılamalarına göre, SO, DA, THO, GC, SAB ve DL boyutlarının birbirleri ile olan ilişkileri yüksektir. Buna karşın, PS'nin diğer boyutlarla olan ilişki değerleri anlamlı olmasına rağmen, PS'nin diğer boyutlarla olan ilişki değerleri, diğer boyutlar olan SO, DA, THO, SAB, GC ve DL

boyutlarının birbirleri ile olan ilişki değerlerinden azdır. PS, bu anlamda, sağlık çalışanları tarafından modele en az katkı sağlayan boyut olarak algılanmıştır. İlişki katsayıları hesabında yapısal eşitlik modellemesinden farklı olarak değişkenlerin hata terimleri dikkate alınmamakta olup, boyutların birbirleriyle eş zamanlı veya eş zamanlı olmadan boyutlar arası ilişki katsayıların almış olduğu değerlerde bir fark olmamaktadır. Buna rağmen, ilişki katsayıları, tıpkı yapısal eşitlik modellemesinde olduğu gibi, sağlık çalışanları SO, DA ve DL boyutlarının birbirleri ve diğer boyutlar ile olan ilişki değerlerini, diğer boyutların birbirleri ve SO, DA, DL boyutları ile olan ilişki değerlerinden fazla olarak algılamışlardır. Bunun yanında, THO, SAB ve GC boyutlarının diğer boyutlar ile olan ilişki değerleri arasında çok fazla fark bulunmamaktadır. Bunların dışında, GC boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki değerleri, THO ve SAB boyutlarının birbirleriyle ve diğer boyutlar ile olan ilişki değerlerinden küçüktürler.

3.11.2.3. Kanonik Korelasyona Göre Boyutlar Arası İlişki Analizi

Kanonik değişken, birden fazla değişkenler yardımıyla bağımlı veya bağımsız değişken arasındaki ağırlıklandırılmış doğrusal yapıyı tanımlamaktadır (Hair vd., 1998).

Kanonik korelasyonlarda iki değişken setinden biri bağımlı, diğeri bağımsız değişken seti veya sırasıyla kriter ve tahmin edici setlerdir (Laessing ve Duckett, 1979, s. 353). Ayrıca kanonik korelasyon analizi, setler arasındaki ilişkiyi en yüksek seviyeye getirecek setlerin birbirleri ile olan ilişkisi anlamında optimal yapıyı belirler (Karagöz, 2016, s. 919).

Çok değişkenli analiz tekniklerinden biri olan kanonik korelasyon analizi yardımıyla, verileri elde etmek için karmaşık işlem analizlerinin sağlanması gerekmektedir (Tatlıdil, 1996).

Kanonik korelasyon analizi, özellikle davranış bilimler için çok kullanılan bir istatistik yöntemidir. Çünkü bu yöntemle, iki ve çok değişkenli parametrik istatistik tekniği olarak aynı zamanlı olarak çoklu ölçüt ve çoklu tahmin değeri kontrol altında tutulabilir (Özçomak ve Demirci, 2010, s. 263).

Kanonik korelasyon uygulamasında amaç, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme algıları açısından örgütsel öğrenme boyutları arasında söz konusu

değişkenlerin bağımlı veya bağımsız değişken olarak nitelendirmekten ziyade, aralarındaki ilişkiyi bulmaktır. Çünkü kanonik korelasyonda boyutlar/setler arasında ilişkiler bağımlı ve bağımsız değişkenler olarak değerlendirilmezse, analiz iki değişken seti arasındaki ilişkiyi inceleme anlamına gelmektedir (Karagöz, 2014, s. 683)

Kanonik korelasyon katsayıları, setler arasındaki korelasyon derecesini ortaya çıkararak fonksiyonlar oluştururlar. Her bir fonksiyonda setler arası korelasyon katsayısı (r_c), setler arası korelasyon katsayılarının karesi (r_c)², Wilk's Lambda (λ) değeri, ki-kare (X^2) değeri, serbestlik değeri (sd) ve anlamlılık değeri (p) vardır. Söz konusu sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme algı boyutları arasındaki ilişkiler, bu değerlerle ölçülebilirler.

Setler arası korelasyon katsayısı, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme algısına dayanan boyutların birbirleri ile olan ilişkilerini açıklamaktadır. Setler arası korelasyon katsayısının karesi, örgütsel öğrenme boyutlarının birbirleri açıklamadaki varyans miktarını vermektedir.

Wilk's Lambda (λ) değeri, toplam varyansın örgütsel öğrenme boyutlarının birbirleri arasındaki farklar tarafından açıklanamayan kısmını gösterir. Ayrıca Wilk's Lambda (λ), her bir kanonik fonksiyonun özdeğer istatistiğinin anlamlılığını test eder. Boyutlar/setler arasındaki korelasyon katsayısının azalması, Wilk's Lambda'nın (λ) 1 değerine yaklaşmasına, kanonik fonksiyonun anlamlılık kalitesinin azalmasına, ki-kare (X^2) değerinin düşmesine ve anlamlılık değerinin (p) artmasına neden olur.

Kanonik korelasyonlarının anlamlılığını test etmek için Wilk's Lambda (λ) istatistiğinden yararlanır. Bunun için daha öncede belirtildiği gibi, Wilk's Lambda değeri (λ) bulunur ve sonrasında ki-kare (X^2) değeri bulunarak kanonik korelasyonların (*fonksiyonların*) anlamlılığı tespit edilir. Bunların dışında, kanonik fonksiyonlar boyutlara/setlere göre farklı sayıda oluşabilmektedirler. Bu oluşan kanonik fonksiyonların bazıları anlamlı, bazıları ise anlamsız olabilmektedirler.

Tablo 62. Kanonik Korelasyon Analizi

Değişkenler	Setler Arası Korelasyon Katsayıları	Setler Arası Korelasyon Katsayıların Karesi	Wilk's Lambda Λ	Ki-Kare X^2	sd	p
DA-THO	(C ₁)0,830	(C ₁ ²)0,6889	0,297	753,573	36.000	0,00
DA-SAB	(C ₂)0,924	(C ₂ ²)0,8537	0,139	1123,762	36.000	0,00
DA-PS	(C ₃)0,666	(C ₃ ²)0,4435	0,535	388,587	36.000	0,00
DA-GC	(C ₄)0,822	(C ₄ ²)0,6756	0,307	733,030	36.000	0,00
DA-DL	(C ₅)0,827	(C ₅ ²)0,6839	0,300	746,793	36.000	0,00
DA-SO	(C ₆)0,909	(C ₆ ²)0,8262	0,231	1161,659	42.000	0,00
THO-SAB	(C ₇)0,910	(C ₇ ²)0,8281	0,167	1210,052	36.000	0,00
THO-PS	(C ₈)0,647	(C ₈ ²)0,4186	0,555	365,697	36.000	0,00
THO-GC	(C ₉)0,817	(C ₉ ²)0,6674	0,321	704,807	36.000	0,00

THO-DL	(C ₁₀)0,828	(C ₁₀ ²)0,6855	0,303	740,898	36.000	0,00
THO-SO	(C ₁₁)0,884	(C ₁₁ ²)0,7814	0,209	970,943	42.000	0,00
SAB-PS	(C ₁₂)0,703	(C ₁₂ ²)0,4942	0,493	439,070	36.000	0,00
SAB-GC	(C ₁₃)0,885	(C ₁₃ ²)0,7832	0,207	976,283	36.000	0,00
SAB-DL	(C ₁₄)0,908	(C ₁₄ ²)0,8244	0,165	1179,708	36.000	0,00
SAB-SO	(C ₁₅)0,973	(C ₁₅ ²)0,9467	0,050	1862,764	42.000	0,00
PS-GC	(C ₁₆)0,612	(C ₁₆ ²)0,3745	0,599	317,567	36.000	0,00
PS-DL	(C ₁₇)0,667	(C ₁₇ ²)0,4448	0,544	377,744	36.000	0,00
PS-SO	(C ₁₈)0,687	(C ₁₈ ²)0,4719	0,501	428,576	42.000	0,00
GC-DL	(C ₁₉)0,811	(C ₁₉ ²)0,6577	0,296	755,942	36.000	0,00

GC-SO	(C ₂₀)0,860	(C ₂₀ ²)0,7396	0,247	866,761	42.000	0,00
DL-SO	(C ₂₁)0,883	(C ₂₁ ²)0,7796	0,207	977,620	42.000	0,00

$p=0,00<0,05$

Sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme algıları açısından örgütsel öğrenme boyutlarının kendi aralarında kanonik olarak 21 ilişki durumuna istinaden SO için 6, diğer boyutlar için 5'er adet kanonik fonksiyonlar oluşmuştur. Söz konusu fonksiyonlardan 21 kanonik ilişki durumu kapsamında sadece 1. fonksiyonlar (*en anlamlı fonksiyon: $p=0,00<0,05$*) anlamlı çıktığı için diğer boyut ilişkilerindeki kanonik fonksiyonların değerleri dikkate alınmamıştır. Bu bağlamda, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme algılarına dayanarak oluşturulan boyutlar/setler arasındaki ilişkileri ve boyutların/setlerin birbirlerinin değişimlerini açıklama oranları ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 62'ye göre, değişkenlerin en anlamlı fonksiyonu olan 1. fonksiyon değerlendirildiğinde, örgütsel öğrenme boyutları arasında kanonik korelasyon katsayıların hepsi anlamlılık (p) değeri 0,00 olduğu ve bu değerler 0,05'den düşük ($p=0,00<0,05$) olduğu için örgütsel öğrenme boyutları arasında tüm ilişkiler anlamlı çıkmıştır.

Tablo 62'ye göre, DA boyutu THO boyutu ile $r_{(C1):DA-THO}=0,830$, SAB boyutu ile $r_{(C2):DA-SAB}=0,924$, PS boyutu ile $r_{(C3):DA-PS}=0,666$, GC boyutu ile $r_{(C4):DA-GC}=0,822$, DL boyutu ile $r_{(C5):DA-DL}=0,827$, SO boyutu ile $r_{(C6):DA-SO}=0,909$, THO boyutu SAB boyutu ile $r_{(C7):THO-SAB}=0,910$, THO boyutu PS boyutu ile $r_{(C8):THO-PS}=0,647$, THO boyutu GC boyutu ile $r_{(C9):THO-GC}=0,817$, DL boyutu ile $r_{(C10):THO-DL}=0,828$, SO boyutu ile $r_{(C11):THO-SO}=0,884$, SAB boyutu PS boyutu ile $r_{(C12):SAB-PS}=0,703$, GC boyutu ile $r_{(C13):SAB-GC}=0,885$, DL boyutu ile $r_{(C14):SAB-DL}=0,908$, SO boyutu ile $r_{(C15):SAB-SO}=0,973$, PS boyutu GC boyutu ile $r_{(C16):PS-GC}=0,612$, DL boyutu ile $r_{(C17):PS-DL}=0,667$, SO boyutu ile $r_{(C18):PS-SO}=0,687$, DL boyutu ile $r_{(C19):GC-DL}=0,811$, SO boyutu ile $r_{(C20):GC-SO}=0,860$, DL boyutu SO boyutu ile $r_{(C21):DL-SO}=0,883$ değerinde kanonik ilişki katsayısına sahiptir.

Tablo 62'ye göre, kanonik korelasyon karesi, tüm ilişki değerlerine göre en anlamlı fonksiyon olan 1. fonksiyon için toplam varyansların açıklama oranını verir. Dolayısıyla DA-THO boyutları arasında ilişkiye dayanarak toplam varyansın %68,89 $((r_{(C1):DA-THO})^2=0,6889)$ açıklanmaktadır. Bu durum; DA-SAB boyutları arasında %85,37 $((r_{(C2):DA-SAB})^2=0,8537)$, DA-PS boyutları arasında %44,35 $((r_{(C3):DA-PS})^2=0,4435)$, DA-GC boyutları arasında %67,56 $((r_{(C4):DA-GC})^2=0,6756)$, DA-DL boyutları arasında %68,39 $((r_{(C5):DA-DL})^2=0,6839)$, DA-SO boyutları arasında %82,62 $((r_{(C6):DA-SO})^2=0,8262)$, THO-SAB boyutları arasında %82,81 $((r_{(C7):THO-SAB})^2=0,8281)$, THO-PS boyutları arasında %41,86 $((r_{(C8):THO-PS})^2=0,4186)$, THO-GC boyutları arasında %66,74 $((r_{(C9):THO-GC})^2=0,6674)$, THO-DL boyutları arasında %68,55 $((r_{(C10):THO-DL})^2=0,6855)$, THO-SO boyutları arasında %78,14 $((r_{(C11):THO-SO})^2=0,7814)$, SAB-PS boyutları arasında %49,42 $((r_{(C12):SAB-PS})^2=0,4942)$, SAB-GC boyutları arasında %78,32 $((r_{(C13):SAB-GC})^2=0,7832)$, SAB-DL boyutları arasında %82,44 $((r_{(C14):SAB-DL})^2=0,8244)$, SAB-SO boyutları arasında %94,67 $((r_{(C15):SAB-SO})^2=0,9467)$, PS-GC boyutları arasında %37,45 $((r_{(C16):PS-GC})^2=0,3745)$, PS-DL boyutları arasında %41,86 $((r_{(C17):PS-DL})^2=0,4186)$, PS-SO boyutları arasında %47,19 $((r_{(C18):PS-SO})^2=0,4719)$, GC-DL boyutları arasında %65,77 $((r_{(C19):GC-DL})^2=0,6577)$, GC-SO boyutları arasında %73,96 $((r_{(C20):GC-SO})^2=0,7396)$, DL-SO boyutları arasında %77,96 $((r_{(C21):DL-SO})^2=0,7796)$ olarak tespit edilmiştir.

Boyutlar arası kanonik korelasyonun karesi veya boyutlar arası açıklanan toplam varyans, boyutlar arası kanonik ilişki ile doğru orantılı olduğundan, PS boyutunun ikili kanonik ilişkide açıkladığı toplam varyanslar, PS boyutu haricinde diğer ikili boyutların birbirleri arasında kanonik ilişkide açıkladığı toplam varyanslara nazaran az seviyede çıkmışlardır.

Tablo 62'de belirtilen kanonik ilişkilerin birinci fonksiyonlarına göre, Wilk's Lambda (λ) değerinin düşük, ki-kare değeri (X^2) yüksek ve anlamlılık ($p=0,00<0,05$) değerinin 0,00 olması, birinci fonksiyonlarına göre kanonik korelasyon katsayısı 0'dan farklı olup, bu durum korelasyon katsayılarının önemliliğini göstermektedir. Aynı zamanda yine Tablo 62 incelendiğinde, boyutlar arası korelasyon katsayısı (r_c), ki-kare (X^2) ile doğru orantılı Wilks Lambda (λ) ile ters orantıdadır.

Söz konusu analizde, sağlık çalışanlarının algılamalarına göre, ilişki değerlerinin 1. fonksiyonu dikkate alındığında, sağlık çalışanlarının algılamalarına

göre; SO, DA, DL, SAB, GC, THO boyutlarının birbirleriyle olan kanonik ilişki değerleri, PS'nin diğer boyutlarla olan kanonik ilişki değerlerinden yüksek çıkmışlardır. Bu anlamda, sağlık çalışanları tarafından boyutlar arası kanonik ilişki değerlerini en anlamlı fonksiyon olan 1. fonksiyon için değerlendirildiğinde, PS boyutu ilişkisel yapıya en az katkı sağlayan boyuttur. Dolayısıyla PS boyutu diğer boyutlar ile genel olarak orta seviyede kanonik ilişki düzeyi kurmuş, buna karşın PS dışındaki diğer boyutların birbirleriyle olan kanonik ilişki düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır.

Kanonik korelasyon hesabının 1. fonksiyonuna göre, SAB, SO, DA ve DL boyutları kendi aralarında ve diğer boyutlarla olan kanonik ilişkileri, THO ve GC boyutlarının kendi aralarında ve diğer boyutlarla olan kanonik ilişkilerinden daha fazla değerdedirler. Dolayısıyla sağlık çalışanları, SAB, SO, DA ve DL boyutlarını kendi aralarında, THO ve GC boyutlarını kendi aralarında birbirine benzer ve yakın olarak algılamışlardır. Bunun yanında, THO boyutunun diğer boyutlar olan kanonik ilişki değerleri, GC boyutunun diğer boyutlarla olan kanonik ilişki değerlerinden fazladır.

3.11.3. Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında Etki Analizi

Örgütsel öğrenme boyutları arasında etki analizinin oluşturulmasındaki amaç, araştırmanın konusu olan Watkins ve Marsick'in (2003) 7 örgütsel öğrenme boyutları arasında bağımlı ve bağımsız ilişki kapsamında boyutların birbirlerini etkileme niceliklerini tespit etmektir. Bu sayede, boyutlar arası ikili ilişkilerde, hangi boyutun diğer boyutu daha fazla/az etkilediğini hesaplanabilecektir. Ayrıca ikili ilişkilerde, hangi boyutun diğer boyutla ilişki kurarken ilişkiye daha fazla/az katkı sağladığı ve doğal olarak model kapsamında modele katkı sağladığı tespit edilebilecektir.

Eğer iki değişken arasında bir değişken diğerini, diğerinin kendisini etkilediğinden daha fazla etki sağlıyorsa, söz konusu o değişken ilişkisel yapıya daha çok katkı sağladığı anlamına gelir.

Sonuç olarak boyutlar arası etki analizini hesaplamak için ilk olarak yapısal eşitlik modellemesi kapsamında yol analizi (*Regresyon Katsayısı (Gamma:γ)*), ikinci olarak ilişki katsayıları analizi (*Lambda (λ)*, *Goodman Kruskal Tau (τ)* ve *Eta (η)*) ve üçüncü olarak kanonik korelasyonlar yardımıyla boyutların birbirini açıklama varyans oranları (*Kanonik Varyans (V_{kanonik})*) uygulanmıştır.

3.11.3.1. Yapısal Eşitlik Modellemesine (Yol Analizi) Göre Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasındaki Etki Analizi

Yol analizi, değişkenler arasındaki nedenselliği ve bu nedenselliğin değişkenlerin ilişkili olduğu dışsal etkenleride hesaba katarak oluşturulan yapısal denklemler sayesinde, değişkenlerin oluşturduğu faktörler arası dolaylı ve doğrudan etki durumunu açıklayan istatistiksel bir tekniktir (Özdamar, 2016, s. 217).

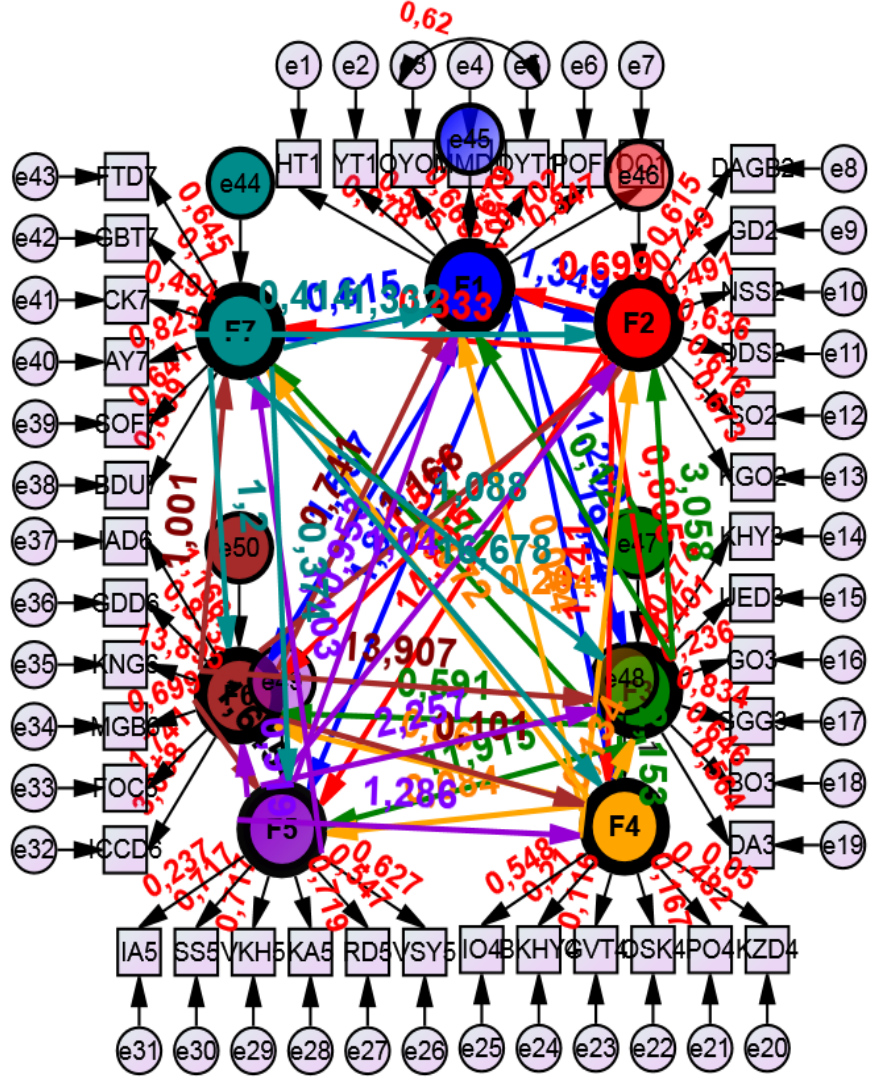
Yol analizi, kurgulanan modelin doğruluğunu test eder (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 97) ve değişkenler arasında ilişkileri belirlemeye imkan tanır (Taşkın ve Akat, 2010, s. 4).

Yol analizi sürecinde, değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişkileri tanımlayan yol veya yollar oluşturulur. Değişkenler arasında ilişki düzeyi ve yön tespit edilerek değişkenlerin birinin diğerine olan dolaylı ve doğrudan etkiler ayrıştırılarak bir değişkenin diğerine olan etkisi belirlenir (Karagöz, 2017, s. 538).

Yol analizinde amaç, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarını algıları açısından örgütsel öğrenme boyutlarının birbirlerine olan etkileri hesaplamaktır. Diğer bir ifade ile, iki boyut arasındaki ilişki kapsamında değişkenlerin hata terimleride dikkate alınarak boyutların hangisinin hangisini daha çok etkilediğini, değişkenler arasındaki ilişkiye hangisinin katkıda bulunduğunu ve boyutların birbirlerine olan etkilerini eş zamanlı olarak belirlemektir. Daha öncedende açıklandığı gibi, Watkins ve Marsick (2013), 7 tane olan örgütsel öğrenme boyutları arasında tamamlayıcılık ve ilişkiler olduğunu belirtmişler ve buna istinaden yapısal eşitlik modellemesinin kolu olan doğrulayıcı faktör analiziyle söz konusu boyutlar arası ilişkiler sunulmuştur.

Boyutların birbirlerine olan karşılıklı etkileride birbirleri arasında ilişkileride belirteceği için yol analizi ile de bu anlamda, örgütsel öğrenme boyutlarının birbirini etkilemesi bakımından toplam 42 adet ($7 \cdot (7-1) = 42$) etki durumu oluşturulmuştur. Söz konusu boyutların birbirlerini etkileyen model aşağıda Şekil 30'de sunulmuştur.

Şekil 30. Boyutların Birbirlerine Olan Etkiler Modeli



Tablo 63. Boyutların Birbirlerine Olan Etkilere Bağlı Modelin Uyum İyiliği Değerleri

Ki-Kare (X^2)	p değeri	sd	Ki-kare (X^2)/sd	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
1353,367	0,01	839	1,613	0,024	0,903	0,890	0,911	0,964	0,031

7 boyutlu örgütsel öğrenme boyutu arasında 42 adet etki yapısı ve analizine istinaden oluşturulan modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 63'de sunulmuştur.

Tablo 63'deki değerlere göre, uyum iyiliği değerleri sağlanmıştır ($Ki-Kare(X^2)=1353,367$, $p=0,01$, $sd=839$, $Ki-kare(X^2)/sd=1,613$, $SRMR=0,024$, $GFI=0,903$, $AGFI=0,890$, $NFI=0,911$, $CFI=0,964$, $RMSEA=0,031$).

Uyum iyiliğinin daha iyi olması maksadıyla, e3 ile e5 hata terimleri arasında modifikasyon işlemi uygulanmıştır. Söz konusu modifikasyon işlemleri sonrasında oluşan uyum iyiliği değerleri aşağıda Tablo 64'de sunulmuştur.

Tablo 64. Modifikasyon Sonrası Modelin Uyum İyiliği Değerleri

Ki-Kare (X^2)	p değeri	sd	Ki-kare (X^2)/sd	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
1274,339	0,02	838	1,521	0,024	0,910	0,900	0,918	0,969	0,029

Tablo 64'e göre, e3 ile e5 hata terimleri arasında modifikasyon işlemi sağlandıktan sonra uyum iyiliği değerleri daha sağlıklı olmuştur ($Ki-Kare(X^2)=1274,339$, $p=0,02$, $sd=838$, $Ki-kare(X^2)/sd=1,521$, $SRMR=0,024$, $GFI=0,910$, $AGFI=0,900$, $NFI=0,918$, $CFI=0,969$, $RMSEA=0,029$). Bu anlamda modelin uyum iyiliğinin iyi uyum olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 65. Boyutların Birbirlerine Olan Etkilere Bağlı Modelin Tanımlama Tablosu

NO	Değişkenlerin Kısaltılması	Hata Terimleri	Etkileyen Hata Terimi	Faktör Yükleri	Faktör İsimleri
1.1	HT1	e 1	e 1--> HT1	FAKTÖR 1	SÜREKLİ ÖĞRENME (SO)
1.2	YT1	e 2	e 2--> YT1		
1.3	OYO1	e 3	e 3-->OYO1		
1.4	MMD1	e 4	e 4-->MMD1		
1.5	OYT1	e 5	e 5--> OYT1		
1.6	POF1	e 6	e 6--> POF1		
1.7	OO1	e 7	e 7--> OO1		

2.1	DAGB2	e 8	e 8--> DAGB2	FAKTÖR 2	DİYALOG VE ARAŞTIRMA (DA)
2.2	GD2	e 9	e 9--> GD2		
2.3	NSS2	e 10	e 10--> NSS2		
2.4	DDS2	e 11	e 11--> DDS2		
2.5	SO2	e 12	e 12--> SO2		
2.6	KGO2	e 13	e 13--> KGO2		
3.1	KHY3	e 14	e 14--> KHY3	FAKTÖR 3	TAKIM HALİNDE ÖĞRENME (THO)
3.2	UED3	e 15	e 15--> UED3		
3.3	GO3	e 16	e 16--> GO3		
3.4	GGG3	e 17	e 17--> GGG3		
3.5	BO3	e 18	e 18--> BO3		
3.6	DA3	e 19	e 19--> DA3		
4.1	IO4	e 25	e 25--> IO4	FAKTÖR 4	PAYLAŞIMCI SİSTEMLER (PS)
4.2	BKH4	e 24	e 24--> BKH4		
4.3	GVT4	e 23	e 23--> GVT4		
4.4	OSK4	e 22	e 22--> OSK4		
4.5	PO4	e 21	e 21--> PO4		
4.6	KZD4	e 20	e 20--> KZD4		
5.1	IA5	e 31	e 31--> IA5	FAKTÖR 5	GÜÇLENDİRİLMİŞ ÇALIŞANLAR (GC)
5.2	SS5	e 30	e 30--> SS5		
5.3	VKH5	e 29	e 29--> VKH5		

5.4	KA5	e 28	e 28--> KA5	FAKTÖR 5	GÜÇLENDİRİLMİŞ ÇALIŞANLAR (GC)
5.5	RD5	e 27	e 27--> RD5		
5.6	VS5	e 26	e 26--> VS5		
6.1	IAD6	e 37	e 37--> IAD6	FAKTÖR 6	SİSTEMLER ARASI BAĞLANTI (SAB)
6.2	GPD6	e 36	e 36--> GPD6		
6.3	KNG6	e 35	e 35--> KNG6		
6.4	MGB6	e 34	e 34--> MGB6		
6.5	FOC6	e 33	e 33--> FOC6		
6.6	ICCD6	e 32	e 32--> ICDD6		
7.1	FTD7	e 43	e 19--> FTD7	FAKTÖR 7	DESTEKLEYİCİ LİDERLİK (DL)
7.2	GBT7	e 42	e 18--> GBT7		
7.3	CK7	e 41	e 17--> CK7		
7.4	AY7	e 40	e 16--> AY7		
7.5	SOF7	e 39	e 15--> SOF7		
7.6	BDU7	e 38	e 14--> BDU7		
7.7	F1	e 45	e 45--> F1	FAKTÖR 1	SÜREKLİ ÖĞRENME (SO)
7.8	F2	e 46	e 46--> F2	FAKTÖR 2	DİYALOG ve ARAŞTIRMA (DA)
7.9	F3	e 47	e 47--> F3	FAKTÖR 3	TAKIM HALİNDE ÖĞRENME (THO)
7.10	F4	e 48	e 48--> F4	FAKTÖR 4	PAYLAŞIMCI SİSTEMLER (PS)
7.11	F5	e 49	e 49--> F5	FAKTÖR 5	GÜÇLENDİRİLMİŞ ÇALIŞANLAR (GC)

7.12	F6	e 50	e 50--> F6	FAKTÖR 6	SİSTEMLER ARASI BAĞLANTI (SAB)
7.13	F7	e 44	e 44--> F7	FAKTÖR 7	DESTEKLEYİCİ LİDERLİK (DL)

1. **Gözlenen İçsel Değişkenler:** HT1, YT1, OYO1, MMD1, OYT1, POF1, OO1, DAGB2, GD2, NSS2, DDS2, SO2, KGO2, KHU3, UED3, GO3, GGG3, BO3, DA3, IO4, BKH4, GVT4, OSK4, PO4, KZD4, IA5, SS5, VKY5, KKA5, RD5, VSY5, IAD6, GPD6, KNG6, MGB6, FOC6, KCD6, FTD7, GBP7, CK7, AY7, SOF7, BDU7.
2. **Gözlenemeyen Dışsal Değişkenler:** e1, e2, e3, e4, e5, e5, e6, e7, e8, e9, e10, e11, e12, e13, e14, e15, e16, e17, e18, e19, e20, e21, e22, e23, e24, e25, e26, e27, e28, e29, e30, e31, e31, e32, e33, e34, e35, e36, e37, e38, e39, e40, e41, e42, e43, e44, e45, e46, e47, e48, e49, e50.
3. **Gözlenemeyen İçsel Değişkenler:** F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7.
4. **Modeldeki Gözlenen Değişken Sayısı:** 43
5. **Modeldeki Gözlenemeyen Değişken Sayısı:** 57
6. **Modeldeki Dışsal Değişken Sayısı:** 50
7. **Modeldeki İçsel Değişken Sayısı:** 50
8. **Modeldeki Toplam Değişken Sayısı:** 100

Yukarıda Tablo 65'de modele ait tanımlama tablosu sunulmuştur. Tanımlama tablosunda gözlenen değişkenlerin kısaltmaları, gözlenen değişkenlerin anlamları, gözlenen değişkene ait hata terimi kısaltmaları, hata teriminin etkilediği gözlenen değişkenler, gizil değişkenlerin kısaltmaları ve gizil değişkenlerin anlamları sunulmuştur.

Tablo 66. Yol Analizine Göre Hata Terimlerinin Varyans, Standart Hata ve Kritik Oran Değerleri

Hata Terimleri	Boyutlar ve Değişkenler		Varyans	Standart Hata	Kritik Oran	P	Hata Terimleri	Boyutlar ve Değişkenler		Varyans	Standart Hata	Kritik Oran	P
e44	DL		0,056	0,01	5,659	***	e19	THO	DA3	0,803	0,045	17,777	***
e45	SO		0,048	0,009	5,555	***	e20	PS	IO4	0,645	0,036	17,692	***
e46	DA		0,233	0,06	3,872	***	e21		BKH4	0,534	0,035	15,162	***
e47	THO		1,659	0,076	21,852	***	e22		GVT4	0,618	0,035	17,424	***
e48	PS		5,298	0,715	7,414	***	e23		OSK4	0,529	0,03	17,503	***
e49	GC		5,65	0,604	9,354	***	e24		PO4	0,477	0,027	17,601	***
e50	SAB		0,009	0,005	1,705	0,05	e25		KZD4	0,537	0,038	14,116	***
e1	SO	HT1	0,548	0,029	18,61	***	e26	GC	VS5	0,764	0,042	18,32	***
e2		YT1	1,035	0,058	17,928	***	e27		RD5	0,7	0,038	18,227	***
e3		OYO1	0,933	0,052	18,013	***	e28		KA5	0,732	0,041	17,808	***
e4		MMD1	2,254	0,127	17,784	***	e29		VKH5	0,759	0,041	18,487	***
e5	SO	OYT1	0,853	0,047	18,055	***	e30	GC	SS5	0,803	0,044	18,446	***

e6		POF1	0,697	0,038	18,15	***	e31		IA5	0,616	0,033	18,627	***
e7		OO1	0,584	0,032	18,407	***	e32		ICCD6	0,641	<u>0,036</u>	17,992	***
e8	DA	DAGB2	0,87	0,049	17,882	***	e33	SAB	FOC6	0,583	0,029	20,145	***
e9		GD2	0,716	0,04	17,917	***	e34		MGB6	0,949	0,051	18,741	***
e10		NSS2	0,951	0,053	17,938	***	e35		KNG6	0,734	0,046	-16,102	***
e11		DDS2	1,051	0,059	17,803	***	e36		GDD6	0,81	0,044	18,302	***
e12		SO2	0,932	0,052	17,882	***	e37		IAD6	0,798	0,044	18,03	***
e13		KGO2	0,922	0,052	17,903	***	e38		FTD7	0,893	0,05	17,998	***
e14		THO	KHY3	1,148	0,064	17,913	***		e39	DL	GBT7	0,723	0,04
e15	UED3		1,003	0,056	17,827	***	e40	CK7	0,811		0,045	18,021	***
e16	GO3		1,03	0,057	18,188	***	e41	AY7	0,706		0,039	17,928	***
e17	GGG3		0,94	0,052	18,031	***	e42	SOF7	0,704		0,039	18,123	***
e18	BO3		0,758	0,043	17,762	***	e43	BDU7	0,796		0,044	17,998	***

***=<0,001, $p<0,05$

Tablo 66'da varyans tahminlerinin hepsi 0,05'den küçük ($p=0,00<0,05$) olduğu için anlamlıdır. Yine Tablo 66'ya göre, toplam 7 faktör arasında en az hata faktör 6 ($V(SAB-Gözlenen Değişkenler_{SAB})=0,009$) olduğu için faktör 6'nın (SAB) gözlenen değişkenlerine olan varyans yakınlıkları, diğer faktörlerin kendi gözlenen değişkenlerine olan varyans yakınlıklarına nazaran daha yakındır.

Diğer faktörlerin kendi gözlenen değişkenlerine olan varyans yakınlıkları en büyükten küçüğe; $V(SO-Gözlenen Değişkenler_{SO})_{Yakınlık}=0,048$, $V(DL-Gözlenen Değişkenler_{DL})_{Yakınlık}=0,056$, $V(DA-Gözlenen Değişkenler_{DA})_{Yakınlık}=0,233$, $V(THO-Gözlenen Değişkenler_{THO})_{Yakınlık}=1,659$, $V(PS-Gözlenen Değişkenler_{PS})_{Yakınlık}=5,298$, $V(GC-Gözlenen Değişkenler_{GC})_{Yakınlık}=5,650$ 'dir.

Tablo 66'da gözlenen değişkenlere ait ölçüm hatalarını (*hata varyansları*) değerlendirdiğimizde, faktör 6'nın (SAB) etkilediği gözlenen değişkenlere ait ölçüm hataları (*hata varyansları*) en düşük FOC6 değişkenini etkileyen e33 hata terimi olup ($V(e33-FOC6)_{Yakınlık}=0,583$), bu durum e33 ile FOC6 arasındaki varyans yakınlığının en çok olduğunu göstermektedir. Faktör 6'nın (SAB)'nin etkilediği diğer gözlenen değişkenler sırasıyla yakınlıktan uzağa; $V(e32-ICDD6)_{Yakınlık}=0,641$, $V(e35-KNG6)_{Yakınlık}=0,734$, $V(e37-IAD6)_{Yakınlık}=0,798$, $V(e36-GDD6)_{Yakınlık}=0,810$, $V(e34-MGB6)_{Yakınlık}=0,949$ 'dur.

Diğer değişkenlerin kendilerini etkileyen hata terimleri değerlendirildiğinde yakından uzağa;

F1 (SO) için $V(e1-HT1)_{Yakınlık}=0,548$, $V(e7-OO1)_{Yakınlık}=0,584$, $V(e6-POF1)_{Yakınlık}=0,697$, $V(e5-OYT1)_{Yakınlık}=0,853$, $V(e3-OYO1)_{Yakınlık}=0,933$, $V(e2-YT1)_{Yakınlık}=1,035$, $V(e4-MMD1)_{Yakınlık}=2,254$ 'dür.

F2 (DA) için $V(e9-GD2)_{Yakınlık}=0,716$, $V(e8-DAGB2)_{Yakınlık}=0,870$, $V(e13-KGO2)_{Yakınlık}=0,922$, $V(e12-SO2)_{Yakınlık}=0,932$, , $V(e10-NSS2)_{Yakınlık}=0,951$, $V(e11-DDS2)_{Yakınlık}=1,051$ 'dir.

F3 (THO) için $V(e18-BO3)_{Yakınlık}=0,758$, $V(e19-DA3)_{Yakınlık}=0,803$, $V(e17-GGG3)_{Yakınlık}=0,940$, $V(e15-UED3)_{Yakınlık}=1,003$, $V(e16-GO3)_{Yakınlık}=1,030$, $V(e14-KHY3)_{Yakınlık}=1,148$ 'dir.

F4 (PS) için $V(e24-PO4)_{Yakınlık}=0,477$, $V(e23-OSK4)_{Yakınlık}=0,529$, $V(e21-BKH4)_{Yakınlık}=0,534$, $V(e25-KZD4)_{Yakınlık}=0,537$, $V(e22-GVT4)_{Yakınlık}=0,618$, $V(e20-IO4)_{Yakınlık}=0,645$ 'dir.

F5 (GC) için $V(e31-IA5)_{Yakınlık}=0,616$, $V(e27-RD5)_{Yakınlık}=0,700$, $V(e28-KA5)_{Yakınlık}=0,732$, $V(e29-VKH5)_{Yakınlık}=0,759$, $V(e26-VSY5)_{Yakınlık}=0,764$, $V(e30-SS5)_{Yakınlık}=0,803$ 'dür.

F6 (SAB) için $V(e33-FOC6)_{Yakınlık}=0,583$, $V(e32-ICCD6)_{Yakınlık}=0,641$, $V(e35-KNG6)_{Yakınlık}=0,734$, $V(e37-IAD6)_{Yakınlık}=0,798$, $V(e36-GDD6)_{Yakınlık}=0,810$, $V(e34-MGB6)_{Yakınlık}=0,949$ 'dur.

F7 (DL) için $V(e42-SOF7)_{Yakınlık}=0,704$, $V(e41-AY7)_{Yakınlık}=0,706$, $V(e39-GBT7)_{Yakınlık}=0,723$, $V(e43-BDU7)_{Yakınlık}=0,796$, $V(e40-CK7)_{Yakınlık}=0,811$, $V(e38-FTD7)_{Yakınlık}=0,893$ 'dür.

Beta katsayısı (β), iki bağımlı (*içsel*) gizil değişken arasındaki regresyon katsayısını, gamma katsayısı (γ) ise, bağımsız (*dışsal*) bir gözlenemeyen değişkenin bağımlı (*içsel*) bir gözlenemeyen değişken üzerindeki etkisini göstermektedir. Boyutların birbirine olan etki modelinde (*Şekil 30*)¹⁰ gözlenemeyen değişkenler hem bağımlı hemde bağımsız değişken olduğu için gamma katsayısı (γ) kullanılmıştır. Bu sebeple, Tablo 67'de gözlenemeyen değişkenler ile gözlenen değişkenlere ait faktör yükleri (*lambda:λ*) ve anlamlılık değerleri sunulmuştur.

Tablo 67. Yol Analizine Göre Standart Olmayan Regresyon Değerleri

Gözlenen Değişkenler		Boyutlar	Regresyon Değeri (Lambda:λ)	P	Gözlenen Değişkenler		Boyutlar	Regresyon Değeri (Lambda: λ)	P
HT1	<---	F1	1	***	OSK4	<---	F4	0,665	0,04
YT1	<---	F1	0,746	***	GVT4	<---	F4	0,479	0,04
OYO1	<---	F1	0,807	***	BKHY4	<---	F4	0,318	0,04

¹⁰ Şekil 30 Boyutların Birbirine Olan Etki Modeli, Bkz. s. 311

MMD1	<---	F1	0,931	***	IO4	<---	F4	1,060	0,03
OYT1	<---	F1	0,794	***	VSY5	<---	F5	1	***
POF1	<---	F1	0,744	***	RD5	<---	F5	0,674	***
OO1	<---	F1	0,854	***	KA5	<---	F5	1,465	***
DAGB2	<---	F2	1	***	VKH5	<---	F5	1,146	***
GD2	<---	F2	1,159	***	SS5	<---	F5	0,425	***
NSS2	<---	F2	1,041	***	IA5	<---	F5	0,43	***
DDS2	<---	F2	0,835	***	ICCD6	<---	F6	1	***
SO2	<---	F2	1,116	***	FOC6	<---	F6	0,965	***
KGO2	<---	F2	0,966	***	MGB6	<---	F6	0,277	***
KHY3	<---	F3	1	***	KNG6	<---	F6	1,218	***
UED3	<---	F3	0,835	***	GDD6	<---	F6	0,437	***
GO3	<---	F3	0,362	***	IAD6	<---	F6	0,547	***
GGG3	<---	F3	1,012	***	BDU7	<---	F7	1	***

BO3	<---	F3	0,959	***	SOF7	<---	F7	0,966	***
DA3	<---	F3	0,981	***	AY7	<---	F7	1,159	***
KZD4	<---	F4	1	***	CK7	<---	F7	0,835	***
PO4	<---	F4	1,010	0,04	GBT7	<---	F7	0,996	***
					FTD7	<---	F7	0,1041	***

***= $p < 0,001$, $p < 0,05$

Tablo 68. Değişkenlerin Regresyon Denklemleri

Değişkenler	Denklem	Değişkenler	Denklem
HT1	$HT1=1.F1+e1$	OSK4	$OSK4=0,665.F4+e22$
YT1	$YT1=0,746.F1+e2$	GVT4	$GVT4=0,479.F4+e23$
OYO1	$OYO1=0,807.F1+e3$	BKHY4	$BKHY4=0,318.F4+e24$
MMD1	$MMD1=0,931.F1+e4$	IO4	$IO4=1,060.F4+e25$
OYT1	$OYT1=0,794.F1+e5$	VSY5	$VSY5=1.F5+e26$
POF1	$POF1=0,744.F1+e6$	RD5	$RD5=0,674.F5+e27$
OO1	$OO1=0,854.F1+e7$	KA5	$KA5=1,465.F5+e28$
DAGB2	$DAGB2=1.F2+e8$	VKH5	$VKH5=1,146.F5+e29$
GD2	$GD2=1,159.F2+e9$	SS5	$SS5=0,425.F5+e30$
NSS2	$NSS2=1,041.F2+e10$	IA5	$IA5=0,430.F5+e31$
DDS2	$DDS2=0,835.F2+e11$	ICCD6	$ICCD6=1.F6+e32$
SO2	$SO2=1,116.F2+e12$	FOC6	$FOC6=0,965.F6+e33$
KGO2	$KGO2=0,966.F2+e13$	MGB6	$MGB6=0,277.F6+e34$
KHY3	$KHY3=1.F3+e14$	KNG6	$KNG6=1,218.F6+e35$
UED3	$UED3=0,835.F3+e15$	GDD6	$GDD6=0,437.F6+e36$
GO3	$GO3=0,362.F3+e16$	IAD6	$IAD6=0,547.F6+e37$
GGG3	$GGG3=1,012.F3+e17$	BDU7	$BDU7=1.F7+e38$
BO3	$BO3=0,959.F3+e18$	SOF7	$SOF7=0,966.F7+e39$
DA3	$DA3=0,981.F3+e19$	AY7	$AY7=1,159.F7+e40$
KZD4	$KZD4=1.F4+e20$	CK7	$CK7=0,835.F7+e41$
PO4	$PO4=1,010.F4+e21$	GBT7	$GBT7=0,996.F7+e42$
		FTD7	$FTD7=1,041.F7+e43$

Tablo 67 değerlendirildiğinde, tüm değişkenlerin lambda (λ) değerleri hepsi anlamlı ve 0,05 değerinden küçük ($p < 0,05$) çıkmışlardır. Tablo 68'de ise, Tablo 67'deki değerlere bağlı olarak regresyon denklemleri oluşturulmuştur. Tablo 67'deki lambda (λ) değerleri ve bu değerlere göre oluşturulan regresyon denklemleri değerlendirildiğinde, değişkenlerin faktörlere uyguladığı regresyon ağırlıkları her bir faktör için ayrı olarak büyükten küçüğe doğru aşağıda maddeler halinde açıklaması yapılmıştır.

1. Faktör 1 (SO)'deki bir birimlik artış, HT1'de 1 ($\lambda_{HT1}=1$), MMD1'de 0,931 ($\lambda_{MMD1}=0,931$), OO1'de 0,854 ($\lambda_{OO1}=0,854$), OYO1'de 0,807 ($\lambda_{OYO1}=0,807$), OYT1'de 0,794 ($\lambda_{OYT1}=0,794$), YT1'de 0,746 ($\lambda_{YT1}=0,746$), POF1'de 0,744 ($\lambda_{POF1}=0,744$) oranında artış meydana getirir.

2. Faktör 2 (DA)'daki bir birimlik artış, GD2'de 1,159 ($\lambda_{GD2}=1,159$), SO2'de 1,116 ($\lambda_{SO2}=1,116$), NSS2'de 1,041 ($\lambda_{NSS2}=1,041$), DAGB2'de 1 ($\lambda_{DAGB2}=1$), KGO2'de 0,966 ($\lambda_{KGO2}=0,966$), DDS2'de 0,835 ($\lambda_{DDS2}=0,835$) oranında artış meydana getirir.

3. Faktör 3 (THO)'deki bir birimlik artış, GGG3'de 1,012 ($\lambda_{GGG3}=1,012$), KHY3'de 1 ($\lambda_{KHY3}=1$), DA3'de 0,981 ($\lambda_{DA3}=0,981$), BO3'de 0,959 ($\lambda_{BO3}=0,959$), UED3'de 0,835 ($\lambda_{UED3}=0,835$), GO3'de 0,362 ($\lambda_{GO3}=0,362$) oranında artış meydana getirmektedir.

4. Faktör 4 (PS)'deki bir birimlik artış, IO4'de 1,060 ($\lambda_{IO4}=1,060$), PO4'de 1,010 ($\lambda_{PO4}=1,010$), KZD4'de 1 ($\lambda_{KZD4}=1$), OSK4'de 0,665 ($\lambda_{OSK4}=0,665$), GVT4'de 0,479 ($\lambda_{GVT4}=0,479$), BKHY4'de 0,318 ($\lambda_{BKHY4}=0,318$) kadarlık artış meydana getirir.

5. Faktör 5 (GC)'deki bir birimlik artış, KA5'de 1,465 ($\lambda_{KA5}=1,465$), VKH5'de 1,146 ($\lambda_{VKH5}=1,146$), VSY5'de 1 ($\lambda_{VSY5}=1$), RD5'de 0,674 ($\lambda_{RD5}=0,674$), IA5'de 0,430 ($\lambda_{IA5}=0,430$), SS5'de 0,425 ($\lambda_{SS5}=0,425$) kadarlık artış meydana getirir.

6. Faktör 6 (SAB)'daki bir birimlik artış, KNG6'da 1,218 ($\lambda_{KNG6}=1,218$), ICCD6'da 1 ($\lambda_{ICCD6}=1$), FOC6'da 0,965 ($\lambda_{FOC6}=0,965$), IAD6'da 0,547 ($\lambda_{IAD6}=0,547$), GDD6'da 0,437 ($\lambda_{GDD6}=0,437$), MGB6'da 0,277 ($\lambda_{MGB6}=0,277$) kadarlık artış meydana getirir.

7. Faktör 7 (DL)'deki bir birimlik artış, AY7'de 1,159 ($\lambda_{AY7}=1,159$), FTD7'de 1,041 ($\lambda_{FTD7}=1,041$), BDU7'de 1 ($\lambda_{BDU7}=1$), GBT7'de 0,996 ($\lambda_{GBT7}=0,996$), SOF7'de 0,966 ($\lambda_{SOF7}=0,966$), CK7'de 0,835 ($\lambda_{CK7}=0,835$) kadarlık artış meydana getirir.

Tablo 69. Değişkenlerin Standart Regresyon Değerleri

Gözlenen Değişkenler		Boyutlar	Regresyon (Lambda:λ)	Gözlenen Değişkenler		Boyutlar	Regresyon (Lambda:λ)
HT1	<---	F1	0,978	OSK4	<---	F4	0,167
YT1	<---	F1	0,585	GVT4	<---	F4	0,116
OYO1	<---	F1	0,663	BKHY4	<---	F4	0,210
MMD1	<---	F1	0,501	IO4	<---	F4	0,548
OYT1	<---	F1	0,679	VS5	<---	F5	0,627
POF1	<---	F1	0,702	RD5	<---	F5	0,547
OO1	<---	F1	0,847	KA5	<---	F5	0,719
DAGB2	<---	F2	0,615	VKH5	<---	F5	0,717
GD2	<---	F2	0,749	SS5	<---	F5	0,176
NSS2	<---	F2	0,491	IA5	<---	F5	0,237
DDS2	<---	F2	0,636	ICCD6	<---	F6	3,058
SO2	<---	F2	0,616	FOC6	<---	F6	1,741
KGO2	<---	F2	0,673	MGB6	<---	F6	0,699
KHY3	<---	F3	0,274	KNG6	<---	F6	13,895
UED3	<---	F3	0,401	GDD6	<---	F6	0,833
GO3	<---	F3	0,236	IAD6	<---	F6	1,166
GGG3	<---	F3	0,834	BDU7	<---	F7	0,609
BO3	<---	F3	0,646	SOF7	<---	F7	0,641
DA3	<---	F3	0,564	AY7	<---	F7	0,823

KZD4	<---	F4	0,05	CK7	<---	F7	0,494
PO4	<---	F4	0,482	GBT7	<---	F7	0,700
				FTD7	<---	F7	0,645

Tablo 69'da değişkenlere ait standart regresyon değerleri sunulmuştur. Nicelik olarak gözlenen veya bağımlı değişkenlerin sahip olduğu regresyon değerinin büyük olması, o gözlenen veya bağımlı değişkenlerin önemli gözlenen veya bağımlı değişkenler olduğunu gösterir. Buna göre, gözlenen değişkenlere (*bağımlı değişkenler*) ait standart regresyon değerleri boyutlar (*faktörler-gözlenemeyen değişkenler-bağımsız değişkenler*) için aşığıda maddeler halinde büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

1. Faktör 1 (SO) için $\lambda_{HT1}=0,978$, $\lambda_{OO1}=0,847$, $\lambda_{POF1}=0,702$, $\lambda_{OYT1}=0,679$, $\lambda_{YOY1}=0,663$, $\lambda_{YT1}=0,585$, $\lambda_{MMD1}=0,501$ 'dir.

2. Faktör 2 (DA) için $\lambda_{GD2}=0,749$, $\lambda_{KGO2}=0,673$, $\lambda_{DDS2}=0,636$, $\lambda_{SO2}=0,616$, $\lambda_{DAGB2}=0,615$, $\lambda_{NSS2}=0,491$ 'dir.

3. Faktör 3 (THO) için $\lambda_{GGG3}=0,834$, $\lambda_{BO3}=0,646$, $\lambda_{DA3}=0,564$, $\lambda_{UED3}=0,401$, $\lambda_{KHY3}=0,274$ $\lambda_{GO3}=0,236$ 'dir.

4. Faktör 4 (PS) için $\lambda_{IO4}=0,548$, $\lambda_{PO4}=0,482$, $\lambda_{BKHY4}=0,210$, $\lambda_{OSK4}=0,167$ $\lambda_{GVT4}=0,116$, $\lambda_{KZD4}=0,05$ 'dir.

5. Faktör 5 (GC) için $\lambda_{KA5}=0,719$, $\lambda_{VKH5}=0,717$, $\lambda_{VSY5}=0,627$, $\lambda_{RD5}=0,547$, $\lambda_{IA5}=0,237$, $\lambda_{SS5}=0,176$ 'dir.

6. Faktör 6 (SAB) için $\lambda_{KNG6}=13,895$, $\lambda_{ICDD6}=3,058$, $\lambda_{FOC6}=1,741$, $\lambda_{IAD6}=1,166$, $\lambda_{GDD6}=0,833$, $\lambda_{MGB6}=0,699$ 'dur.

7. Faktör 7 (DL) için $\lambda_{AY7}=0,823$, $\lambda_{GBT7}=0,700$, $\lambda_{FTD7}=0,645$, $\lambda_{SOF7}=0,641$, $\lambda_{BDU7}=0,609$, $\lambda_{CK7}=0,494$ 'dür.

Tablo 70. Boyutların/Faktörlerin Standart Regresyon Değerleri

Boyutlar		Boyutlar	Regresyon (Gamma:γ)	Boyutlar		Boyutlar	Regresyon (Gamma:γ)
F2(DA)	<---	F1(SO)	1,349	F5(GC)	<---	F4(PS)	0,084
F3(THO)	<---	F1(SO)	1,298	F6(SAB)	<---	F4(PS)	0,060

F4(PS)	<---	F1(SO)	19,24	F7(DL)	<---	F4(PS)	0,072
F5(GC)	<---	F1(SO)	1,873	F1(SO)	<---	F6(SAB)	0,741
F6(SAB)	<---	F1(SO)	1,537	F2(DA)	<---	F6(SAB)	1,166
F7(DL)	<---	F1(SO)	0,615	F3(THO)	<---	F6(SAB)	13,907
F1(SO)	<---	F2(DA)	0,699	F4(PS)	<---	F6(SAB)	0,101
F3(THO)	<---	F2(DA)	0,805	F5(GC)	<---	F6(SAB)	1,645
F4(PS)	<---	F2(DA)	1,741	F7(DL)	<---	F6(SAB)	1,001
F5(GC)	<---	F2(DA)	14,895	F1(SO)	<---	F5(GC)	0,953
F6(SAB)	<---	F2(DA)	1,537	F2(DA)	<---	F5(GC)	1,04
F7(DL)	<---	F2(DA)	0,833	F3(THO)	<---	F5(GC)	2,257
F1(SO)	<---	F3(THO)	0,127	F4(PS)	<---	F5(GC)	1,286
F2(DA)	<---	F3(THO)	3,058	F6(SAB)	<---	F5(GC)	0,919
F4(PS)	<---	F3(THO)	2,153	F7(DL)	<---	F5(GC)	1,103
F5(GC)	<---	F3(THO)	11,915	F1(SO)	<---	F7(DL)	0,414
F6(SAB)	<---	F3(THO)	0,591	F2(DA)	<---	F7(DL)	1,332
F7(DL)	<---	F3(THO)	1,71	F3(THO)	<---	F7(DL)	1,088
F1(SO)	<---	F4(PS)	0,044	F4(PS)	<---	F7(DL)	16,678
F2(DA)	<---	F4(PS)	0,204	F5(GC)	<---	F7(DL)	0,374
F3(THO)	<---	F4(PS)	0,134	F6(SAB)	<---	F7(DL)	1,2

Tablo 70'de örgütsel öğrenme boyutlarının birbirlerine ait regresyon (*Gamma:γ*) değerleri sunulmuştur. Yol analizinde, regresyon (*Gamma:γ*) değeri

bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yükünü veya etkisini belirlemektedir. Gözlenemeyen değişkenlerin (*boyutların-faktörlerin*) kendi aralarındaki regresyon değerleri Şekil 30'da sunulan etki modelinde örgütsel öğrenme boyutları birbirlerini etkilerini belirlerken, hem bağımsız değişken hemde bağımlı değişken olmuşlardır. Buna göre, gözlenemeyen değişkenlerin (*bağımsız değişkenlerin-faktörlerin-boyutların*) birbirleri arasındaki regresyon veya etki değerleri aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Faktör 1 (SO) için $\gamma_{F1-F4}=19,24$, $\gamma_{F1-F5}=1,873$, $\gamma_{F1-F6}=1,537$, $\gamma_{F1-F2}=1,349$, $\gamma_{F1-F3}=1,298$, $\gamma_{F1-F7}=0,615$ 'dir.

2. Faktör 2 (DA) için $\gamma_{F2-F5}=14,895$, $\gamma_{F2-F4}=1,741$, $\gamma_{F2-F6}=1,537$, $\gamma_{F2-F7}=0,833$, $\gamma_{F2-F3}=0,805$, $\gamma_{F2-F1}=0,699$ 'dur.

3. Faktör 3 (THO) için $\gamma_{F3-F5}=11,915$, $\gamma_{F3-F2}=3,058$, $\gamma_{F3-F4}=2,153$, $\gamma_{F3-F7}=1,710$, $\gamma_{F3-F6}=0,591$, $\gamma_{F3-F1}=0,127$ 'dir.

4. Faktör 4 (PS) için $\gamma_{F4-F2}=0,204$, $\gamma_{F4-F3}=0,134$, $\gamma_{F4-F5}=0,084$, $\gamma_{F4-F7}=0,072$, $\gamma_{F4-F6}=0,060$, $\gamma_{F4-F1}=0,044$ 'dür.

5. Faktör 5 (GC) için $\gamma_{F5-F3}=2,257$, $\gamma_{F5-F4}=1,286$, $\gamma_{F5-F7}=1,103$, $\gamma_{F5-F1}=0,953$, $\gamma_{F5-F6}=0,919$ 'dur.

6. Faktör 6 (SAB) için $\gamma_{F6-F3}=13,907$, $\gamma_{F6-F5}=1,645$, $\gamma_{F6-F2}=1,166$, $\gamma_{F6-F7}=1,001$, $\gamma_{F6-F1}=0,741$, $\gamma_{F6-F4}=0,101$ 'dir.

7. Faktör 7 (DL) için $\gamma_{F7-F4}=16,678$, $\gamma_{F7-F2}=0,1332$, $\gamma_{F7-F6}=1,200$, $\gamma_{F7-F3}=1,088$, $\gamma_{F7-F1}=0,414$, $\gamma_{F7-F5}=0,374$ 'dür.

Yukarıda yazılan boyutların regresyon katsayısı (*Gamma:γ*) değerleri kapsamında Tablo 71'de faktörlere ait denklemler sunulmuştur.

Tablo 71. Boyutlara Ait Regresyon Denklemleri

Boyutlar	Denklemler
F1(SO)	$F1 = \gamma_{F2-F2} \cdot F2 + \gamma_{F3-F1} \cdot F3 + \gamma_{F4-F1} \cdot F4 + \gamma_{F5-F1} \cdot F5 + \gamma_{F6-F1} \cdot F6 + \gamma_{F7-F1} \cdot F7 + e45$
F2(DA)	$F2 = \gamma_{F1-F2} \cdot F1 + \gamma_{F3-F2} \cdot F3 + \gamma_{F4-F2} \cdot F4 + \gamma_{F5-F2} \cdot F5 + \gamma_{F6-F2} \cdot F6 + \gamma_{F7-F2} \cdot F7 + e46$
F3(THO)	$F3 = \gamma_{F2-F3} \cdot F2 + \gamma_{F1-F3} \cdot F1 + \gamma_{F4-F3} \cdot F4 + \gamma_{F5-F3} \cdot F5 + \gamma_{F6-F3} \cdot F6 + \gamma_{F7-F3} \cdot F7 + e47$
F4(PS)	$F4 = \gamma_{F2-F4} \cdot F2 + \gamma_{F3-F4} \cdot F3 + \gamma_{F1-F4} \cdot F1 + \gamma_{F5-F4} \cdot F5 + \gamma_{F6-F4} \cdot F6 + \gamma_{F7-F4} \cdot F7 + e48$
F5(GC)	$F5 = \gamma_{F2-F5} \cdot F2 + \gamma_{F3-F5} \cdot F3 + \gamma_{F4-F5} \cdot F4 + \gamma_{F1-F5} \cdot F1 + \gamma_{F6-F5} \cdot F6 + \gamma_{F7-F5} \cdot F7 + e49$
F6(SAB)	$F6 = \gamma_{F2-F6} \cdot F2 + \gamma_{F3-F6} \cdot F3 + \gamma_{F4-F6} \cdot F4 + \gamma_{F5-F6} \cdot F5 + \gamma_{F1-F6} \cdot F1 + \gamma_{F7-F6} \cdot F7 + e50$
F7(DL)	$F7 = \gamma_{F2-F7} \cdot F2 + \gamma_{F3-F7} \cdot F3 + \gamma_{F4-F7} \cdot F4 + \gamma_{F5-F7} \cdot F5 + \gamma_{F6-F7} \cdot F6 + \gamma_{F1-F7} \cdot F1 + e44$

Tablo 70'de belirtilen boyutların/faktörlerin standart regresyon değerlerine göre, sağlık çalışanlarının algılamaları kapsamında tüm boyutların birbirlerine olan etkileri değerlendirildiğinde, yapısal eşitlik modellemesi yol analizinde SO, DA, THO, DL, GC ve SAB boyutlarının birbirini ve PS boyutunu etkileme değerleri fazla olup, PS boyutu diğer boyutları zayıf bir değerle etkilemiştir.

Tablo 70'e göre, PS haricindeki diğer boyutların, PS boyutunu etkilemeleri düşük seviyede olmamasına rağmen, PS boyutunun diğer boyutları etkileme değerleri az olduğu için PS boyutunun diğer boyutlarla olan ilişki değerleri, diğer boyutların birbirleri ile kurdukları ilişki değerlerinden daha az seviyededirler. Dolayısıyla boyutlar arası ilişkiler değerlendirildiğinde ve diğer boyutların birbirlerine olan etki değerleri kıyaslandığında, PS boyutu diğer boyutları daha az etkilediğinden dolayı, PS boyutu modele en az katkıda bulunan boyuttur.

Tablo 70 değerlendirildiğinde, yol analizine göre, SO boyutu diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilediğinden dolayı, SO boyutunun girmiş olduğu tüm ikili ilişkilerde, ilişkilere en fazla katkı sağlayan boyuttur. Tablo 70'e göre, DA boyutuda SO ve DL boyutları hariç diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilediğinden dolayı, DA boyutu SO'dan sonra tüm ikili ilişkilerde ilişkilere en fazla katkı sağlayan boyuttur. DL boyutu, SO ve THO boyutları haricinde diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilediğinden dolayı, diğer tüm ikili ilişkilerde katkı sağlayan boyuttur. THO boyutu, SO, DA, SAB boyutları haricinde diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilediğinden dolayı, diğer tüm ikili ilişkilerde katkı sağlayan boyuttur. SAB boyutu, SO, DA, DL boyutları haricinde diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilediğinden dolayı, diğer tüm ikili ilişkilerde katkı sağlayan boyuttur. GC boyutu ise, sadece PS boyutunu, PS boyutunun kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemiştir.

3.11.3.2. İlişki Katsayılarına Göre Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında Etki Analizi

İlişki katsayıları ile değişkenlerin bağımlı ve bağımsız değişken olma durumuna göre bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisi Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ) ve Eta (η) katsayıları ile belirlenebilmektedir.

Değişkenler arasındaki etki değerinin belirlenmesinin amacı, 2 örgütsel öğrenme boyutu arasındaki ilişki mevcut ise, bu ilişkiye hangi örgütsel öğrenme boyutunun daha çok katkı sağladığını belirlemektir. Bu anlamda aralarında anlamlı ilişki bulunan 21 hipotez kapsamında örgütsel öğrenme boyutları bağımlı ve bağımsız değişken olarak belirlenerek bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, sonrasında bağımlı değişken olan boyut bağımsız değişken, bağımsız değişken olan boyut bağımlı değişken olarak tasnif edilerek bağımsız değişken olan örgütsel öğrenme boyutlarının, ilişki kurduğu bağımlı değişkenleri ne kadar etkilediği aşağıda Tablo 72'de sunulmuştur.

Tablo 72. İlişki Katsayısına Göre Boyutların Birbirini Etkileme Değerleri

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Lambda (λ)		Goodman Kruskal Tau (τ)		Eta (η)	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Lambda (λ)		Goodman Kruskal Tau (τ)		Eta (η)
		Değer	p	Değer	p	Değer			Değer	p	Değer	p	Değer
DA	THO	0,144	0,00	0,100	0,00	0,798	THO	DA	0,165	0,00	0,102	0,00	0,805
DA	SAB	0,125	0,00	0,093	0,00	0,720	SAB	DA	0,130	0,00	0,100	0,00	0,732
DA	PS	0,100	0,00	0,056	0,02	0,610	PS	DA	0,140	0,00	0,085	0,01	0,665
DA	GC	0,114	0,00	0,075	0,01	0,747	GC	DA	0,124	0,00	0,084	0,01	0,755
DA	DL	0,161	0,00	0,121	0,00	0,827	DL	DA	0,148	0,00	0,103	0,00	0,819
DA	SO	0,181	0,00	0,126	0,00	0,858	SO	DA	0,135	0,00	0,100	0,00	0,847
THO	SAB	0,145	0,00	0,094	0,00	0,780	SAB	THO	0,134	0,00	0,092	0,00	0,775
THO	PS	0,099	0,00	0,052	0,02	0,576	PS	THO	0,103	0,00	0,066	0,02	0,583
THO	GC	0,108	0,00	0,071	0,01	0,550	GC	THO	0,110	0,00	0,074	0,01	0,744
THO	DL	0,149	0,00	0,098	0,00	0,800	DL	THO	0,154	0,00	0,109	0,00	0,807
THO	SO	0,181	0,00	0,151	0,00	0,830	SO	THO	0,126	0,00	0,090	0,00	0,785

SAB	PS	0,047	0,02	0,042	0,03	0,572	PS	SAB	0,107	0,00	0,062	0,02	0,577
SAB	GC	0,092	0,00	0,071	0,01	0,716	GC	SAB	0,125	0,00	0,080	0,01	0,721
SAB	DL	0,136	0,00	0,099	0,00	0,808	DL	SAB	0,128	0,00	0,095	0,00	0,805
SAB	SO	0,166	0,00	0,115	0,00	0,809	SO	SAB	0,126	0,00	0,084	0,01	0,791
PS	GC	0,084	0,01	0,052	0,02	0,554	GC	PS	0,069	0,02	0,048	0,02	0,527
PS	DL	0,092	0,00	0,061	0,02	0,620	DL	PS	0,080	0,01	0,055	0,02	0,606
PS	SO	0,162	0,00	0,085	0,01	0,645	SO	PS	0,070	0,02	0,054	0,02	0,608
GC	DL	0,139	0,00	0,089	0,00	0,762	DL	GC	0,115	0,00	0,087	0,00	0,755
GC	SO	0,129	0,00	0,092	0,00	0,767	SO	GC	0,093	0,00	0,066	0,02	0,735
DL	SO	0,170	0,00	0,131	0,00	0,840	SO	DL	0,137	0,00	0,094	0,00	0,802

p<0,05

Örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki katsayıları ile oluşturulan etki analizi ile boyutlar arasında ikili anlamlı ilişki kurmasını en çok katkı sağlayan boyut tespit edilebilmektedir. Bu bağlamda Tablo 72'ye göre; DA ve THO boyutları arasında sırasıyla Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ) ve Eta (η) katsayıları değerlendirildiğinde DA ($\lambda_{DA-THO}=0,165-\tau_{DA-THO}=0,102-\eta_{DA-THO}=0,805$) boyutu THO ($\lambda_{THO-DA}=0,144-\tau_{THO-DA}=0,100-\eta_{THO-DA}=0,798$) boyutunu, DA ve SAB değişkenleri arasında DA ($\lambda_{DA-SAB}=0,130-\tau_{DA-SAB}=0,100-\eta_{DA-SAB}=0,732$) boyutu SAB ($\lambda_{SAB-DA}=0,125-\tau_{SAB-DA}=0,093-\eta_{SAB-DA}=0,720$) boyutunu, DA ve PS boyutları arasında DA ($\lambda_{DA-PS}=0,140-\tau_{DA-PS}=0,085-\eta_{DA-PS}=0,665$) boyutu PS ($\lambda_{PS-DA}=0,100-\tau_{PS-DA}=0,056-\eta_{PS-DA}=0,610$) boyutunu, DA ve GC boyutları arasında DA ($\lambda_{DA-GC}=0,124-\tau_{DA-GC}=0,084-\eta_{DA-GC}=0,755$) boyutu GC ($\lambda_{GC-DA}=0,114-\tau_{GC-DA}=0,075-\eta_{GC-DA}=0,747$) boyutunu, DA ve DL boyutları arasında DL ($\lambda_{DL-DA}=0,161-\tau_{DL-DA}=0,121-\eta_{DL-DA}=0,827$) boyutu DA ($\lambda_{DA-DL}=0,148-\tau_{DA-DL}=0,103-\eta_{DA-DL}=0,819$) boyutunu, DA ve SO boyutları arasında SO ($\lambda_{SO-DA}=0,181-\tau_{SO-DA}=0,126-\eta_{SO-DA}=0,858$) boyutu DA ($\lambda_{DA-SO}=0,135-\tau_{DA-SO}=0,100-\eta_{DA-SO}=0,847$) boyutunu, SAB ve THO boyutları arasında SAB boyutu ($\lambda_{SAB-THO}=0,145-\tau_{SAB-THO}=0,094-\eta_{SAB-THO}=0,780$) THO ($\lambda_{THO-SAB}=0,134-\tau_{THO-SAB}=0,092-\eta_{THO-SAB}=0,775$) boyutunu, PS ve THO boyutları arasında THO ($\lambda_{THO-PS}=0,103-\tau_{THO-PS}=0,066-\eta_{THO-PS}=0,583$) boyutu PS ($\lambda_{PS-THO}=0,099-\tau_{PS-THO}=0,052-\eta_{PS-THO}=0,576$) boyutunu, GC ve THO boyutları arasında THO ($\lambda_{THO-GC}=0,110-\tau_{THO-GC}=0,074-\eta_{THO-GC}=0,744$) boyutu GC ($\lambda_{GC-THO}=0,108-\tau_{GC-THO}=0,071-\eta_{GC-THO}=0,550$) boyutunu, DL ve THO boyutları arasında THO ($\lambda_{THO-DL}=0,154-\tau_{THO-DL}=0,109-\eta_{THO-DL}=0,807$) boyutu DL ($\lambda_{DL-THO}=0,149-\tau_{DL-THO}=0,098-\eta_{DL-THO}=0,800$) boyutunu, SO ve THO boyutları arasında SO ($\lambda_{SO-THO}=0,181-\tau_{SO-THO}=0,151-\eta_{SO-THO}=0,830$) boyutu THO ($\lambda_{THO-SO}=0,126-\tau_{THO-SO}=0,090-\eta_{THO-SO}=0,785$) boyutunu, PS ve SAB boyutları arasında SAB ($\lambda_{SAB-PS}=0,107-\tau_{SAB-PS}=0,062-\eta_{SAB-PS}=0,577$) boyutu PS ($\lambda_{PS-SAB}=0,047-\tau_{PS-SAB}=0,042-\eta_{PS-SAB}=0,572$) boyutunu, GC ve SAB boyutları arasında SAB ($\lambda_{SAB-GC}=0,125-\tau_{SAB-GC}=0,080-\eta_{SAB-GC}=0,721$) boyutu GC ($\lambda_{GC-SAB}=0,092-\tau_{GC-SAB}=0,071-\eta_{GC-SAB}=0,716$) boyutunu, DL ve SAB boyutları arasında DL ($\lambda_{DL-SAB}=0,136-\tau_{DL-SAB}=0,099-\eta_{DL-SAB}=0,808$) boyutu SAB ($\lambda_{SAB-DL}=0,128-\tau_{SAB-DL}=0,095-\eta_{SAB-DL}=0,805$) boyutunu, SO ve SAB boyutları arasında SO boyutu ($\lambda_{SO-SAB}=0,166-\tau_{SO-SAB}=0,115-\eta_{SO-SAB}=0,809$) SAB ($\lambda_{SAB-SO}=0,126-\tau_{SAB-SO}=0,084-\eta_{SAB-SO}=0,791$) boyutunu, PS ve GC boyutları arasında GC ($\lambda_{GC-PS}=0,084-\tau_{GC-PS}=0,052-\eta_{GC-PS}=0,554$) boyutu PS ($\lambda_{PS-GC}=0,069-\tau_{PS-GC}=0,048-\eta_{PS-GC}=0,527$) boyutunu, PS ve DL boyutları arasında DL ($\lambda_{DL-PS}=0,092-\tau_{DL-PS}=0,061-$

$\eta_{DL-PS}=0,620$) boyutu PS ($\lambda_{PS-DL}=0,080-\tau_{PS-DL}=0,055-\eta_{PS-DL}=0,606$) boyutunu, PS ve SO boyutları arasında SO ($\lambda_{SO-PS}=0,162-\tau_{SO-PS}=0,085-\eta_{SO-PS}=0,645$) boyutu PS ($\lambda_{PS-SO}=0,070-\tau_{PS-SO}=0,054-\eta_{PS-SO}=0,608$) boyutunu, DL ve GC boyutları arasında DL ($\lambda_{DL-GC}=0,139-\tau_{DL-GC}=0,089-\eta_{DL-GC}=0,762$) boyutu GC ($\lambda_{GC-DL}=0,115-\tau_{GC-DL}=0,087-\eta_{GC-DL}=0,755$) boyutunu, SO ve GC boyutları arasında SO ($\lambda_{SO-GC}=0,129-\tau_{SO-GC}=0,092-\eta_{SO-GC}=0,767$) boyutu GC ($\lambda_{GC-SO}=0,093-\tau_{GC-SO}=0,066-\eta_{GC-SO}=0,735$) boyutunu, SO ve DL boyutları arasında SO ($\lambda_{SO-DL}=0,170-\tau_{SO-DL}=0,131-\eta_{SO-DL}=0,840$) boyutu DL ($\lambda_{DL-SO}=0,137-\tau_{DL-SO}=0,094-\eta_{DL-SO}=0,802$) boyutunu daha fazla etkilemektedir.

Sağlık çalışanlarının algılamaları kapsamında, Tablo 72'ye göre, SO boyutu tüm boyutları, tüm boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemiştir. DA boyutu ise, SO ve DL boyutu hariç diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla diğer boyutları etkilemiştir. DL boyutu, SO ve THO boyutları hariç diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla SO ve THO boyutları hariç diğer boyutları etkilemiştir. THO boyutu, PS, GC ve DL boyutlarını bu boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla onları etkilemiştir. SAB boyutu, PS, GC ve THO boyutlarını bu boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla onları etkilemiştir. GC boyutu, sadece PS boyutunu kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemiş olup, PS boyutu ise, hiçbir boyutu kendisini etkileyen diğer boyutlardan daha fazla onları etkilememiştir. Ayrıca PS boyutunun diğer boyutları etkileme niceliği az değerdedir. Tablo 72'deki değerlerle Tablo 70¹¹'de gösterilen boyutların/faktörlerin regresyon değerleri birbiriyle tutarlılık göstermektedirler.

3.11.3.3. Kanonik Korelasyona Göre Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasında Etki Analizi

Kanonik korelasyon kapsamı içinde olan kanonik varyans ($V_{kanonik}$) hesabı uygulamasıyla, örgütsel öğrenme boyutlarının birbirlerinin açıkladığı varyans oranlarından bir boyutun diğer boyutu açıklayan varyans oranı en fazla olan, diğer boyutu daha fazla, boyutun diğer boyutu açıklayan varyans oranı en az olan boyut, diğer boyutu en az etkilemesi anlamına gelmekte olduğu değerlendirilebilir.

Kanonik korelasyon hesabında gereksizlik ölçüsü, bir değişken setinin kendi içindeki ve diğer setteki varyansı hangi oranda açıkladığını göstermektedir.

¹¹ Tablo 70 Boyutların/Faktörlerin Standart Regresyon Değerleri, Bkz. s. 324

Gereksizlik ölçüleri, bir setteki değişkenlerin kanonik faktör yüklerinin karelerinin toplamının ilgili setteki değişken sayısına bölünmesiyle elde edilir. Bu anlamda, gereksizlik ölçümü veri setimize istinaden 2 bölüm açısında değerlendirilmiştir. Bunlar aşağıda sıra halinde sunulmuştur.

1. *Birinci Açıklanan Varyans Oranı:* Birinci boyutun/setin değişkenlerinin, ikinci boyutun/setin değişkenler tarafından açıklanan varyans oranı.
2. *İkinci Açıklanan Varyans Oranı:* İkinci boyutun/setin değişkenlerinin, birinci boyutun/setin değişkenler tarafından açıklanan varyans oranı.

Tablo 73. Kanonik Varyansa Göre Boyutların Birbirini Etkileme Değerleri

Değişkenler		1. Boyutun 2. Boyut Tarafından Açıklayan Varyans Oranı	2. Boyutun 1. Boyut Tarafından Açıklayan Varyans Oranı
1. Boyut	2. Boyut		
DA	THO	0,316	0,356
DA	SAB	0,383	0,440
DA	PS	0,109	0,226
DA	GC	0,239	0,351
DA	DL	0,353	0,336
DA	SO	0,449	0,424
THO	SAB	0,390	0,386
THO	PS	0,103	0,191
THO	GC	0,338	0,408
THO	DL	0,318	0,337
THO	SO	0,407	0,363
SAB	PS	0,122	0,304
SAB	GC	0,282	0,524
SAB	DL	0,406	0,400
SAB	SO	0,510	0,494
PS	GC	0,358	0,247
PS	DL	0,257	0,103
PS	SO	0,261	0,117
GC	DL	0,323	0,237
GC	SO	0,402	0,266

DL	SO	0,415	0,383
----	----	-------	-------

Tablo 73'de boyutların değişmelerinin, ilişkide bulunduğu diğer boyutlar tarafından açıklama oranını gösterilmektedir. Bir boyutun diğer boyutun değişimlerini açıkladığı oran, diğer boyutun kendisinin değişimlerinin açıkladığı orandan fazla ise söz konusu boyut diğer boyutu daha fazla etkiliyor anlamına gelmektedir.

Tablo 73'de boyutların değişmelerinde birbirlerini açıklama oranları incelendiğinde, en yüksek olarak SAB ve SO değişkenlere ilişkin kanonik yükler arasında oluşmuştur. Buna göre, SO değişkenleri birinci setteki SAB'deki değişken kümesindeki varyansın %51'ini çıkarır. Diğer bir ifade ile, SAB'daki değişmelerin %51'i, SO değişkenleri tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 73'de boyutların değişmelerinde birbirlerini açıklama oranları en düşük olarak PS ve DL boyutları arasında oluşmuştur. Buna göre, PS değişkenleri birinci setteki DL'deki değişken kümesindeki varyansın %10,3'ünü çıkarır. Diğer bir ifade ile, DL'deki değişmelerin %10,3'ü PS değişkenleri tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 73'e göre, DA boyutu ve THO boyutu arasında DA'daki değişmelerin %31,6 THO ($V(THO)=DA_{Değişim}.31,6/100$) boyutu tarafından, THO'daki değişmelerin %35,6'sı DA ($V(DA)=THO_{Değişim}.35,6/100$) boyutu tarafından, DA boyutu ile SAB boyutu arasında SAB'daki değişmelerin %44 DA ($V(DA)=SAB_{Değişim}.44/100$) boyutu tarafından, DA boyutundaki değişmelerin %38,3'ü SAB ($V(SAB)=DA_{Değişim}.38,3/100$) boyutu tarafından, DA boyutu ve PS boyutu arasında PS'deki değişimlerin %22,6'sı DA ($V(DA)=PS_{Değişim}.22,6/100$) boyutu tarafından, DA'daki değişmelerin %10,9'u PS ($V(PS)=DA_{Değişim}.10,9/100$) boyutu tarafından, DA boyutu ile GC boyutu arasında GC'deki değişmelerin %35,1'i DA ($V(DA)=GC_{Değişim}.35,1/100$) boyutu tarafından, DA boyutundaki değişmelerin %23,9'u GC ($V(GC)=DA_{Değişim}.23,9/100$) boyutu tarafından, DA ile DL boyutu arasından DA'daki değişmelerin %35,3'ü DL ($V(DL)=DA_{Değişim}.35,3/100$) boyutu tarafından, DL boyutundaki değişimlerin %33,6'sı DA ($V(DA)=DL_{Değişim}.33,6/100$) boyutu tarafından, DA ile SO boyutu arasında SO boyutundaki değişmelerin %42,4'ü DA ($V(DA)=SO_{Değişim}.42,4/100$) boyutu tarafından, DA boyutundaki değişmelerin %44,9'u SO ($V(SO)=DA_{Değişim}.44,9/100$) boyutu tarafından, THO boyutu ile SAB boyutu arasında SAB boyutundaki değişmelerin %38,6'sı THO ($V(THO)=SAB_{Değişim}.38,6/100$) boyutu tarafından, THO boyutundaki değişmelerin %39'u SAB ($V(SAB)=THO_{Değişim}.39/100$) boyutu tarafından, THO ve PS

boyutları arasında PS boyutundaki değişmelerin %19,1'i THO ($V(THO)=PS_{Değişim.19,1/100}$) boyutu tarafından, THO boyutundaki değişmelerin %10,3'ü PS ($V(PS)=THO_{Değişim.10,3/100}$) boyutu tarafından, THO ile GC boyutu arasında GC boyutundaki değişmelerin %40,8'i THO ($V(THO)=GC_{Değişim.40,8/100}$) boyutu tarafından, THO boyutundaki değişmelerin %33,8'i GC ($V(GC)=THO_{Değişim.33,8/100}$) boyutu tarafından, THO ile DL boyutları arasında THO boyutundaki değişmelerin %31,8'i DL ($V(DL)=THO_{Değişim.31,8/100}$) boyutu tarafından, DL boyutundaki değişmelerin %33,7'si THO ($V(THO)=DL_{Değişim.33,7/100}$) boyutu tarafından, THO ile SO boyutu arasında SO boyutundaki değişmelerin %36,3'ü THO ($V(THO)=SO_{Değişim.36,3/100}$) boyutu tarafından, THO boyutundaki değişmelerin %40,7'si SO ($V(SO)=THO_{Değişim.40,7/100}$) boyutu tarafından, SAB ile PS boyutu arasında PS boyutundaki değişmelerin %30,4'ü SAB ($V(SAB)=PS_{Değişim.30,4/100}$) boyutu tarafından, SAB boyutundaki değişmelerin %12,2'si PS ($V(PS)=SAB_{Değişim.12,2/100}$) boyutu tarafından, SAB ile GC boyutu arasında GC boyutundaki değişmelerin %52,4'ü SAB ($V(SAB)=GC_{Değişim.52,4/100}$) boyutu tarafından, GC boyutundaki değişmelerin %28,2'si SAB ($V(SAB)=GC_{Değişim.28,2/100}$) boyutu tarafından, SAB ile DL boyutu arasında DL boyutundaki değişmelerin %40'i SAB ($V(SAB)=DL_{Değişim.40/100}$) boyutu tarafından, SAB boyutundaki değişmelerin %40,6'sı DL ($V(DL)=SAB_{Değişim.40,6/100}$) boyutu tarafından, SAB ile SO boyutları arasında SO boyutundaki değişmelerin %49,4'ü SAB ($V(SAB)=SO_{Değişim.49,4/100}$) boyutu tarafından, SAB boyutundaki değişmelerin %51'i SO ($V(SO)=SAB_{Değişim.51/100}$) boyutu tarafından, PS ile GC boyutu arasında GC boyutundaki değişmelerin %24,7'si PS ($V(PS)=GC_{Değişim.24,7/100}$) boyutu tarafından, PS boyutundaki değişmelerin %35,8'i GC ($V(GC)=PS_{Değişim.35,8/100}$) boyutu tarafından, PS ile DL boyutu arasında DL boyutundaki değişmelerin %10,3'ü PS ($V(PS)=DL_{Değişim.10,3/100}$) boyutu tarafından, PS boyutundaki değişmelerin %25,7'si DL ($V(DL)=PS_{Değişim.25,7/100}$) boyutu tarafından, PS ile SO boyutları arasında SO boyutundaki değişmelerin %11,7'si PS ($V(PS)=SO_{Değişim.11,7}$) boyutu tarafından, PS boyutundaki değişmelerin %26,1'i SO ($V(SO)=PS_{Değişim.26,6/100}$) boyutu tarafından, GC ile DL boyutları arasında DL boyutundaki değişmelerin %23,7'si GC ($V(GC)=DL_{Değişim.23,7/100}$) boyutu tarafından, GC boyutundaki değişmelerin %32,3'ü DL ($V(DL)=GC_{Değişim.32,3/100}$) boyutu tarafından, GC ile SO boyutu arasında SO boyutundaki değişmelerin %26,6'sı GC ($V(GC)=SO_{Değişim.26,6/100}$) boyutu tarafından,

GC boyutundaki değişmelerin %40,2'si SO ($V(SO)=GC_{Değişim.40,2/100}$) boyutu tarafından, son olarak DL boyutu ile SO boyutu arasında SO boyutundaki değişmelerin %38,3'ü DL ($V(DL)=SO_{Değişim.38,3/100}$) boyutu tarafından, DL boyutundaki değişmelerin %41,5'ü SO ($V(SO)=DL_{Değişim.41,5/100}$) boyutu tarafından açıklanmaktadır.

Sağlık alışanlarının algılamaları kapsamında, boyutların birbirlerini en fazla açıklaması kapsamında; SO 6 boyutu (*DA, DL, THO, SAB, GC, PS*), DA 4 (*THO, SAB, GC, PS*) boyutu, DL 4 boyutu (*PS, GC, SAB, DA*), THO 3 boyutu (*PS, GC, DL*), SAB boyutu 3 boyutu (*PS, GC, THO*), GC ise 1 boyutu (*PS*) kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemiştir.

Tablo 73'e istinaden özellikle PS boyutunun, kanonik ilişki kapsamında diğer boyutların değişimlerini açıklama oranları, diğer boyutların birbirlerinin değişimlerini ve diğer boyutların PS boyutundaki değişimleri açıklama oranlarından düşük değerler sergilemişlerdir. Dolayısıyla PS boyutunun diğer boyutların değişimlerini açıklama nicelikleri az değerdedirler.

Bir boyutun diğerini daha çok etkilemesi bakımından Tablo 73'de bulunan mevcut değerler, boyutların birbirlerine olan etki değerini gösteren Tablo 70¹²'deki boyutların/faktörlerin regresyon değerleri (*Gamma:γ*) ve Tablo 72¹³'deki ilişki katsayılarına göre boyutların birbirini etkileme değerleri ile tutarlılık göstermektedirler.

3.11.4. Örgütsel ğrenme Boyutları Arasında İlişki ve Etki Analizi Bulgularının Değerlendirilmesi

Araştırmaya istinaden örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki durumunu değerlendirdiğimizde, tüm boyutların birbirleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmaya dayanılarak boyutlar arası ilişki katsayıların tüm boyutlara göre ortalamaları alınarak bir boyutun diğer boyutlarla olan ilişki yapısı değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında bir boyutun diğer boyutlarla olan ilişki değerlerinin Pearson (r_P), Cramer's V ($r_{cramer'sV}$), Kendall's Tau-b (r_{tau-b}), Kendall's Tau-c (r_{tau-c}), Gamma (γ), Sommer's d ($r_{somers'd}$), Kontenjans ($r_{kontenjans}$), Belirsizlik ($r_{belirsizlik}$) ve

¹² Tablo 70 Boyutların/faktörlerin Standart Regresyon Değerleri, Bkz. s. 324

¹³ Tablo 72 İlişki Katsayılarına Göre Boyutların Birbirini Etkileme Değerleri, Bkz. s. 329

Lambda (λ), Kanonik Korelasyon (r_c) katsayılarına ve Yapısal Eşitlik Modellemesine dayanan katsayılara (r_{corest}) göre ortalamaları aşağıda Tablo 74'de sunulmuştur.

Tablo 74. Boyutların Birbirine Olan İlişki Katsayılarının Ortalamaları

Boyutlar	Γ_P :Ort.	$\Gamma_{\text{ramer'sV}}$:Ort.	$\Gamma_{\text{tau-b}}$:Ort.	$\Gamma_{\text{tau-c}}$:Ort.	γ :Ort.	$\Gamma_{\text{somers'd}}$:Ort.	$\Gamma_{\text{kontenjans}}$:Ort.	$\Gamma_{\text{belirsizlik}}$:Ort.	λ :Ort.	Γ_c :Ort.	Γ_{corest} :Ort.
SO	0,745	0,377	0,573	0,569	0,635	0,582	0,845	0,261	0,135	0,866	0,630
DA	0,755	0,397	0,584	0,566	0,637	0,589	0,853	0,251	0,140	0,829	0,640
THO	0,726	0,375	0,558	0,538	0,610	0,567	0,831	0,236	0,125	0,819	0,610
PS	0,567	0,265	0,416	0,414	0,477	0,433	0,740	0,157	0,095	0,660	0,453
GC	0,689	0,353	0,479	0,458	0,580	0,531	0,813	0,203	0,109	0,801	0,575
SAB	0,726	0,374	0,549	0,532	0,615	0,567	0,824	0,232	0,126	0,883	0,615
DL	0,747	0,391	0,559	0,540	0,633	0,584	0,850	0,247	0,136	0,820	0,632

Tablo 74 değerlendirildiğinde kırmızı küme SO'yu, DA'yı ve DL'yi, mavi küme THO'yu, SAB'yi ve GC'yi, sarı küme ise PS'yi temsil etmektedir. Tablo 74'e göre, sağlık çalışanlarının algılamaları kapsamında; SO, DA, DL boyutlarının diğer boyutlarla ve kendi aralarındaki olan ilişki değerlerinin ortalamaları, diğer boyutların birbirleri ile ve SO, DA ve DL boyutlarıyla oluşturdukları ilişki değerlerinin ortalamalarından yüksek değerdendirler.

Tablo 74'e göre, SO, DA, DL boyutları, tüm boyutların birbirleri ile ilişkisine dayanan modele ilişkisel anlamda daha fazla katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda sağlık çalışanları, SO, DA ve DL boyutlarının birbirleriyle ve diğer boyutlarla olan toplam 11 katsayı değerlerinin, boyutların birbirlerine olan ilişkisel ortalamaları kapsamında, sağlık çalışanlarınca SO, DA ve DL boyutlarının sağlık kurumlarında uygulamaları benzer algılanmışlardır.

Tablo 74'e göre, DL boyutu, Tablo 74'e göre, gösterilen tüm katsayılar değerlendirildiğinde, diğer boyutlar ile ilişki değerlerinin ortalamaları bakımından DA boyutundan düşük seviyede çıkmıştır. Ayrıca SO, DA, DL boyutlarının kendi aralarında ve diğer boyutlarla olan ilişki değerlerinin ortalamaları arasında çok fark bulunmamaktadır. Bu durum, kırmızı kümede gösterilmiştir.

Tablo 74'e göre, SO boyutunu DA ve DL boyutlarıyla kıyasladığımızda, SO, DA ve DL boyutlarının kendi aralarında bazı katsayılara göre ortalama değerler, birbirinde farklı değerlerde üstünlük göstermektedirler. Bu durumun nedeni, ilişki

katsayılarının her birinin, kanonik katsayıların ve yapısal eşitlik modellemesine dayanan katsayılarının hesaplarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Sağlık çalışanlarının algılamalarına göre, Tablo 74'de THO, SAB ve GC boyutlarının birbirleri ile ve diğer boyutlarla olan ilişki değerlerinin ortalamaları, SO, DA ve DL boyutlarının birbirleri ile ve diğer boyutlarla olan ilişki değerlerinin ortalamalarından düşük, PS boyutunun diğer boyutlarla olan ilişki değerlerinin ortalamalarından yüksek değerdedirler. Dolayısıyla THO, SAB ve GC boyutları, birbirleri ve diğer boyutlarla ilişki değerleri ortalamaları, SO, DA ve DL boyutlarının birbirleri ve diğer boyutlarla olan ilişkisi değerleri ortalamalarından daha düşük olduğu için ilişki modelde SO, DA ve DL boyutlarından sonra en fazla katkı yapan boyutlardır. Bu durum mavi kümede gösterilmiştir.

Tablo 74'e göre, GC boyutunun diğer 6 boyutla olan ilişki değerleri ortalamaları, THO ve SAB boyutlarının birbiriyle ve diğer boyutlarla olan ilişki değerleri ortalamalarından düşük seviyededirler. Dolayısıyla GC boyutu, THO ve SAB boyutlarıyla kurmuş olduğu kümede ilişki yapıya en az katkı sağlayan boyuttur.

Tablo 74'e göre, THO ve SAB boyutlarının kendi aralarında bazı katsayılar göre ortalama katsayı değerleri birbirinde farklı değerlerde üstünlük göstermektedirler. Bu durumun nedeni, SO, DA ve DL boyutlarında olduğu gibi ilişki katsayılarının her biri, kanonik katsayılar ve yapısal eşitlik modellemesine dayanan katsayı hesaplarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 74'e göre, sağlık çalışanlarının algılamaları kapsamında, özellikle PS boyutunun diğer boyutlarla kurmuş olduğu ortalama ilişki değerleri ortalamaları, GC boyutunun diğer boyutlarla kurmuş olduğu ilişki değerleri ortalamalarından düşük değerler taşımışlardır. Bunun yanında, PS'nin diğer boyutlarla olan ilişki değerleri ortalamaları, diğer boyutların birbirleri arasında olan ilişki değerleri ortalamalarından düşük çıkmışlardır. Bu durum, sarı kümede gösterilmiştir. Dolayısıyla PS, sağlık kurumlarında diğer boyutların uygulamalarına istinaden en çok farklı algılanan boyut olup, modelde diğer boyutlara nazaran daha az ilişki katkı sağlamıştır.

Tablo 74'e göre, dikkat edilecek husus, SAB boyutunun tüm ilişki katsayıları, yapısal eşitlik modellemesine dayanan katsayı kapsamında ilişki modelde orta seviyede katkı bulunsada, SAB boyutunun diğer boyutlarla olan kanonik korelasyon değeri en yüksek çıkmıştır ($r_{c:SAB} = 0,883$). Bu anlamda SAB boyutu, kanonik

korelasyon kapsamında modele fazla katkı yapan boyutlardan biri olmuştur. Bu analizde SAB boyutu, diğer boyutların birbiriyle kurdukları ilişki değerlerinden 1. fonksiyon için daha fazla değerdedir.

Örgütsel öğrenme boyutlarının birbirleri ile olan ikili ilişkilerinde hangi boyutun ilişki kurduğu diğer boyuta ilişki anlamda ve dolayısıyla oluşturulan modele katkı sağladığı, boyutların birbirlerine olan etki değerlerinden öğrenilebilir. Bu maksatla örgütsel öğrenme boyutları arasında Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları ve Regresyon Katsayısı ($\text{Gamma}:\gamma$) ile değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni ne kadar etkilediği ve Kanonik Varyans ($V_{kanonik}$) hesabı uygulamasıyla da örgütsel öğrenme boyutlarının birbirlerini açıkladığı varyans oranları tespit edilmiştir.

Örgütsel öğrenme boyutları arasında etki değerleri; her bir örgütsel öğrenme boyut ortalaması Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları, Regresyon Katsayısı ($\text{Gamma}:\gamma$) ve Kanonik Varyans ($V_{kanonik}$) hesabı uygulamasıyla her bir örgütsel öğrenme boyutunun diğer boyutlarla olan etki değerlerinin ortalaması alınarak örgütsel öğrenme boyutlarının birbirleri ile olan etkileri hesaplanmıştır. Söz konusu örgütsel öğrenme boyutları arasındaki etki değerleri ortalamaları aşağıda Tablo 75'de sunulmuştur.

Tablo 75. Boyutların Birbirine Olan Ortalama Etki Değerleri

Boyutlar	λ_{Ort}	τ_{Ort}	η_{Ort}	$V_{kanonik:Ort}$	γ_{Ort}	İkili İlişkide En Çok Etkilediği Boyut Sayısı	İkili İlişkide En Çok Etkileyen ve Etkilenen Boyutlar
SO	0,164	0,116	0,791	0,407	4,318	6	SO→DA>DA→SO, SO→THO>THO→SO, SO→PS>PS→SO, SO→GC>GC→SO, SO→SAB>SAB→SO, SO→DL>DL→SO
DA	0,140	0,095	0,770	0,355	3,418	4	DA→SO<SO→DA, DA→DL<DL→DA, DA→THO>THO→DA DA→PS>PS→DA, DA→GC>GC→DA, DA→SAB>SAB→DA
THO	0,128	0,088	0,748	0,333	3,259	3	THO→SO<SO→THO, THO→DA<DA→THO, THO→DL>DL→THO THO→PS>PS→THO, THO→GC>GC→THO, THO→SAB<SAB→THO
PS	0,078	0,051	0,583	0,193	0,099	0	PS→SO<SO→PS,

PS	0,078	0,051	0,583	0,193	0,099	0	PS→THO<THO→PS, PS→ THO<THO→PS, PS→GC<GC→PS, PS→SAB<SAB→PS, PS→DL<DL→PS
GC	0,101	0,070	0,676	0,265	1,259	1	GC→SO<SO→GC GC→DA<GC→DA, GC→THO<GC→THO, GC→PS>PS→GC, GC→SAB<SAB→GC, GC→DL<DL→GC
SAB	0,126	0,084	0,732	0,415	3,093	3	SAB→SO<SO→SAB, SAB→DA<DASAB, SAB→THO>THO→SAB, SAB→GC>GC→SAB, SAB→PS>PS→SAB, SAB→DL<DL→SAB
DL	0,135	0,093	0,769	0,340	3,314	4	DL→SO<SO→DL, DL→DA>DA→DL, DL→THO<THO→DL DL→PS>PS→DL, DL→GC>GC→DL, DL→SAB>SAB→DL

Tablo 75'e göre, sağlık çalışanlarının algılamaları kapsamında, boyutların birbirlerine olan etki değerlerinin ortalamaları değerlendirildiğinde, SO boyutu diğer 6 örgütsel öğrenme boyutlarına, söz konusu diğer 6 örgütsel öğrenme boyutlarının SO boyutunu etkilemelerinden daha fazla etkiler göstermişlerdir.

Tablo 75'e göre, Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları ve Regresyon Katsayısı ($\text{Gamma}:\gamma$) hesapları kapsamında, SO boyutunun tüm boyutlara olan etkilerinin ortalamalarına göre en yüksek etkiye sahip boyuttur ($\text{Lambda } (\lambda_{\text{Ort.:SO}}=0,164)$, $\text{Goodman Kruskal Tau } (\tau_{\text{Ort.:SO}}=0,116)$, $\text{Eta } (\eta_{\text{Ort.:SO}}=0,791)$ ve $\text{Standart Regresyon Katsayısı } (\text{Gamma}:\gamma_{\text{Ort.:SO}}=4,318)$). Fakat kanonik varyans hesabına göre, en yüksek değeri $V_{\text{kanonik-Ort.:SAB}}=0,415$ değerle SAB boyutu almıştır ($V_{\text{kanonik-Ort.:SAB}}=0,415 > V_{\text{kanonik-Ort.:SO}}=0,407$).

Tablo 75'e göre, SAB'nin en yüksek ortalama varyans değerine sahip olması, kanonik ilişkilerde en fazla değeri almasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca kanonik varyans hesabını değerlendirdiğinde, SO boyutu 6, SAB boyutu ise 3 boyutu daha fazla açıklama varyans oranına sahiptir. Bunun sebeplerinden biri, SAB boyutunun kanonik ilişkilerde ve buna bağlı olarak kanonik varyans hesabında fazla değer almasına rağmen, SO'nun diğer boyutları açıklama oranlarının, diğer boyutların SO'yu açıklama oranlarından fazla ve aralarında çok az fark oluşudur. Diğer bir sebep, SAB boyutunun kendisini açıklayan boyutların varyans değerleri ile SAB'nin diğer boyutları açıkladığı varyans değerleri arasındaki farkın az oluşudur. Sonuç olarak SO boyutu, boyutların birbirlerini etkilemesi anlamında ilişki modeline en fazla katkı yapan örgütsel öğrenme boyutudur.

Tablo 75'e göre, SO'yu DA örgütsel öğrenme boyutu takip etmektedir. Bu anlamda, DA örgütsel öğrenme boyutu, SO ve DL boyutları haricindeki diğer 4 boyutla ilişkilerinde diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemektedir. Böylece DA boyutu, toplam 4 boyutu (SAB , GC , THO , PS), bu boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemiş olup, sadece 2 boyut olan SO ve DL boyutlarını bu boyutların kendisini etkilediğinden daha az etkilemiştir.

Tablo 75'e göre, DA boyutu, SO ve DL haricinde diğer 4 boyutu kendisini etkilediğinden daha fazla etkilediğinden dolayı, boyutlar arası etkisellik kapsamında, modele ikinci olarak en fazla katkı sağlayan örgütsel öğrenme boyutudur. Ayrıca DA boyutu; SO boyutundan sonra Lambda (λ_{Ort}), Goodman Kruskal Tau (τ_{Ort}), Eta (η_{Ort})

katsayıları ve Regresyon Katsayısı ($Gamma_{Ort:\gamma_{Ort}}$) kapsamında tüm boyutlara olan etkilerinin ortalamalarına göre en yüksek etkiye sahip boyuttur ($Lambda$ ($\lambda_{Ort:DA}=0,140$), $Goodman Kruskal Tau$ ($\tau_{Ort:DA}=0,095$), Eta ($\eta_{Ort:DA}=0,770$), $Regresyon Katsayısı$ ($Gamma:\gamma_{Ort:DA}=3,418$)). Fakat Kanonik Varyans hesabına göre, DA boyutu, SAB ve SO'dan sonra boyutları açıklayan en fazla varyans oranına sahiptir ($(V_{kanonik-Ort:DA})=0,355$).

Tablo 75'e göre, DL boyutu, SO ve THO boyutları hariç diğer boyutlar olan DA, PS, GC ve SAB boyutlarını, bu boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemektedir. Dolayısıyla DL boyutu, kendisini etkileyen 4 boyut olan DA, PS, GC ve SAB'nin kendisini etkilemesinden daha fazla onları etkilemekte olup, kendisini etkileyen diğer 2 boyut olan SO ve THO'nun kendisini etkileme seviyeleri, kendisinin onları etkileme seviyelerinden yüksektirler. DL boyutu, SO ve DA boyutundan sonra $Lambda$ (λ), $Goodman Kruskal Tau$ (τ), Eta (η) katsayılarının ve Regresyon Katsayısının ($Gamma:\gamma$) tüm boyutlara olan etkilerinin ortalamalarına göre en yüksek etkiye sahip boyuttur ($Lambda$ ($\lambda_{Ort:DL}=0,135$), $Goodman Kruskal Tau$ ($\tau_{Ort:DL}=0,093$), Eta ($\eta_{Ort:DL}=0,769$), $Regresyon Katsayısı$ ($Gamma:\gamma_{Ort:DL}=3,314$)). Kanonik Varyans hesabına göre, DL boyutu, SAB, SO ve DA'dan sonra boyutları açıklayan en fazla varyans oranına sahiptir ($(V_{kanonik-Ort:DL})=0,340$). Dolayısıyla DL boyutu, boyutların birbirlerini etkilemesi bakımından üçüncü olarak modele katkı sağlayan boyuttur.

Tablo 75'e göre, THO ve SAB boyutlarının kendilerini etkileyen boyut sayısından daha fazla etkilediği boyut sayıları aynı olup, bu değer 3'dür. THO boyutunun $Lambda$ (λ), $Goodman Kruskal Tau$ (τ), Eta (η) ve Regresyon Katsayısı ($Gamma:\gamma$) hesapları değerlendirildiğinde, bu değerler SAB'ye ait $Lambda$ (λ), $Goodman Kruskal Tau$ (τ), Eta (η) ve Regresyon Katsayılarının ortalamalarından fazladır ($\lambda_{Ort:THO}=0,128 > \lambda_{Ort:SAB}=0,126$, $\tau_{Ort:THO}=0,088 > \tau_{Ort:SAB}=0,084$, $\eta_{Ort:THO}=0,748 > \eta_{Ort:SAB}=0,732$, $Gamma:\gamma_{Ort:THO}=3,259 > Gamma:\gamma_{Ort:SAB}=3,093$). Bunun dışında, daha öncede belirtildiği gibi, SAB boyutu diğer boyutlarla olan kanonik varyans ortalaması en yüksek olan boyut olduğu için doğal olarak SAB boyutunun kanonik varyans ortalaması, THO boyutunun kanonik varyans ortalamasından büyüktür ($V_{kanonik-Ort:SAB}=0,415 > V_{kanonik-Ort:THO}=0,333$).

Tablo 75'e göre, THO boyutu, SO, DA ve DL boyutları hariç diğer boyutlar olan PS, GC, SAB boyutlarını, PS, GC ve SAB'nin kendisini etkilediğinden daha fazla

etkilemiştir. THO boyutu, SO, DA ve DL boyutlarından sonra Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları ve Regresyon Katsayısı ($Gamma:\gamma$) tüm boyutlara olan etkilerinin ortalamalarına göre en yüksek etkiye sahip boyuttur ($Lambda$ ($\lambda_{Ort:THO}=0,128$), $Goodman$ $Kruskal$ Tau ($\tau_{Ort:THO}=0,088$), Eta ($\eta_{Ort:THO}=0,748$), $Regresyon$ $Katsayısı$ ($Gamma:\gamma_{Ort:THO}=3,259$)). Kanonik Varyans hesabına göre, THO boyutu, DL, SAB, SO ve DA'dan sonra boyutları açıklayan en fazla varyans oranına sahiptir ($V_{kanonik-Ort:THO}=0,333$). Sonuç olarak THO boyutu, etkiel anlamda dördüncü olarak modele katkı sağlayan boyuttur.

Tablo 75'e göre, SO, DA ve THO boyutları, SAB boyutunu, SAB boyutunun kendilerini etkilediğinden daha fazla etkilemiştir. Dolayısıyla SAB boyutu, DL, GC ve PS boyutlarını, bu boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemiştir. SAB boyutu, SO, DA ve DL ve THO boyutlarından sonra Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları ve Regresyon Katsayısı ($Gamma:\gamma$) kapsamında tüm boyutlara olan etkilerinin ortalamalarına göre en yüksek etkiye sahip boyuttur. ($Lambda$ ($\lambda_{Ort:SAB}=0,126$), $Goodman$ $Kruskal$ Tau ($\tau_{Ort:SAB}=0,084$), Eta ($\eta_{Ort:SAB}=0,732$), $Regresyon$ $Katsayısı$ ($Gamma:\gamma_{SAB}=3,093$)). SAB boyutu dikkat edilirse, THO boyutundan sadece kanonik varyans ortalamasından büyüktür. Bu durum, daha öncedende belirtildiği gibi, SAB boyutunun kanonik ilişkilerde ve buna bağlı olarak kanonik varyans hesabında fazla değer almasından kaynaklanmıştır. Bu anlamda, SAB boyutu, boyutların birbirini etkilemesi anlamında modele beşinci olarak katkı sağlamıştır.

GC boyutu, sadece PS boyutunu bu boyutun kendisini etkilediğinden daha fazla etki göstermiştir. Buna karşın, GC boyutu, SO, SAB, DL ve THO boyutlarını, GC boyutunun bu boyutların kendisini etkilediğinden daha az etkilemektedir. GC boyutunun SO, DA, DL, SAB ve THO boyutundan sonra Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları, Regresyon Katsayısı ($Gamma:\gamma$) ve Kanonik Varyans ($V_{kanonik}$) hesaplarına ve tüm boyutlara olan etkilerinin ortalamalarına göre en yüksek etkiye sahip boyut olduğu için söz konusu değerler, PS'nin etki ortalamaları değerlerinden büyüktürler ($Lambda$ ($\lambda_{Ort:GC}=0,101$) > $Lambda$ ($\lambda_{Ort:PS}=0,078$), $Goodman$ $Kruskal$ Tau ($\tau_{Ort:GC}=0,070$) > $Goodman$ $Kruskal$ Tau ($\tau_{Ort:PS}=0,051$), Eta ($\eta_{Ort:GC}=0,676$) > Eta ($\eta_{Ort:PS}=0,583$)), $Regresyon$ $Katsayısı$ ($Gamma:\gamma_{Ort:GC}=1,259$) > $Regresyon$ $Katsayısı$ ($Gamma:\gamma_{Ort:PS}=0,099$, $Kanonik$ $Varyans$

($V_{kanonik-Ort:GC=0,265}$)>Kanonik Varyans ($V_{kanonik-Ort:PS=0,193}$). Bu anlamda, GC boyutu, ilişkisel modele katkıda bulunan altıncı boyuttur.

PS boyutu ise, hiçbir boyutu kendisini etkilediğinden daha fazla onları etkilememiş olup, tam tersine PS boyutu, tüm boyutların kendisini etkilediğinden daha az onları etkilemiştir. Dolayısıyla PS boyutunun diğer boyutları etkilemesi bakımından Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları, Regresyon Katsayısı (γ) ve Kanonik Varyans ($V_{kanonik}$) hesaplarının etki ortalamalarına göre tüm boyutlar içinde en küçük değerdedir ($\lambda_{Ort:PS=0,078}$), Goodman Kruskal Tau ($\tau_{Ort:PS=0,051}$), Eta ($\eta_{Ort:PS=0,583}$), Regresyon Katsayısı ($\gamma_{Ort:PS=0,099}$), Kanonik Varyans ($V_{kanonik-Ort:PS=0,193}$). Ayrıca PS boyutunu etkileyen boyutların etki seviyeleri düşük değerdedir. Dolayısıyla PS boyutu, boyutlar arası etkileşimsel modele en az katkı sağlayan yedinci boyuttur.

Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki katsayıları ve etki değerlerine göre, nicel sonuçların sağlık çalışanlarına algılamaları kapsamında toplam 21 ilişkinin nitel anlamda yorumlanması, aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. DA-THO Boyutları Arasındaki İlişki ve Etki Analizi

Sağlık çalışanları, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumlarınca öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman oluşturması*, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmeyi sağladığını düşünmektedir*. Ayrıca sağlık çalışanları, tam tersi olarak THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmenin sağlanması*, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumlarınca öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanmasını ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman oluşturmasını* sağlamakta olduğunu düşünmektedirler.

Diyalog ve araştırma ile sağlık çalışanları, öğrenmek için fırsatları değerlendirerek ve bağlı oldukları sağlık kurumu içinde, dışında soru sorarak ve diyalog sağlayarak kendilerinin birbirinden öğrenmesini sağlayabilirler. Bu durum, sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmesini artırarak uzmanlaştıkları konularda sağlık

çalışanları gruplaşarak onların takım halinde öğrenmesinin niteliğini olumlu katkı sağlayabilir.

Takım halinde öğrenme ile sağlık takımlarının bağlı olduğu sağlık kurumlarında, kendi meşruiyetlerinin sağlanması için sağlık takım üyeleri, sağlık kurumu içinde öğrenmesini sağlamak için soru sorarak, diyalogu ve araştırmayı kurum içinde gerçekleştirmesi gerekebilmektedir.

Etki analizi değerlendirdiğinde, sağlık çalışanları THO kapsamının DA tarafından sağlanma derecesinin, DA kapsamının THO tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, sağlık çalışanlarının, diyalog ve araştırma ile bireysel öğrenmesini geliştirerek takım halinde öğrenmesini daha nitelikli olabileceği düşüncesinin, takım halinde öğrenerek diyalog ve araştırma ile bireysel öğrenmesini sürdürülebilirliğini sağlamasından daha öncelikli olarak düşünmekte olduklarını göstermektedir.

2. DA-SAB Boyutları Arasındaki İlişki ve Etki Analizi

Sağlık çalışanları, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumlarınca öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman sağlık çalışanları için oluşturması*, SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirilmesini*, tam tersi olarak SAB boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarına sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından hissettirilmesi*, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumlarınca öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanmasını ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman sağlık çalışanları için oluşturmasını sağladığını düşünmektedirler*.

Diyalog ve araştırma ile sağlık çalışanlarının sağlık kurumu içinde soru sorması ve diyalogda bulunması, bağlı oldukları sağlık kurumu içinde sağlık çalışanlarının öğrenme için fırsat yakalayabilmelerini ve sağlık kurumunu olumlu yönlendirebilmesini sağlayabileceklerdir. Bu sayede, sağlık kurumları, bu durumun farkında olup, sağlık çalışanlarına bu olumlu yönlendirmeyi sağlaması için sağlık çalışanları için fırsatlar oluşturup, onların sağlık kurumunun parçası olduğunu daha çok hissettirebileceklerdir.

Sağlık çalışanlarının sağlık kurumunun bir üyesi olduğunu hissettirmeleri sonunda, sağlık çalışanları, sağlık kurumlarının faaliyetlerinde sorumluluk hissederek kendi öğrenmelerini hızlandırmak için sağlık kurumu içinde ve dışında daha çok öğrenmek için diyalog ve araştırma faaliyetlerinde bulunmasını sağlayabileceklerdir.

Sağlık çalışanları, etki analizine göre, DA kapsamının SAB tarafından sağlanma derecesinin, SAB kapsamının DA tarafından sağlanma derecesinden küçük olduğunu düşünmektedirler. Böylece iki boyut arasındaki ilişki bakımından, sağlık çalışanları, sağlık kurumlarının çalışanlarına sistemin bir parçası olduğunu hissettirerek onların bireysel öğrenmesini geliştirecek diyalog ve araştırma ortamını sağlamasına olan etkilerin, sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmesini geliştirecek diyalog ve araştırma ortamının sağlanmasının, sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarına kurumun faaliyet sisteminin bir parçası olduğunu hissettirmesine olan etkilerden daha fazla olduğunu düşünmüşlerdir.

3. DA-PS Boyutları Arasındaki İlişki ve Etki Analizi

Sağlık çalışanları, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumlarınca öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman sağlık çalışanları için oluşturması*, PS boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarının öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlama ve bunlara imkan oluşturmayı sağlamasını*, tam tersi olarak PS boyutu kapsamında, *öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlama ve sağlık kurumları tarafından bunlara imkan oluşturmayı sağlaması*, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumlarınca öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanmasını ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman sağlık çalışanları için oluşturmasını sağlamakta olduğunu* düşünmektedirler.

Sağlık çalışanları, sağlık kurumu içinde veya dışında diyalog ve araştırma faaliyetlerini oluşturarak kendi öğrenmelerine katkıda bulunabilirler. Bu sayede, sağlık çalışanları, öğrendiklerini ve elde etmiş olduğu bilgileri, sağlık kurumu içinde paylaşma gereği duyabilirler. Çünkü sağlık çalışanları, gerektiğinde kendilerinde başkasından bilgi alabileceği ve öğrenebileceği düşüncesinde olduğu için kurum içinde bilgi saklamanın yararı olmayacağı düşüncesi içinde olabilecekler ve bu simbiyotik düşünceye dayanarak bilgiyi kurum içinde paylaşabileceklerdir.

Bilginin kurum içinde paylaşılması, bilginin niteliğini, epistemolojik doğruluğunu ve ontolojik olarak kaynağını öğrenmek için sağlık çalışanları paylaşılan bilgi hakkında diyalog ve araştırma faaliyeti içine girebileceklerdir.

Sağlık çalışanları, etki analizine göre, DA kapsamının PS tarafından sağlanma derecesinin, PS kapsamının DA tarafından sağlanma derecesinden küçük olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla sağlık çalışanları, sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmelerini geliştirecek diyalog ve araştırma ortamının sağlık kurumları içinde öğrenmeyi ve bilgi paylaşımını sağlaması, sağlık kurumları içinde öğrenmenin ve bilgi paylaşımının diyalog ve araştırma ortamını sağlamasına göre daha işlevsel bir nitelik olduğunu düşünmüşlerdir.

4. DA-GC Boyutları Arasındaki İlişki ve Etki Analizi

Sağlık çalışanları, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman oluşturması*, GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesini*, tam tersi olarak GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesi*, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman oluşturmasını* sağlamakta olduğunu düşünmektedirler.

Sağlık çalışanlarının diyalog ve araştırma faaliyetinde bulunarak elde edeceği bilginin ve öğrenmenin sayesinde, sağlık çalışanları neden sağlık kurumunun vizyonuna sahip çıkılması gerektiğini daha iyi anlayabileceklerdir.

Sağlık çalışanları, bağlı olduğu sağlık kurumuna uyum sağlaması için sağlık kurumunun vizyonuna sahip çıkmasının ve onu benimsemesinin sürdürülebilirliğini sağlaması için bağlı olduğu sağlık kurumunun vizyonu hakkında diyalog ve araştırma ile bilgi edinmesi ve öğrenmesi gerektiğini kendilerinde zorunluluk hissedebileceklerdir.

Etki analizine göre, sağlık çalışanları, DA kapsamının GC tarafından sağlanma derecesinin, GC kapsamının DA tarafından sağlanma derecesinden küçük olduğunu düşünmektedirler. Böylece sağlık çalışanları, bireysel öğrenmelerini geliştirebilecek diyalogun ve araştırmanın uygulanmasının, sağlık kurumlarınca oluşturulan vizyonuna sağlık çalışanlarının ulaşması için onların öğrenmelerini sağlık kurumlarınca desteklemesini sağlayacağı etki, vizyona ulaşmak için sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarının öğrenmelerini desteklemesinin, bireysel öğrenmeyi geliştirebilecek güçlendirilmiş çalışanlara yaptığı etkiye göre daha temel bir nitelik olarak düşünmüşlerdir.

5. DA-DL Boyutları Arasındaki İlişki ve Etki Analizi

Sağlık çalışanları, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman oluşturması*, DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesini*, tam tersi olarak DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesi*, DA boyutu kapsamında *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman oluşturmasını sağlamakta olduğunu* düşünmektedirler.

Sağlık çalışanları, diyalog ve araştırma ile elde ettiği bilgileri ve öğrenmeleri, bağlı olduğu sağlık kurumu içinde olumlu yönde uygulamaya koyduğunda, sağlık kurumunda öğrenme adına olumlu yönlendirmesine neden olabilecektir. Bunu fark eden sağlık kurumu liderleri, diyalog ve araştırma vasıtasıyla oluşan olumlu faaliyetlere istinaden sağlık çalışanlarının öğrenmelerini destekleyebileceklerdir.

Sağlık kurumu liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmelerini desteklemeleri, diyalog ve araştırma ile sağlık çalışanları elde ettiği bilgileri daha sağlıklı, daha az zamanda ve bürokrasiye takılmadan elde etmesine neden olabilecektir. Bu sayede, sağlık çalışanlarının öğrenmeleride kolaylaşabilecektir.

Etki analizi değerlendirildiğinde, sağlık çalışanları, DA kapsamının DL tarafından sağlanma derecesinin, DL kapsamının DA tarafından sağlanma derecesinden küçük olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, sağlık çalışanlarının düşünceleri açısından, DA ve DL arasındaki ilişki bakımından, sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeye katkı sağlayacak diyalogun ve araştırmanın, liderlerin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesini sağladığı etkilerin, sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesiyle bireysel öğrenmeyi geliştirecek diyaloga ve araştırmaya sağladığı etkilerden daha öncelikli olmadığını göstergesidir.

6. DA-SO Boyutları Arasındaki İlişki ve Etki Analizi

Sağlık çalışanları, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman oluşturması*, SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmalarını*, tam tersi olarak SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmaları*, DA boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman oluşturmalarını sağlamakta olduğunu* düşünmektedirler.

Sağlık çalışanları, diyalog ve araştırma ile elde ettiği bilgileri ve öğrenmeleri sağlık kurumları içinde sürekli öğrenme için sağladığında, sağlık çalışanları öğrenmek için sürekli olarak bir fırsat bulabileceklerdir. Bunun yanında, sürekli öğrenme ile sağlık çalışanları, öğrenmeyi fırsata çevirmek isteyeceği için diyaloga ve araştırmaya başvurabileceklerdir.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, DA kapsamının SO tarafından sağlanma derecesinin, SO kapsamının DA tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmektedirler. Sağlık çalışanları, bireysel öğrenmeyi pekiştiren diyalogun ve araştırmanın sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarının sürekli öğrenmesi için fırsat oluşturmalarını sağlaması, sağlık kurumlarınca sağlık çalışanları için öğrenme için fırsat

oluşturacak sürekli öğrenmenin bireysel öğrenmeyi pekiştiren diyalogu ve araştırmayı sağlamasından daha önemli olmadığını düşünmüşlerdir.

7. THO-SAB Boyutları Arasındaki İlişki ve Etki Analizi

Sağlık çalışanları, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmenin sağlanması*, SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından hissettirilmesini*, tam tersi olarak SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirilmesi*, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmeyi sağladığını* düşünmektedirler.

Sağlık çalışanları, bireysel öğrenmeden takım halinde öğrenme sağlayarak sağlık takımlarınca yapılan faaliyetlere istinaden sağlık kurumunun bir parçası olduğunu hissedebilmektedirler.

Sağlık takımlarının yapmış olduğu öğrenmeler sayesinde, sağlık takımlarının bağlı olduğu sağlık kurumunun örgütsel öğrenme sürecine katkı sağladığını hissettiklerinde, sağlık takımları sağlık kurumunun bir parçası olduğunu daha çok hissederler ve kendisinin sağlık kurumunun çevresi ile kurmuş olduğu ilişkisel sistemin bir parçası olduğunu düşünebilirler.

Sağlık kurumları, sağlık çalışanlarına kendilerini kurum ve kurumun çevresiyle kurmuş olduğu sistemin parçası olduğunu hissettikleri anda, sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeden takım halinde öğrenmeye geçmeleri kolaylaşır. Çünkü sağlık çalışanları, sistemin bir parçası olduklarını anladıklarında, daha çok öğrenme adına sorumluluk hissedip, kurumuna katkı sağlamak için takım halinde öğrenmeyi sağlayabileceklerdir.

Etki analizi olarak sağlık alışanları, THO kapsamının, SAB tarafından sağlanma derecesinin, SAB kapsamının, THO tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla sağlık çalışanları, sistemler arası bağlantı ile sağlık çalışanlarına sağlık kurumlarınca kurumun bir parçası olduğunu hissettirmelerinin, takım halinde öğrenmeye sağladığı etkilerin, takım halinde öğrenmenin sağlık çalışanlarına sağlık kurumlarınca kurumun bir parçası olduğunu hissettirmelerine sağladığı etkilerden daha fazla olduğunu düşünmüşlerdir.

8. THO-PS Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık alışanları, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmenin sağlanması*, PS boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarının öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlama ve bunlara imkan oluşturmayı sağladığı*, tam tersi olarak PS boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarının öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlama ve bunlara imkan oluşturmayı sağlaması*, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmeyi sağladığını* düşünmektedirler.

Sağlık alışanları, takım halinde öğrenme sağlayarak örgütsel öğrenme sürecinde öğrenen örgüt olabilmek için daha çok bilgiye ve öğrenmeye ihtiyaç duyabilirler. Bunun için sağlık çalışanları, bağlı oldukları sağlık kurumunun içindeki bilgi paylaşımının ve öğrenmenin oluşması için ayrı bir önem verirler ve paylaşımcı sistemlerinin imkanlarından yararlanabilirler. Ayrıca sağlık çalışanları, paylaşımcı sistemler sayesinde, sağlık kurumlarının elde ettiği bilgiler ve öğrenmeler ile bireysel öğrenmeden takım halinde öğrenmeyi sağlayabilirler.

Etki analizi olarak sağlık alışanları, THO kapsamının PS tarafından sağlanma derecesinin, PS kapsamının THO tarafından sağlanma derecesinden kk olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, sağlık çalışanlarının, sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarına takım halinde öğrenmesi için fırsat oluşturmasının, sağlık kurumları tarafından kurum içinde sağlık çalışanları için öğrenme ve bilgi paylaşımının sağlanmasına olanak hazırlamasına sağladığı etkilerin, sağlık çalışanları için öğrenmenin ve bilgi paylaşımının sağlanmasına olanak hazırlamasının, sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarına takım halinde öğrenmesi için fırsat oluşturulmasına sağladığı etkilerden daha büyük olduğunu düşünmüşlerdir.

9. THO-GC Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık çalışanları, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmenin sağlanması*, GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesini*, tam tersi olarak GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesi*, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmeyi sağladığını* düşünmektedirler.

Sağlık çalışanlarının takım halinde öğrenme sağlaması, sağlık kurumlarının oluşturduğu vizyona sağlık çalışanlarının odaklaşmasına yardımcı olabilmektedir. Çünkü takım halinde öğrenme ile sağlık takımları, bireysel öğrenmeden çıkarak ve onlara daha çok bilgi ve öğrenme sağlanarak sağlık çalışanlarının güçlenmeleri sağlanabilmektedir.

Sağlık takımları, takım halinde öğrenmenin getirdiği öğrenme adına fırsatları değerlendirip ne kadar bilgi sahibi olurlarsa ve nitelikli öğrenme sağlayabilirse, sağlık kurumunun vizyonuna ulaşmadaki zorlukları ve fırsatları daha kolay görebileceklerdir. Bu sayede, sağlık çalışanları ve sağlık takımları elde etmiş oldukları bilgi ve öğrenme ile kendilerinin sağlık kurumunun vizyonuna odaklaşmasını sağlayabilirler.

Sağlık kurumları, sağlık çalışanlarının sağlık kurumunun vizyonuna odaklaşması için onların öğrenmelerini destekleyerek onları güçlendirebilirler. Dolayısıyla sağlık çalışanları, süregelen öğrenmeleri ve birbirlerinin öğrenmelerini takip ederek, grup halinde öğrenmenin getirdiği olumlu çıktılarının grubu oluşturan çalışanların bireysel öğrenmelerinin getirdiği olumlu çıktılarının toplamından fazla olduğu fark edebilirler. Bu sayede, takım halini almayan sağlık çalışanları, gruplaşarak takım halinde öğrenmeyi tercih edebilirler.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, THO kapsamının GC tarafından sağlanma derecesinin, GC kapsamının THO tarafından sağlanma derecesinden küçük olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, sağlık çalışanlarının, takım halinde öğrenmesinin sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarını sağlık kurumunun vizyonunu gerçekleştirmesi için onların öğrenmelerini desteklemesini sağlaması, sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarını sağlık kurumunun vizyonu gerçekleştirmesi için öğrenmelerini

desteklemesinin, takım halinde öğrenmeyi sağlamasından daha hassas olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

10. THO-DL Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık çalışanları, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmenin sağlanması*, DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesi*, tam tersi olarak DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesi*, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmeyi sağlamakta olduğunu* düşünmektedirler.

Sağlık çalışanlarının takım halinde öğrenmesi durumunda, sağlık çalışanları bireysel öğrenmeden daha fazla bilgi ve öğrenme sağlayabileceklerdir. Bu durum, sağlık kurumu liderleri tarafından fark edilebilir ve sağlık kurumu liderleri sağlık takımlarının öğrenmesini daha çok sağlayacak imkanlar sunarak ilgili sağlık kurumu kendisinin öğrenen sağlık örgütü olması için çalışmalarını sürdürebilir.

Sağlık kurumu liderleri, sağlık çalışanlarının öğrenmelerini sağlayacak imkanlar oluşturarak, sağlık çalışanlarının daha çok bilgi edinmesini ve öğrenmesini sağlayabilirler. Böylelikle sağlık çalışanları, bireysel öğrenmeden sağlık takımları halinde öğrenmeye geçişi sağlayabileceklerdir. Sonuç olarak takım halinde öğrenme için sağlık kurumu liderlerinin imkanlar sunması sonucunda sağlık çalışanları daha çok bilgi sahibi olup öğrenebileceklerdir.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, THO kapsamının DL tarafından sağlanma derecesinin, DL kapsamının THO tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, sağlık çalışanlarının, sağlık kurumu liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesinin, sağlık çalışanlarına takım halinde öğrenmesine sağladığı etkilerin, sağlık çalışanlarının takım halinde öğrenerek sağlık kurumu liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklenmesine sağladığı etkilerden daha fazla olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

11. THO-SO Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık çalışanları, THO boyutu kapsamında, *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmenin sağlanması*, SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu*

fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmamasını, tam tersi olarak SO boyutu kapsamında, sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmaması, THO boyutu kapsamında, sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmeyi sağladığını düşünmektedirler.

Takım halinde öğrenme ile bireysel öğrenmeden takım halinde öğrenmeye geçiş sağlandığı için sağlık kurumları öğrenen sağlık örgütü olup, örgütsel öğrenme sürecini devam ettirmek için daha çok bilgiye ve öğrenmeye ihtiyaç duyabilirler.

Bilgilerin ve öğrenmelerin sağlık kurumu içinde tüm sağlık takımlarınca içselleştirilmesi için sağlık kurumları tarafından stratejiler oluşturabilecektir. Bunun için sağlık kurumları, öğrenme için sağlık kurumlarına birçok fırsat sunabilecekler ve sağlık çalışanlarına öğrenmemek için bir mazeret oluşturmadan sürekli öğrenmeyi sağlayabileceklerdir.

Sürekli öğrenme için sağlık kurumları, sağlık çalışanlarının öğrenmesi için imkanlar sunmaları, sağlık çalışanlarının kendi ilgi alanlarına göre sağlık takımlarını oluşturmalarına ve uzmanlaşmasına neden olabilir. Dolayısıyla takım halinde öğrenmeden öğrenen örgüte geçiş sürecinde, sağlık kurumları sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyabilirler.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, THO kapsamının SO tarafından sağlanma derecesinin, SO kapsamının THO tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla sağlık çalışanları, sağlık kurumları içinde fırsatlardan yararlanarak sürekli öğrenme için çalışılmasının, takım halinde öğrenmeye sağladığı etkilerin, takım halinde öğrenmenin sağlık çalışanlarına öğrenme için fırsat oluşturmalarına ve sürekli öğrenmesine sağladığı etkilerden daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

12. SAB-PS Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık çalışanları, SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına*

hissettirilmesi, PS boyutu kapsamında, sağlık kurumlarının öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlama ve bunlara imkan oluşturmayı sağlamasını, tam tersi olarak PS boyutu kapsamında, sağlık kurumlarının öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlama ve bunlara imkan oluşturmayı sağlaması, SAB boyutu kapsamında, sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirildiğini düşünmektedirler.

Sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarına kurumun bir parçası olduğunu hissettirmeleri, sağlık çalışanları kurum adına verimli olabilmek için çaba gösterebileceğinden dolayı, sağlık çalışanları daha çok bilgiye ve öğrenmeye ihtiyaç duyabilirler. Bu anlamda, sağlık kurumları, kurum içinde bilgi ve öğrenme paylaşımı yaparak sağlık çalışanlarının kurum içinde verimli olmalarına katkıda bulunabilirler.

Sağlık kurumları, kurum içinde bilgi ve öğrenme paylaşımı yaparak sağlık çalışanlarının bilgi sahibi olmalarına ve öğrenmelerine neden olabilirler. Bu durumun sürdürülebilirliğinin devam etmesi, kurum adına fayda sağlayabilir. Söz konusu faydayı, sağlık kurumu ve çalışanları fark ettiklerinde, hem sağlık kurumu, hem de sağlık çalışanları kurumun başarısı için motive olabilirler. Çünkü sağlık kurumu, sağlık çalışanlarına onların bilgileri ve öğrenmeleri sayesinde sorumluluk yükleyerek, onları gerektiğinde ödüllendirerek ve onları kurumun başarısına odaklaştırarak, onların kurumsal bağlılığını artırıp, onlara sağlık kurumunun bir parçası olduğunu hissettirebilir.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, SAB kapsamının PS tarafından sağlanma derecesinin, PS kapsamının SAB tarafından sağlanma derecesinden küçük olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla sağlık çalışanları, bağlı oldukları sağlık kurumlarında kendilerini sağlık kurumunun bir parçası olduğunu hissetmelerinin, sağlık kurumu içinde bilgi ve öğrenme paylaşımını sağlık kurumlarının sağlamasına yapacağı etkiler, organizasyon içinde bilgi ve öğrenme paylaşımının sağlanmasının, sağlık çalışanları bağlı oldukları sağlık kurumlarında kendilerini sağlık kurumunun bir parçası olduğunu hissetmelerine sağlayacağı etkilerden daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

13. SAB-GC Boyutları Arasındaki İlişki ve Etki Analizi

Sağlık çalışanları, SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirilmesi*, GC boyutu kapsamında *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesini*, tam tersi olarak GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesi*, SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirilmesini* sağlamakta olduğunu düşünmektedirler.

Sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarına, onların kurumun bir parçası olduğunu hissettirmeleri, sağlık çalışanlarının kurum adına sorumluluk duygusunun artmasına neden olabilecektir. Bu sayede, sağlık çalışanlarının bağlı oldukları sağlık kurumunun vizyonuna odaklaşması sağlanabilir.

Sağlık kurumları, kendisine bağlı olan sağlık çalışanlarını öğrenme ile güçlendirerek onların bilgi sahibi olmalarını ve kurumun vizyonuna odaklaşmasını sağlayarak onların kurumun bir parçası olduğunu hissettirebilirler. Böylelikle sağlık çalışanları, sağlık kurumu adına büyük sorumluluk almaktan kaçınmayabileceklerdir.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, SAB kapsamının PS tarafından sağlanma derecesinin, PS kapsamının SAB tarafından sağlanma derecesinden küçük olduğunu düşünmektedirler. Sağlık çalışanları, bu anlamda, kendilerinin sağlık kurumunun bir parçası olarak hissetmesinin, sağlık çalışanlarının öğrenme ve bilgi paylaşımına sağladığı etkiler, sağlık çalışanlarının öğrenme ve bilgi paylaşımını sağlamasının, kendilerinin sağlık kurumunun bir parçası olarak hissetmesine sağladığı etkilerden daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

14. SAB-DL Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık çalışanları, SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirilmesi*, DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesini*, tam tersi olarak DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesi*, SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirildiğini* düşünmektedirler.

Sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarına kurumun bir parçası olduğunu hissettirmeleri, sağlık çalışanlarının kurum adına sorumluluk duygusunun artmasına neden olabilecektir. Bu sayede, sağlık kurumu liderleri, sağlık çalışanlarının sorumluluk duygusunun devamlılığını isteyebileceği için onların öğrenmelerini her zaman destekleyebilirler.

Sağlık kurumu liderlerinin, sağlık çalışanlarının öğrenmelerini her zaman desteklemesi, sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumuna karşı sorumluluk duygusu geliştirmesini sağlayabilirler. Söz konusu sağlık çalışanlarının bu sorumluluk duygusu, sağlık çalışanlarına başarı getirdiğinde, sağlık çalışanları bağlı olduğu sağlık kurumu tarafından kurumun bir parçası olduğunu hissettirebilecektir.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, SAB kapsamının DL tarafından sağlanma derecesinin, DL kapsamının SAB tarafından sağlanma derecesinden küçük olduğunu düşünmüşlerdir. Sağlık çalışanları, etki analizine dayanılarak sağlık kurumu liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmelerini destekleyerek sağlık çalışanlarına onların sağlık kurumunun bir parçası olduğunu hissettirmelerini sağlayacağı etkilerin, sağlık çalışanlarının sağlık kurumu içinde bağlı olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunu hissettirmelerinin, sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumundaki liderlerin kendilerinin öğrenmesinin desteklemelerine sağlayacağı etkilerden daha fazla olduğunu düşünmüşlerdir.

15. SAB-SO Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık çalışanları, SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirilmesi*, SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmaları*, tam tersi olarak SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmaları*, SAB boyutu kapsamında, *sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirildiğini* düşünmektedirler.

Sağlık kurumları, sağlık çalışanlarına kurumun bir parçası olduğunu hissettirmeleri, sağlık çalışanlarının bağlı olduğu kuruma karşı sorumluluk duygusunu geliştirebilecektir. Sağlık çalışanlarının kuruma karşı bu sorumluluk duygusu, sağlık çalışanlarının öğrenmelere ve bilgilere daha çok ihtiyaç duymalarını sağlayabilecektir. Bu sayede, bu ihtiyacı sağlık kurumlarınca fark edildiklerinde sağlık kurumları kendisine bağlı olan sağlık çalışanlarına daha çok öğrenme imkanları ve fırsatları sunabilecekler ve onların sürekli öğrenmelerine katkıda bulunabileceklerdir.

Sürekli öğrenme ile sağlık çalışanlarına öğrenme fırsatının sunulması sonucunda, sağlık çalışanlarının daha çok öğrenme ve bilgi sahibi olması sağlanabilecektir. Sağlık çalışanlarının öğrendikleri uygulama noktasında kurum adına başarı getirirlerse, sağlık kurumu, söz konusu sağlık çalışanlarını ödüllendirebilecek, onlara güvenebilecek, sorumluluk yükleyebilecek ve onların kurumun parçası olduğunu hissettirebilecektir.

Etki analizi kapsamında, sağlık çalışanları SAB kapsamının SO tarafından sağlanma derecesinin, SO kapsamının SAB tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmektedirler. Sağlık çalışanları, öğrenme için fırsat oluşturarak sürekli öğrenmesinin sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunu hissettirmesine sağladığı etkilerin, sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunu hissetmelerinin, sağlık çalışanlarının öğrenme için fırsat oluşturarak sürekli öğrenmesini sağladığı etkilerden fazla olduğunu düşünmektedirler.

16. PS-GC Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık çalışanları, PS boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumları tarafından öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımının sağlanması ve sağlık kurumları tarafından bunlara imkan oluşturulmasının sağlanması*, GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesini*, tam tersi olarak GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesi*, PS boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumları tarafından öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımının sağlanması ve sağlık kurumları tarafından bunlara imkan oluşturulmasının sağlanmasını sağladığını* düşünmektedirler.

Sağlık kurumlarının bilgi ve öğrenme paylaşımını kurum içinde sunması, kendisine bağlı olan sağlık çalışanlarının öğrenmesini kolaylaştırabileceği için sağlık çalışanlarının ilgili sağlık kurumunun vizyonuna odaklaşmasını daha çabuk sağlayabilecektir. Çünkü sağlık çalışanlarının bilgi sahibi olmalarının ve öğrenmelerinin sağlanmasıyla, onların uygulamalarında başarı sağlanması halinde bu durum ilgili sağlık kurumunca fark edilip başarı sağlayan sağlık çalışanlarını kendisinin bağlı olduğu sağlık kurumunu sahiplenebilecek ve onları güçlendirebilecektir. Bu sayede, başarılı olan sağlık çalışanları, bağlı olduğu sağlık kurumuna bağlılığı artabilecek, öğrenme ve öğrendiklerini uygulama adına motive olup, hiçbir sorumluluktan kaçınmayarak sağlık kurumunun vizyonuna odaklaşabileceklerdir.

Sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarına sağlık kurumunun vizyonunu gerçekleştirmesinde pay sahibi olduğunu onlara hissettirmeleri, sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumuna karşı sorumluluk hissetmelerini sağlayabilirler. Bu

sayede, sağlık çalışanları, kurum içinde öğrenme fırsatlarını değerlendirerek ve paylaşımcı sistemlerin önemini anlayarak bağlı olduğu sağlık kurumundan bilgi paylaşımının ve öğrenme fırsatının daha çok oluşturulmasını isteyebileceklerdir. Sağlık kurumları, öğrenme ve bilgi sahibi olmak isteyen sağlık çalışanlarına, sürekli öğrenme fırsatı ve paylaşımcı sistemi sunabileceklerdir.

Etki analizi olarak sağlık alışanları, PS kapsamının GC tarafından sağlanma derecesinin, GC kapsamının PS tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu dşunmekteler. Bu anlamda, sağlık çalışanlarının sağlık kurumunun vizyonun gerçekleştirmesinde öğrenmelerinin desteklenmesinin, sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde öğrenmeyi ve bilgi paylaşımını sağlamasına sağlayacağı etkilerin, sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde öğrenme ve bilgi paylaşımını sağlamasının, sağlık çalışanlarının sağlık kurumunun vizyonun gerçekleştirmesinde öğrenmelerinin desteklenmesine sağlayacağı etkilerden daha fazla olduğunu dşunmşlerdir.

17. PS-DL Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık alışanları, PS boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumları tarafından öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımının sağlanması ve sağlık kurumları tarafından bunlara imkan oluşturulmasının sağlanması*, DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesini*, tam tersi olarak DL boyutu kapsamında *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesi*, PS boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumları tarafından öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımının sağlanması ve sağlık kurumları tarafından bunlara imkan oluşturulmasının sağlanmasını sađladđđını* dşunmekteler.

Sağlık kurumlarının kurum içinde bilgi ve öğrenme paylaşımı sayesinde, sağlık çalışanları kurumun verimliliği adına davranışsal değişiklik gösterebilecektir. Söz konusu sağlık kurumuna fayda sağlayan sağlık çalışanlarının davranışsal değişikliğini fark eden sağlık kurumu liderleri, öğrenme ile olumlu davranışsal değişikliği oluşturan sağlık çalışanlarının öğrenmelerini destekleyebileceklerdir.

Sağlık kurumu liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmelerini desteklemeleri, sağlık çalışanlarının daha çok öğrenmelerine ve bilgi sahibi olmalarına neden olabilecektir.

Sağlık çalışanları, bilgilerin ve öğrenmelerin kurum içinde paylaşıldıkça çoğaldığının farkında olabileceğinden ve bu durumun bilgi ve öğrenme konusunda simbiyotik ilişkiler çerçevesinde kurum içinde tüm sağlık çalışanlarının birbirinden bilgi sağlama uygulamaları, hem sağlık çalışanları, hem de kurum için fayda getirebilirler. Bu sayede, sağlık çalışanları, sağlık çalışanlarının bağlı oldukları sağlık kurumu içinde ve sağlık kurumunun sunduğu paylaşımcı sistemlerden yararlanmak isteyip, kurum içinde bilgi ve öğrenme paylaşımı sağlayabilirler. Dolayısıyla sağlık çalışanları, kendi aralarında bilgi sağlayıp öğrenme tedarik ettikçe, bağlı oldukları sağlık kurumunun liderleri tarafından öğrenme konusunda sürekli destekleneceğinin farkındalığına sahip olabileceklerdir.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, PS kapsamının DL tarafından sağlanma derecesinin, DL kapsamının PS tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmüşlerdir. Dolayısıyla sağlık çalışanları, sağlık kurumu liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmelerini desteklemelerinin, sağlık kurumlarınca oluşturulan vizyonun gerçekleşmesi için kendisine bağlı olan sağlık çalışanlarının öğrenmelerini desteklemelerine sağlayacağı etkilerin, sağlık kurumlarınca oluşturulan vizyonun gerçekleşmesi için kendisine bağlı olan sağlık çalışanlarının öğrenmelerini desteklemelerinin, sağlık kurumu liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmelerini desteklemelerine sağlayacağı etkilerden daha fazla olduğunu düşünmüşlerdir.

18. PS-SO Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık çalışanları, PS boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumları tarafından öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımının sağlanması ve sağlık kurumları tarafından bunlara imkan oluşturulmasının sağlanması*, SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmalarını*, tam tersi olarak SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmaları*, PS boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde sağlık kurumları tarafından öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlanmasını ve sağlık kurumları tarafından bunlara imkan oluşturulmasını sağladığını* düşünmektedirler.

Sağlık kurumları, paylaşımcı sistemler kapsamında kurum içinde sağlık çalışanlarının öğrenmeleri adına bilgi ve öğrenme paylaşımı yapabilirler. Sağlık çalışanları, elde ettiği bu bilgileri ve öğrenmeleri sağlık çalışanlarının görevleri kapsamında uygulamaya çalıştıklarında başarı sağlarsa, bu durumun bağlı oldukları sağlık kurumunca farkına varabileceğini düşünebilirler.

Sağlık kurumu, sağlık çalışanlarının bu başarısını karşılıksız bırakmayarak onları ödüllendirebilir ve sağlık çalışanlarını kuruma bağlılığını artıracak tedbirler alabilir. Böylelikle sağlık çalışanları, öğrenmeye karşılık sağlık kurumlarının bu tepkisinin sürdürülebilirliğini isteyebileceğinden dolayı, sağlık çalışanları sürekli öğrenme adına bağlı oldukları sağlık kurumunun sunabileceği öğrenme fırsatlarını değerlendirmek isteyip, sürekli öğrenmek isteyebileceklerdir.

Sağlık çalışanları, öğrenmeyi kurum içinde bir fırsat olarak gördüğünde ve buna bağlı olarak bilginin ve öğrenmenin sürekliliğini sağladığında, sağlık çalışanlarının elde edebileceği kuruma karşı olumlu katkılar neticesinde sağlık çalışanlarının ödüllendirilmesi ve kurumun başarısı için motive edilmesini sağlayabilirler. Bu sayede, sağlık çalışanları, kurum içinde daha başarılı olmak için daha çok bilgi sahibi olmayı ve öğrenmeyi isteyebilecek ve bağlı oldukları sağlık kurumundan daha çok bilgi sahibi olmayı ve öğrenmeyi sağlayacak koşulların sağlanmasını talep edebileceklerdir.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, PS kapsamının SO tarafından sağlanma derecesinin, SO kapsamının PS tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmüşlerdir. Bu durum, sağlık çalışanlarının sürekli öğrenmesinin, sağlık kurumu içinde sağlık çalışanlarının öğrenmelerine ve bilgi paylaşımlarına sağlayacağı etkilerin, sağlık kurumu içinde sağlık çalışanlarının öğrenme ve bilgi paylaşımının sağlanmasının, sağlık çalışanlarının sürekli öğrenmesine sağlayacağı etkilerden daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

19. GC-DL Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesi*, DL boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesi*, tam tersi olarak DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesi*, GC boyutu kapsamında,

sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesini sağlamakta olduğunu düşünmüşlerdir.

Sağlık kurumları, sağlık çalışanlarını kurumun vizyonuna odaklaştırması ve vizyonunun gerçekleşmesi için sağlık çalışanlarını öğrenmeye ve bilgi edinmeye teşvik etmesi sonucunda oluşan olumlu çıktılar, sağlık liderleri tarafından fark edilebilirler. Sağlık çalışanlarının öğrenmeleri sayesinde oluşan olumlu çıktılarının devamlılığını sağlık kurumu liderleri tarafından istenebileceğinden, sağlık kurumu liderleri, sağlık çalışanlarının öğrenmelerini sürekli destekleyebilirler. Sağlık kurumu liderleri, sağlık çalışanlarının öğrenmelerini destekleyerek ve onların bilgi sahibi olmalarını ve öğrenmelerini sağlayarak onları güçlendirirler ve sağlık kurumunun vizyonunun gerçekleşmesi için onların kurumun vizyonuna konsantre ve motive olmalarını sağlayabilirler.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, GC kapsamının DL tarafından sağlanma derecesinin, DL kapsamının GC tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmüşlerdir. Dolayısıyla sağlık çalışanları, sağlık kurum liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmelerini desteklemesinin, sağlık kurumlarının vizyonu gerçekleştirmek için çalışanlarının öğrenmelerini sağlayacağı etkilerin, sağlık kurumlarının vizyonu gerçekleştirmek için sağlık çalışanlarının öğrenmelerini sağlamasının, sağlık kurum liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmelerini sağlayacağı etkilerden fazla olduğunu düşünmüşlerdir.

20. GC-SO Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

Sağlık çalışanları, GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesi*, SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan sağlamayı*, tam tersi olarak SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan sağlaması*, GC boyutu kapsamında, *sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesini sağlamakta olduğunu düşünmektedirler.*

Sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarına kurumun vizyonuna odaklaştırmak için onlara öğrenme fırsatı sunması, sağlık çalışanlarının bilgi sahibi olmalarını ve öğrenmelerini sağlayabilecektir. Kısaca sağlık kurumları, sağlık çalışanlarını bilgi ve öğrenme açısından güçlendirdiğinde, sağlık çalışanları vizyona yaklaşma konusunda onların uygulamalarını fark edebilirler ve vizyona ulaşmak için onların bilgi sahibi olmalarını ve sürekli olarak öğrenmelerini sağlamak için onlara koşullar sağlayabilirler. Sürekli öğrenme ile sağlık çalışanları, bilgi ve öğrenme seviyelerini yükselttiği için sağlık çalışanları sahip olduğu bilgileri ve öğrenmeleri uygulama alanına sokarak öğrenme sayesinde kurum içinde belirli bir başarı sağladıklarında, kurum tarafından ödüllendirilebilirler. Bu durumda, sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumuna karşı bağlılığı ve sorumluluğu artabilir. Bu sayede, sağlık kurumu, ilgili ve başarılı sağlık çalışanlarını kendi vizyonuna odaklaştırmasını sağlayabilir.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, GC kapsamının SO tarafından sağlanma derecesinin, SO kapsamının GC tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmüşlerdir. Bu anlamda, sağlık çalışanları, sürekli öğrenmenin, sağlık kurumunun vizyonunu gerçekleştirmesi için çalışanlarını öğrenmeleri için desteklemesinin sağlayacağı etkilerin, sağlık kurumunun vizyonunu gerçekleştirmesi için çalışanların öğrenmeleri için desteklemesinin, çalışanları sürekli öğrenmesine sağlayacağı etkilerden daha fazla olduğunu düşünmüşlerdir.

21. DL-SO Boyutları Arasındaki İlişki Analizi

DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesi*, SO boyutu kapsamında *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmalarını*, tam tersi olarak SO boyutu kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmaları*, DL boyutu kapsamında, *sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini sağladığını* düşünmektedirler.

Sağlık kurumu liderleri sağlık çalışanlarının öğrenmelerini destekleyerek zaten onların sürekli öğrenmelerine yardımcı olabilmektedirler. Sağlık çalışanları, kendilerinin öğrenmesi için bağlı oldukları sağlık kurumları tarafından fırsatlar ve imkanlar sunduğunu fark ettiklerinde ve öğrenme adına sağlık kurumu çalışanlarına

ödül ve esneklik sunduklarında, sağlık çalışanları öğrenmek için fırsat oluşturabilecekler ve sürekli öğrenmeyi sağlayabileceklerdir.

Sağlık kurumları tarafından uygulamaya konulabilecek sürekli öğrenme ile sağlık kurumları, çalışanları için öğrenme fırsatı sunulması ve onların sürekli öğrenmelerini sağlayacak ödül ve esneklik sağlanması sonucunda oluşan olumlu çıktılar, sağlık kurumu liderleri tarafından fark edilebilirler. Bu sayede, bu olumlu çıktının devamlılığı için sağlık kurumu liderleri, sağlık çalışanlarının öğrenmelerini destekleyebileceklerdir.

Etki analizi olarak sağlık çalışanları, DL kapsamının SO tarafından sağlanma derecesinin, SO kapsamının DL tarafından sağlanma derecesinden büyük olduğunu düşünmüşlerdir. Dolayısıyla sağlık çalışanlarının, sağlık kurumlarında sürekli öğrenmelerinin, sağlık kurumu liderlerinin kendilerine öğrenme için desteklemesini sağlayacağı etkilerin, sağlık kurumu içinde sağlık kurumu liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmelerinin desteklemesinin, sağlık çalışanlarının sürekli öğrenmesine sağlayacağı etkilerden daha fazla olduğunu düşünmüşlerdir.

3.12. Örgütsel Öğrenme Boyutları Arasındaki Mevcut Çalışmanın İlişki Değerlerini Diğer Çalışmaların İlişki Değerleriyle Karşılaştırılması

Watkins ve Marsick'in (2003) örgütsel boyutları arasındaki ilişki analizi yapan araştırmacıların değerleri analiz edilmiş ve tüm araştırmalarda ilişkiler anlamlı ve pozitif yönde çıkmıştır¹⁴.

Watkins ve Marsick'in (2003) örgütsel boyutları arasındaki ilişki analizi yapan araştırmacılar, ilişki analizini sadece pearson korelasyon katsayısına göre değerlendirmişlerdir. Bu katsayı haricinde ilişki durumunu yansıtacak başka bir istatistik metoduna rastlanılmamıştır. Bu sebeple, mevcut araştırmanın sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarını algılamalarında boyutlar arası ilişki analizi, diğer araştırmaların örgütsel öğrenme boyutlarını algılamalarında boyutlar arası ilişki analizi arasında kıyaslama işlemi pearson korelasyon katsayısına göre yapılmıştır.

Literatür taramasında anılan araştırmacılar ve diğer literatürlerde örgütsel öğrenme boyutlarının birbirlerine olan etki değerlerine rastlanılmamıştır. Yapılan

¹⁴ İlgili Araştırmalar, Bkz. s. 242-248

araştırmaların hepsinde örgütsel öğrenme boyutları arasında boyutlar arası ilişkilerin hepsi pozitif yönde ve anlamlı çıkmıştır.

Anlamlılık düzeyi ise, Ju ve Kim'in (2010) çalışmasında 0,02 düzeyinde olup, bütün boyutlar arası ilişkilerin anlamlılık düzeyleri 0,02'den düşük çıkmıştır ($p < 0,02$). Diğer araştırmacıların ise anlamlılık düzeyleri 0,01 olup, tüm ilişki katsayıları 0,01'den düşük seviyede çıkmıştır ($p < 0,01$). Bu anlamda, mevcut çalışma ve daha önce yapılan çalışmalar ışığında bütün örgütsel öğrenme boyutları arasındaki mevcut çalışmaya ve diğer çalışmalara ait toplam 21 ilişki katsayı değerleri Tablo 76'da gösterilmiştir.

Tablo 76. Çalışmalara Ait Örgütsel Öğrenme Boyutlarının Birbiriyle Olan İlişki Değerleri

Boyutlar	$\Gamma_{p:1}$	$\Gamma_{p:2}$	$\Gamma_{p:3}$	$\Gamma_{p:4}$	$\Gamma_{p:5}$	$\Gamma_{p:6}$	$\Gamma_{p:7}$	$\Gamma_{p:8}$	$\Gamma_{p:9}$
DA-THO	0,778	0,740	0,610	0,684	0,790*	0,690	0,769	0,570	0,720
DA-SAB	0,758	0,640	0,490	0,574	0,650	0,590	0,652*	-----	0,570
DA-PS	0,595	0,580	0,409	0,586*	0,690	0,660	0,736	0,809	0,620
DA-GC	0,734	0,670	0,570	0,585	0,710	0,630	0,747*	0,825	0,600
DA-DL	0,801	0,700*	0,630	0,582	0,680	0,620	0,647	0,574	0,630
DA-SO	0,826	0,750	0,650	0,791*	0,710	0,700	0,780	0,660	0,660
THO-SAB	0,765	0,670	0,520	0,775*	0,710	0,750	0,808	-----	0,640
THO-PS	0,557	0,640	0,400	0,767	0,730	0,780	0,839	0,615*	0,650
THO-GC	0,715	0,710*	0,570	0,800	0,770	0,760	0,781	0,584	0,650
THO-DL	0,781	0,650	0,630	0,782*	0,750	0,750	0,655	0,323	0,660
THO-SO	0,760	0,710	0,590	0,718*	0,670	0,650	0,646	0,687	0,550
SAB-PS	0,557	0,620	0,490	0,785	0,720	0,730	0,683	-----	0,600*
SAB-GC	0,707	0,770*	0,590	0,839	0,750	0,850	0,843	-----	0,620

SAB-DL	0,792	0,760	0,630	0,786*	0,780	0,810	0,731	----	0,700
SAB-SO	0,777	0,670*	0,460	0,647	0,660	0,570	0,512	----	0,560
PS-GC	0,513	0,670	0,590*	0,801	0,750	0,760	0,781	0,728	0,660
PS-DL	0,580	0,650	0,530*	0,751	0,740	0,740	0,655	0,411	0,630
PS-SO	0,596	0,630	0,390	0,631	0,680	0,640	0,645	0,705	0,580*
GC-DL	0,740	0,760	0,660	0,780	0,820	0,760	0,743*	0,538	0,650
GC-SO	0,727	0,660	0,500	0,640	0,700*	0,540	0,618	0,635	0,560
DL-SO	0,789	0,700	0,540	0,635	0,730*	0,610	0,564	0,614	0,610
Ortalama	0,707	0,683	0,549	0,711	0,723	0,694	0,706	0,618	0,624

Açıklama:

1. $r_{p:1}$ =Mevcut Çalışma (2018), $r_{p:2}$ = Yang, Marsick ve Watkins (2004), $r_{p:3}$ =Kim, Watkins ve Laura Lu (2017), $r_{p:4}$ =Kılıç, Çiftçi AYTEKİN (2010), $r_{p:5}$ = Ju ve Kim (2015), $r_{p:6}$ = Basım, Şeşen ve Meydan (2009), $r_{p:7}$ =Yumuşak, Yıldız ve Yıldız (2012), $r_{p:8}$ = Fettahlıoğlu ve Avşar (2015), $r_{p:9}$ = Song, Kim, Chermack ve Yang (2008).
2. Kırmızı renkler boyutlar arası yüksek düzeyde ilişkiyi, sarı renk boyutlar arası orta düzeyde ilişkiyi, mavi renk ise boyutlar arası düşük düzey ilişkiyi göstermektedir.
3. * işareti mevcut çalışmaya istinaden bulunan ilişki katsayı değerlerine en yakın olan değerleri temsil etmektedir.
4. $p_{rp:1}<0,01$, $p_{rp:2}<0,01$, $p_{rp:3}<0,01$, $p_{rp:4}<0,01$, $p_{rp:5}<0,02$, $p_{rp:6}<0,01$, $p_{rp:7}<0,01$, $p_{rp:8}<0,01$, $p_{rp:9}<0,01$.

Tablo 76'ya göre, örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki değerleri yapılan çalışmalara göre değerlendirildiğinde, mevcut çalışmada 15 ilişki yüksek düzeyde, geri kalan 6 ilişki ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaya istinaden mevcut ilişki değerlerinin ilişki seviyesine göre en fazla tutarlılık gösteren araştırma Yang vd.'in (2004) araştırmasıdır. Söz konusu araştırmanın boyutlar arası ilişkilerden 9 tanesinin yüksek, 6 tanesinin ise orta düzeyde ilişki niceliği, mevcut çalışmanın ilişki düzeyleriyle tutarlılık göstermektedirler. Söz konusu yüksek değerler; $r_{p:1=DA-THO}=0,778$ - $r_{p:2=DA-THO}=0,740$, $r_{p:1=DA-DL}=0,801$ - $r_{p:2=DA-DL}=0,700$, $r_{p:1=DA-SO}=0,826$ - $r_{p:2=DA-SO}=0,750$, $r_{p:1=THO-GC}=0,715$ - $r_{p:2=THO-GC}=0,710$, $r_{p:1=THO-SO}=0,760$ - $r_{p:2=THO-SO}=0,710$, $r_{p:1=SAB-GC}=0,707$ - $r_{p:2=SAB-GC}=0,770$, $r_{p:1=SAB-DL}=0,792$ - $r_{p:2=SAB-DL}=0,760$,

$r_{p:1=GC-DL}=0,740-r_{p:2=GC-DL}=0,760$, $r_{p:1=DL-SO}=0,789-r_{p:2=DL-SO}=0,700$ olarak tespit edilmiştir. Orta düzeydeki değerler ise; $r_{p:1=DA-PS}=0,595-r_{p:2=DA-PS}=0,580$, $r_{p:1=THO-PS}=0,557-r_{p:2=THO-PS}=0,640$, $r_{p:1=SAB-PS}=0,557-r_{p:2=SAB-PS}=0,620$, $r_{p:1=PS-GC}=0,513-r_{p:2=PS-GC}=0,670$, $r_{p:1=PS-DL}=0,580-r_{p:2=PS-DL}=0,650$, $r_{p:1=PS-SO}=0,596-r_{p:2=PS-SO}=0,630$ olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla Yang vd.'in (2004) araştırmasında PS boyutu mevcut araştırmadaki gibi diğer boyutlara nazaran diğer boyutların PS ve birbiriyle olan ilişki değerleri, PS'nin diğer boyutlarla olan ilişki değerlerinden yüksektir ve orta seviyededirler. Bu bakımından mevcut çalışma ile Yang vd.'in (2004) araştırması birbirine benzerlik göstermektedirler.

Tablo 76'ya göre, mevcut çalışmaya ikinci derecede tutarlılık gösteren çalışma Ju ve Kim'in (2015) araştırmasıdır. Araştırmanın boyutlar arası ilişkilerden 11 tanesinin yüksek, 2 tanesinin ise orta düzeyde mevcut çalışmanın ilişki düzeyleriyle tutarlılık göstermektedirler. Mevcut çalışmaya tutarlılık gösteren yüksek değerler; $r_{p:1=DA-THO}=0,778-r_{p:5=DA-THO}=0,790$, $r_{p:1=DA-GC}=0,734-r_{p:5=DA-GC}=0,710$, $r_{p:1=DA-SO}=0,826-r_{p:5=DA-SO}=0,710$, $r_{p:1=THO-SAB}=0,765-r_{p:5=THO-SAB}=0,775$, $r_{p:1=THO-GC}=0,715-r_{p:5=THO-GC}=0,770$, $r_{p:1=THO-DL}=0,781-r_{p:5=THO-DL}=0,750$, $r_{p:1=SAB-GC}=0,707-r_{p:5=SAB-GC}=0,750$, $r_{p:1=SAB-DL}=0,792-r_{p:5=SAB-DL}=0,780$, $r_{p:1=GC-DL}=0,740-r_{p:5=GC-DL}=0,820$, $r_{p:1=GC-SO}=0,727-r_{p:5=GC-SO}=0,700$, $r_{p:1=DL-SO}=0,789-r_{p:5=DL-SO}=0,730$ olarak tespit edilmiştir. Orta düzeydeki değerler ise; $r_{p:1=DA-PS}=0,595-r_{p:5=DA-PS}=0,690$, $r_{p:1=PS-SO}=0,596-r_{p:5=PS-SO}=0,680$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 76'ya göre, mevcut çalışmaya üçüncü derecede tutarlılık gösteren çalışma Yumuşak vd.'nin (2012) araştırmasıdır. Söz konusu bu araştırmanın boyutlar arası ilişkilerden 8 tanesinin yüksek, 3 tanesinin ise orta düzeyde mevcut çalışmanın ilişki düzeyleriyle tutarlılık göstermektedirler. Mevcut çalışmaya tutarlılık gösteren yüksek değerler; $r_{p:1=DA-THO}=0,778-r_{p:7=DA-THO}=0,769$, $r_{p:1=DA-GC}=0,734-r_{p:7=DA-GC}=0,747$, $r_{p:1=DA-SO}=0,826-r_{p:7=DA-SO}=0,780$, $r_{p:1=THO-SAB}=0,765-r_{p:7=THO-SAB}=0,808$, $r_{p:1=THO-GC}=0,715-r_{p:7=THO-GC}=0,781$, $r_{p:1=SAB-GC}=0,707-r_{p:7=SAB-GC}=0,843$, $r_{p:1=SAB-DL}=0,792-r_{p:7=SAB-DL}=0,731$, $r_{p:1=GC-DL}=0,740-r_{p:7=GC-DL}=0,743$ olarak tespit edilmiştir. Mevcut çalışmaya tutarlılık gösteren orta değerler ise; $r_{p:1=SAB-PS}=0,557-r_{p:7=SAB-PS}=0,683$, $r_{p:1=PS-DL}=0,580-r_{p:7=PS-DL}=0,655$, $r_{p:1=PS-SO}=0,596-r_{p:7=PS-SO}=0,645$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 76'ya göre, mevcut çalışmaya dördüncü derecede tutarlılık gösteren çalışma Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) araştırmasıdır. Bu araştırmanın boyutlar arası

ilişkilerden 8 tanesinin yüksek, 2 tanesinin ise orta düzeyde mevcut çalışmanın ilişki düzeyleriyle tutarlılık göstermektedirler. Mevcut çalışmaya tutarlılık gösteren yüksek değerler; $r_{p:1=DA-SO}=0,826-r_{p:4=DA-SO}=0,791$, $r_{p:1=THO-SAB}=0,765-r_{p:4=THO-SAB}=0,775$, $r_{p:1=THO-GC}=0,715-r_{p:4=THO-GC}=0,800$, $r_{p:1=THO-DL}=0,781-r_{p:4=THO-DL}=0,782$, $r_{p:1=THO-SO}=0,760-r_{p:4=THO-SO}=0,718$, $r_{p:1=SAB-GC}=0,707-r_{p:4=SAB-GC}=0,839$, $r_{p:1=SAB-DL}=0,792-r_{p:4=SAB-DL}=0,786$, $r_{p:1=GC-DL}=0,740-r_{p:4=GC-DL}=0,780$ olarak tespit edilmiştir. Mevcut çalışmaya tutarlılık gösteren orta düzeydeki değerler ise; $r_{p:1=DA-PS}=0,595-r_{p:4=DA-PS}=0,586$, $r_{p:1=PS-SO}=0,596-r_{p:4=PS-SO}=0,631$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 76'ya göre, mevcut çalışmaya dördüncü derecede tutarlılık gösteren çalışma Basım vd.'nin (2009) araştırmasıdır. Bu araştırmanın boyutlar arası ilişkilerden 7 tanesinin yüksek, 2 tanesinin ise orta düzeyde mevcut çalışmanın ilişki düzeyleriyle tutarlılık göstermektedirler. Mevcut çalışmaya tutarlılık gösteren yüksek değerler; $r_{p:1=DA-SO}=0,826-r_{p:6=DA-SO}=0,700$, $r_{p:1=THO-SAB}=0,765-r_{p:6=THO-SAB}=0,750$, $r_{p:1=THO-GC}=0,715-r_{p:6=THO-GC}=0,760$, $r_{p:1=THO-DL}=0,781-r_{p:6=THO-DL}=0,750$, $r_{p:1=SAB-GC}=0,707-r_{p:6=SAB-GC}=0,850$, $r_{p:1=SAB-DL}=0,792-r_{p:6=SAB-DL}=0,810$, $r_{p:1=GC-DL}=0,740-r_{p:6=GC-DL}=0,760$ olarak tespit edilmiştir. Mevcut çalışmaya tutarlılık gösteren orta düzeydeki değerler ise; $r_{p:1=DA-PS}=0,595-r_{p:6=DA-PS}=0,660$ ve $r_{p:1=PS-SO}=0,596-r_{p:6=PS-SO}=0,640$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 76'ya göre, mevcut çalışmaya beşinci derecede tutarlılık gösteren çalışma Song vd.'nin (2008) araştırmasıdır. Bu araştırmanın boyutlar arası ilişkilerden 2 tanesinin yüksek, 6 tanesinin ise orta düzeyde mevcut çalışmanın ilişki düzeyleriyle tutarlılık göstermektedirler. Mevcut çalışmaya tutarlılık gösteren yüksek düzey değerler; $r_{p:1=DA-THO}=0,778-r_{p:9=DA-THO}=0,720$ ve $r_{p:1=SAB-DL}=0,792-r_{p:9=SAB-DL}=0,700$ olarak tespit edilmiştir. Mevcut çalışmaya tutarlılık gösteren orta düzeydeki değerler ise; $r_{p:1=DA-PS}=0,595-r_{p:9=DA-PS}=0,620$, $r_{p:1=THO-PS}=0,557-r_{p:9=THO-PS}=0,650$, $r_{p:1=SAB-PS}=0,557-r_{p:9=SAB-PS}=0,600$, $r_{p:1=PS-GC}=0,513-r_{p:9=PS-GC}=0,660$, $r_{p:1=PS-DL}=0,580-r_{p:9=PS-DL}=0,630$, $r_{p:1=PS-SO}=0,596-r_{p:9=PS-SO}=0,580$ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada da PS boyutunun diğer tüm boyutlarla ilişki seviyesinin orta derecede olması bakımından mevcut çalışmaya benzerlik göstermektedir.

Tablo 76'ya göre, mevcut çalışmaya diğer az derecede tutarlılık gösteren çalışmalar 1 tanesinin yüksek, 1 tanesinin ise orta düzeyde Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015), 2 tanesinin ise orta düzeyde Kim vd.'nin (2017) araştırmalarıdır. Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) araştırmasında; $r_{p:1=DA-GC}=0,734-r_{p:8=DA-GC}=0,825$, $r_{p:1=THO-PS}=0,557-$

$r_{p:8=THO-PS}=0,615$ olarak tespit edilmiştir. Kim vd.'nin (2017) araştırmasında ise; $r_{p:1=PS-GC}=0,513$ - $r_{p:3=PS-GC}=0,590$, $r_{p:1=PS-DL}=0,580$ - $r_{p:3=PS-DL}=0,530$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 76'ya göre, araştırmaların tüm boyutlarının ortalamalarını değerlendirdiğimizde, mevcut çalışmanın tüm boyutlarının ortalaması 0,707 ($r_{p:1=Ort}=0,707$) olarak tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın ortalamasına olan en yakın değer ise, 0,706 değerle Yumuşak, Yıldız ve Yıldız (2012) araştırmasıdır ($r_{p:7=Ort}=0,706$). Ayrıca Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) araştırmasında toplam 6 boyut ilişkisi mevcut çalışmanın 6 boyut ilişkisine en yakın değerdedir ($r_{p:1=DA-PS}=0,595$ - $r_{p:4=DA-PS}=0,586^*$, $r_{p:1=THO-SAB}=0,765$ - $r_{p:4=THO-SAB}=0,775^*$, $r_{p:1=THO-SO}=0,760$ - $r_{p:4=THO-SO}=0,718^*$, $r_{p:1=DA-SO}=0,826$ - $r_{p:4=DA-SO}=0,791^*$, $r_{p:1=THO-DL}=0,781$ - $r_{p:4=THO-DL}=0,782^*$, $r_{p:1=SAB-DL}=0,792$ - $r_{p:4=SAB-DL}=0,786^*$). Bunu 4 boyut ilişkisi ile Yang vd.'in (2004) ($r_{p:4=DA-DL}=0,801$ - $r_{p:2=DA-DL}=0,700^*$, $r_{p:1=THO-GC}=0,715$ - $r_{p:4=THO-GC}=0,710^*$, $r_{p:1=SAB-GC}=0,707$ - $r_{p:4=SAB-GC}=0,770^*$, $r_{p:1=SAB-SO}=0,777$ - $r_{p:4=SAB-SO}=0,670^*$), yine 3 boyut ilişkisi ile Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:1=DA-THO}=0,778$ - $r_{p:5=DA-THO}=0,790^*$, $r_{p:1=GC-SO}=0,727$ - $r_{p:5=GC-SO}=0,700^*$, $r_{p:1=DL-SO}=0,789$ - $r_{p:5=DL-SO}=0,730^*$), 3 boyut ilişkisi ile Yumuşak vd.'nin (2012) ($r_{p:1=DA-GC}=0,734$ - $r_{p:7=DA-GC}=0,747^*$, $r_{p:1=GC-DL}=0,740$ - $r_{p:7=GC-DL}=0,743^*$, $r_{p:1=DA-SAB}=0,758$ - $r_{p:7=DA-SAB}=0,652^*$), 2 boyut ilişkisi ile Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:1=PS-GC}=0,513$ - $r_{p:3=PS-GC}=0,590^*$, $r_{p:1=PS-DL}=0,580$ - $r_{p:3=PS-DL}=0,530^*$), yine 2 boyut ilişkisi ile Song vd.'nin (2008) ($r_{p:1=SAB-PS}=0,557$ - $r_{p:9=SAB-PS}=0,600^*$, $r_{p:1=PS-SO}=0,596$ - $r_{p:9=PS-SO}=0,580^*$), 1 boyut ilişkisi ile Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=THO-PS}=0,557$ - $r_{p:9=THO-PS}=0,615^*$) araştırması takip etmektedir. Basım vd.'nin (2009) araştırmasında bazı boyutların ilişki düzeyleri mevcut çalışmadaki boyutların ilişki düzeylerine tutarlılık göstermesine rağmen, çalışmalar kıyaslandığında söz konusu çalışmanın hiçbir boyut ilişkisi mevcut çalışmanın herhangi bir boyutun ilişki değerine en yakın değer almamıştır.

Tablo 76'ya göre, dikkat edilecek nokta Kim, vd.'nin (2017) araştırması haricinde tüm araştırmalarda SAB-DL boyutu arasındaki ilişki düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Dolayısıyla SAB-DL boyutu tüm çalışmalar kapsamında değerlendirildiğinde, organizasyonların öğrenmesi bakımından en fazla birbirini tamamlayıcı rolü olan boyutlardır.

Tablo 76'ya göre, Kim vd.'nin (2017) araştırmasında hiçbir boyut ilişkisi yüksek düzeyde değildir. Ayrıca bu araştırma, diğer araştırmalara nazaran boyutlar arası ilişki düzeyleri bakımından en çok düşük düzeyde ilişkilere sahip olan boyutları

barındırır. Bunun yanında, Song vd.'nin (2008) araştırmasında, boyutların birbiriyle olan ilişkileri düşük düzeyde olmamasına rağmen, DA-THO ($r_{p:9=DA-THO}=0,720$) ve SAB-DL ($r_{p:9=SAB-DL}=0,700$) boyut ilişkileri hariç diğer boyutların hepsi orta düzeydedirler.

Tablo 76'ya göre, DA-SAB boyutları arasındaki ilişki değeri araştırmalara göre sadece mevcut araştırmada ($r_{p:1=DA-SAB}=0,758$) yüksek değerde çıkmıştır. Diğer çalışmalarda, Kim vd.'nin (2017) araştırması ($r_{p:3=DA-SAB}=0,490$) hariç söz konusu boyutlar arası ilişki değerleri orta düzeyde çıkmıştır. Aynı şekilde PS-SO boyutları arasındaki ilişki değerleri araştırmalara göre, sadece Fettahloğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=PS-SO}=0,705$) araştırmasında yüksek değerde çıkmıştır. Bu boyut arasındaki ilişki değeri sadece Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=PS-SO}=0,390$) araştırmasında düşük düzeyde tespit edilmiş olup, diğer çalışmalarda söz konusu boyutlar arası ilişki düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır.

Tablo 76'ya göre Yang vd.'nin (2004) araştırmasında mevcut araştırmada olduğu gibi PS boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki değerleri, diğer boyutların birbiriyle olan ilişki değerlerinden düşük seviyededirler. Dolayısıyla PS boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki değerleri, tıpkı mevcut çalışmada olduğu gibi orta düzeydedirler. Aynı şekilde Song vd.'nin (2008) araştırmasında, PS boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki değerleri, diğer boyutların birbiriyle olan ilişki değerlerinden daha düşük seviyede olmamasına rağmen orta seviyededirler. Bu bakımdan Yang vd.'nin (2004) ve Song vd.'nin (2008) araştırmaları, mevcut araştırmaya benzerlik göstermektedirler.

Tablo 76'ya göre, mevcut çalışmanın ve araştırmaların boyutlar arası ilişkiler düzeyinde açıklaması aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. DA-THO: Mevcut çalışma dahil 5 çalışmada DA ve THO boyutları arasında ilişki yüksek ($r_{p:1=DA-THO}=0,778$, $r_{p:2=DA-THO}=0,740$, $r_{p:5=DA-THO}=0,790$, $r_{p:7=DA-THO}=0,769$, $r_{p:9=DA-THO}=0,720$), diğer 4 çalışmada ise orta düzeyde ($r_{p:3=DA-THO}=0,610$, $r_{p:4=DA-THO}=0,684$, $r_{p:6=DA-THO}=0,690$, $r_{p:8=DA-THO}=0,570$) çıkmıştır. Fakat orta düzeyde olan katsayılardan Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) ($r_{p:4=DA-THO}=0,684$) ve Basım vd.'nin (2009) ($r_{p:6=DA-THO}=0,690$) araştırmaları yüksek düzeyin alt sınırına yakın değerlerdedirler.

2. DA-SAB: Bu boyutlar arasında ilişki düzeyleri sadece mevcut çalışmada yüksek çıkmış olup ($r_{p:1=DA-SAB}=0,758$), diğer çalışmalarda düşük ve orta düzeydedirler

$(r_{p:2=DA-SAB}=0,640, r_{p:3=DA-SAB}=0,490, r_{p:4=DA-SAB}=0,574, r_{p:5=DA-SAB}=0,650, r_{p:6=DA-SAB}=0,590, r_{p:7=DA-SAB}=0,652, r_{p:9=DA-SAB}=0,570)$.

3. DA-PS: Bu boyutlar arasındaki ilişki değerleri Yumuşak vd.'nin (2012) ($r_{p:7=DA-PS}=0,736$) ile Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=DA-PS}=0,809$) çalışmalarında yüksek düzeyde çıkmış olup, mevcut araştırma dahil diğer araştırmalarda söz konusu boyutlar arası ilişki değeri orta ve düşük seviyede çıkmıştır ($r_{p:1=DA-PS}=0,595, r_{p:2=DA-PS}=0,580, r_{p:3=DA-PS}=0,409, r_{p:4=DA-PS}=0,586, r_{p:5=DA-PS}=0,690, r_{p:6=DA-PS}=0,660, r_{p:9=DA-PS}=0,620$). Araştırmaya istinaden Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=DA-PS}=0,690$) araştırmasındaki söz konusu boyutlar arasındaki ilişki değeri yüksek düzeyin alt sınırına yakın değerdedir.

4. DA-GC: Bu boyutlar arasındaki ilişki düzeyleri mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=DA-GC}=0,734$), Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=DA-GC}=0,710$), Yumuşak vd.'nin ($r_{p:7=DA-GC}=0,747$) (2012) ve Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=DA-GC}=0,825$) araştırmasında yüksek düzeyde çıkmış olup, diğer çalışmaların hepsinde orta seviyede tespit edilmiştir ($r_{p:2=DA-GC}=0,670, r_{p:3=DA-GC}=0,570, r_{p:4=DA-GC}=0,585, r_{p:6=DA-GC}=0,630, r_{p:9=DA-GC}=0,600$). Araştırmaya istinaden Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=DA-GC}=0,670$) araştırmasındaki söz konusu boyutlar arasındaki ilişki değeri yüksek düzeyin alt sınırına yakın değerdedir.

5. DA-DL: Bu boyutlar arasındaki ilişki düzeyleri mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=DA-DL}=0,801$) ve Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=DA-DL}=0,700$) çalışmasında yüksek düzeyde çıkmış olup, diğer araştırmalarda söz konusu bu boyutlar arasındaki ilişki düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır ($r_{p:3=DA-DL}=0,630, r_{p:4=DA-DL}=0,582, r_{p:5=DA-DL}=0,680, r_{p:6=DA-DL}=0,620, r_{p:7=DA-DL}=0,647, r_{p:8=DA-DL}=0,574, r_{p:9=DA-DL}=0,630$). Fakat Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=DA-DL}=0,680$) çalışması sonucundaki söz konusu boyutlar arasındaki ilişki değeri yüksek düzeyin alt sınırına yakın değerdedir.

6. DA-SO: Bu boyutlar arasındaki ilişki düzeyleri mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=DA-SO}=0,826$) ve Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=DA-SO}=0,750$), Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) ($r_{p:4=DA-SO}=0,791$), Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=DA-SO}=0,710$), Basım vd.'nin (2009) ($r_{p:6=DA-SO}=0,700$), Yumuşak vd.'nin (2012) ($r_{p:7=DA-SO}=0,780$) araştırmalarında yüksek düzeyde tespit edilmiş olup, diğer araştırmaların hepsinde söz konusu bu boyutlar arasındaki ilişki değerleri orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($r_{p:3=DA-SO}=0,650, r_{p:8=DA-SO}=0,660, r_{p:9=DA-SO}=0,660$).

7. THO-SAB: Bu boyutlar arasındaki ilişki düzeyleri mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=THO-SAB}=0,765$), Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) ($r_{p:4=THO-SAB}=0,775$), Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=THO-SAB}=0,710$), Basım vd.'nin (2009) ($r_{p:6=THO-SAB}=0,750$), Yumuşak vd.'nin (2012) ($r_{p:7=THO-SAB}=0,808$) araştırmalarında yüksek düzeyde tespit edilmiş olup, söz konusu bu boyutlar arasındaki ilişki katsayılarını diğer araştırmacılar orta düzeyde tespit etmişlerdir ($r_{p:2=THO-SAB}=0,670$, $r_{p:3=THO-SAB}=0,520$, $r_{p:9=THO-SAB}=0,640$).

8. THO-PS: Bu boyutlar arasındaki ilişki düzeyleri Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) ($r_{p:4=THO-PS}=0,767$), Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=THO-PS}=0,730$), Basım vd.'nin (2009) ($r_{p:6=THO-PS}=0,780$), Yumuşak vd.'nin (2012) ($r_{p:7=THO-PS}=0,839$) çalışmalarında yüksek düzeyde çıkmıştır. Bunun haricinde mevcut çalışmada ($r_{p:1=THO-PS}=0,557$), Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=THO-PS}=0,640$), Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=THO-PS}=0,615$), Song vd.'nin (2008) ($r_{p:9=THO-PS}=0,650$) araştırmalarında orta düzeyde çıkmıştır. Buna karşın, Kim vd.'nin (2017) araştırmasında söz konusu boyutlar arası ilişki katsayıları düşük düzeyde çıkmıştır ($r_{p:3=THO-PS}=0,400$).

9. THO-GC: Söz konusu boyutlar arası ilişki düzeyleri mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=THO-GC}=0,715$), Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=THO-GC}=0,710$), Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=THO-GC}=0,570$), Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) ($r_{p:4=THO-GC}=0,800$), Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=THO-GC}=0,770$), Basım vd.'nin (2009) ($r_{p:6=THO-GC}=0,760$), Yumuşak vd.'nin (2012) ($r_{p:7=THO-GC}=0,781$) araştırmalarında yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Buna karşın, Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=THO-GC}=0,570$), Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=THO-GC}=0,584$), Song vd.'nin (2008) ($r_{p:9=THO-GC}=0,650$) araştırmalarında orta düzeyde çıkmıştır.

10. THO-DL: Bu boyutlar arası ilişki düzeyleri mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=THO-DL}=0,781$), Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) ($r_{p:4=THO-DL}=0,782$), Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=THO-DL}=0,750$), Basım vd.'nin (2009) ($r_{p:6=THO-DL}=0,750$) araştırmalarında yüksek düzeyde, Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=THO-DL}=0,650$), Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=THO-DL}=0,630$), Yumuşak vd.'nin (2012) ($r_{p:7=THO-DL}=0,655$) ve Song vd.'nin (2008) ($r_{p:9=THO-DL}=0,660$) araştırmalarında orta düzeyde tespit edilmiştir. Ayrıca Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=THO-DL}=0,323$) araştırmasında söz konusu boyutlar arası ilişki düşük seviyede çıkmıştır.

11. THO-SO: Bu boyutlar arası ilişki düzeyleri mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=THO-SO}=0,760$), Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=THO-SO}=0,710$) ve Kılıç, Çiftçi Aytekin'in

(2010) ($r_{p:4=THO-SO}=0,718$) yüksek düzeyde çıkmış olup, diğer araştırmacıların söz konusu boyutlarla ilgili olarak ilişki katsayılarının hepsi orta seviyededirler ($r_{p:3=THO-SO}=0,590$, $r_{p:5=THO-SO}=0,670$, $r_{p:6=THO-SO}=0,650$, $r_{p:7=THO-SO}=0,646$, $r_{p:8=THO-SO}=0,687$, $r_{p:9=THO-SO}=0,550$). Fakat söz konusu boyutlar arasındaki ilişki değerleri Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=THO-SO}=0,670$) ve Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=THO-SO}=0,687$) araştırmalarında yüksek düzeyin alt sınırına yakın değerdendirler.

12. SAB-PS: Bu boyutlar arası ilişki değerleri Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) ($r_{p:4=SAB-PS}=0,785$), Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=SAB-PS}=0,720$) ve Basım vd.'nin (2009) ($r_{p:6=SAB-PS}=0,730$) çalışmalarında yüksek düzeyde tespit edilmiş olup, mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=SAB-PS}=0,557$), Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=SAB-PS}=0,620$), Yumuşak vd.'nin (2012) ($r_{p:7=SAB-PS}=0,683$) ve Song vd.'in (2008) ($r_{p:9=SAB-PS}=0,600$) araştırmalarında orta düzeyde tespit edilmiştir. Buna karşın, Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=SAB-PS}=0,490$) çalışmasında söz konusu boyutlar arası ilişki değerleri düşük düzeyde tespit edilmiştir. Fakat bu çalışmanın değerleri orta düzeyin alt sınırına yakın değerdendirler.

13. SAB-GC: Bu boyutlar arası ilişki değerleri Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=SAB-GC}=0,590$) ve Song vd.'nin (2008) ($r_{p:9=SAB-GC}=0,620$) araştırmalarında orta düzeyde tespit edilmiştir. Bunların dışındaki diğer araştırmaların hepsinde söz konusu boyutlar arası ilişki değerleri yüksek seviyede tespit edilmiştir ($r_{p:1=SAB-GC}=0,707$, $r_{p:2=SAB-GC}=0,770$, $r_{p:4=SAB-GC}=0,839$, $r_{p:5=SAB-GC}=0,750$, $r_{p:6=SAB-GC}=0,850$, $r_{p:7=SAB-GC}=0,843$).

14. SAB-DL: Bu boyutlar arası ilişki değerleri Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=SAB-DL}=0,630$) araştırmasında orta düzeyde tespit edilmiştir. Bunun haricinde diğer araştırmalarda tüm boyutlar arası ilişki değerleri yüksek çıkmıştır ($r_{p:1=SAB-DL}=0,792$, $r_{p:2=SAB-DL}=0,760$, $r_{p:4=SAB-DL}=0,786$, $r_{p:5=SAB-DL}=0,780$, $r_{p:6=SAB-DL}=0,810$, $r_{p:7=SAB-DL}=0,731$, $r_{p:9=SAB-DL}=0,700$).

15. SAB-SO: Bu boyutlar arası ilişki mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=SAB-SO}=0,777$) yüksek düzeyde, Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=SAB-SO}=0,460$) araştırması ise düşük seviyede tespit edilmiştir. Buna karşın, diğer çalışmalarda söz konusu boyutlar arası ilişki düzeyleri orta seviyededirler ($r_{p:2=SAB-SO}=0,670$, $r_{p:4=SAB-SO}=0,647$, $r_{p:5=SAB-SO}=0,660$, $r_{p:6=SAB-SO}=0,570$, $r_{p:7=SAB-SO}=0,512$, $r_{p:9=SAB-SO}=0,560$). Fakat Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=SAB-SO}=0,670$) araştırmaları yüksek düzeyin alt sınırına yakın değerdendir.

16. PS-GC: Söz konusu boyutlar arası ilişki düzeyleri mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=PS-GC}=0,513$), Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=PS-GC}=0,670$), Kim vd.'nin (2017)

($r_{p:3=PS-GC}=0,590$) ve Song vd.'nin (2008) ($r_{p:9=PS-GC}=0,660$) araştırmalarında orta seviyede çıkmıştır. Buna karşın, diğer araştırmalarda söz konusu boyutlar arası ilişki düzeylerinin hepsi yüksek seviyede çıkmıştır ($r_{p:4=PS-GC}=0,801$, $r_{p:5=PS-GC}=0,750$, $r_{p:6=PS-GC}=0,760$, $r_{p:7=PS-GC}=0,781$, $r_{p:8=PS-GC}=0,728$). Fakat Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=PS-GC}=0,670$) araştırması yüksek düzeyin alt sınırına yakın değerdedir.

17. PS-DL: Bu boyutlar arası ilişkiler mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=PS-DL}=0,580$), Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=PS-DL}=0,650$), Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=PS-DL}=0,530$), Song vd.'nin (2008) ($r_{p:9=PS-DL}=0,630$) araştırmasında orta düzeyde, Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=PS-DL}=0,411$) araştırmasında düşük düzeyde tespit edilmiştir. Bunların dışında diğer araştırmalarda söz konusu boyutlar arası ilişki değerleri yüksek düzeyde çıkmıştır ($r_{p:4=PS-DL}=0,751$, $r_{p:5=PS-DL}=0,740$, $r_{p:6=PS-DL}=0,740$).

18. PS-SO: Söz konusu boyutlar arası ilişkiler Kim vd.'nin (2017) araştırmasında ($r_{p:3=PS-SO}=0,390$) düşük düzeyde, Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=PS-SO}=0,705$) araştırmasında yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bunun dışındaki diğer araştırmalarda söz konusu boyutlar arası ilişki değerleri orta düzeyde tespit edilmiştir ($r_{p:1=PS-SO}=0,596$, $r_{p:2=PS-SO}=0,630$, $r_{p:4=PS-SO}=0,631$, $r_{p:5=PS-SO}=0,680$, $r_{p:6=PS-SO}=0,640$, $r_{p:7=PS-SO}=0,645$). Fakat Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=PS-SO}=0,680$) araştırmasında ise boyutlar arası ilişki yüksek düzeyin alt sınırına yakın değerdedir.

19. GC-DL: Söz konusu boyutlar arası ilişkiler Kim vd.'nin (2017) ($r_{p:3=GC-DL}=0,660$), Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ($r_{p:8=GC-DL}=0,538$) ve Song vd.'nin (2008) ($r_{p:9=GC-DL}=0,650$) araştırmalarında orta düzeyde tespit edilmiştir. Bunların dışındaki diğer araştırmaların hepsinde söz konusu boyutlar arasındaki ilişki değerlerinin hepsi yüksek düzeyde tespit edilmiştir ($r_{p:1=GC-DL}=0,740$, $r_{p:2=GC-DL}=0,760$, $r_{p:4=GC-DL}=0,780$, $r_{p:5=GC-DL}=0,820$, $r_{p:6=GC-DL}=0,760$, $r_{p:7=GC-DL}=0,743$).

20. GC-SO: Boyutlar arası ilişkiler mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=GC-SO}=0,727$) ve Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=GC-SO}=0,700$) araştırmalarında yüksek düzeyde çıkmıştır. Diğer araştırmaların hepsinde söz konusu boyutlar arası ilişki değerleri orta düzeyde tespit edilmiştir ($r_{p:2=GC-SO}=0,660$, $r_{p:3=GC-SO}=0,500$, $r_{p:4=GC-SO}=0,640$, $r_{p:6=GC-SO}=0,540$, $r_{p:7=GC-SO}=0,618$, $r_{p:8=GC-SO}=0,635$, $r_{p:9=GC-SO}=0,560$).

21. DL-SO: Boyutlar arası ilişkiler mevcut çalışmada (2018) ($r_{p:1=DL-SO}=0,789$), Yang vd.'nin (2004) ($r_{p:2=DL-SO}=0,700$), Ju ve Kim'in (2015) ($r_{p:5=DL-SO}=0,730$) araştırmalarında yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Buna karşın, diğer

boyutların hepsinde araştırmacılar söz konusu boyutlar arasındaki ilişkiyi orta düzeyde tespit etmişlerdir ($r_{p:3=DL-SO}=0,540$, $r_{p:4=DL-SO}=0,635$, $r_{p:6=DL-SO}=0,610$, $r_{p:7=DL-SO}=0,564$, $r_{p:8=DL-SO}=0,614$, $r_{p:9=DL-SO}=0,610$).

3.13. Modelin ve Modele Bağlı Hipotezlerin Değerlendirilmesi

Modelde belirtilen örgütsel öğrenme boyutları arasındaki YEM'e (*Doğrulatoryı Faktör Analizi*) göre oluşan boyutlar arası ilişki değerlerine, 9 ilişki katsayısına ve kanonik korelasyon analizine göre örgütsel öğrenme boyutları arasında bütün ilişkiler anlamlı ve pozitif yönde çıkmıştır. Araştırmaya istinaden oluşan model %100 tamamlanmıştır. Modele bağlı olarak oluşturulan toplam 21 hipotezin değerlendirilmesi, aşağıda Tablo 77'de sunulmuştur.

Tablo 77. Hipotezlerin Değerlendirilmesi

No	MODELE BAğLI OLAN HİPOTEZLER	Araştırma Sonucu
1	H1: Diyalog ve Araştırma ile Takım Halinde Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
2	H2: Diyalog ve Araştırma ile Sistemler Arası Bağlantı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
3	H3: Diyalog ve Araştırma ile Paylaşımcı Sistemler arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
4	H4: Diyalog ve Araştırma ile Güçlendirilmiş Çalışanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
5	H5: Diyalog ve Araştırma ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
6	H6: Diyalog ve Araştırma ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
7	H7: Takım Halinde Öğrenme ile Sistemler Arası Bağlantı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
8	H8: Takım Halinde Öğrenme ile Paylaşımcı Sistemler arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
9	H9: Takım Halinde Öğrenme ile Güçlendirilmiş Çalışanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
10	H10: Takım Halinde Öğrenme ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
11	H11: Takım Halinde Öğrenme ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
12	H12: Sistemler Arası Bağlantı ile Paylaşımcı Sistemler arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul

13	H13: Sistemler Arası Bağlantı ile Güçlendirilmiş Çalışanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
14	H14: Sistemler Arası Bağlantı ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
15	H15: Sistemler Arası Bağlantı ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
16	H16: Paylaşımçı Sistemler ile Güçlendirilmiş Çalışanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
17	H17: Paylaşımçı Sistemler ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
18	H18: Paylaşımçı Sistemler ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
19	H19: Güçlendirilmiş Çalışanlar ile Destekleyici Liderlik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
20	H20: Güçlendirilmiş Çalışanlar ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul
21	H21: Destekleyici Liderlik ile Sürekli Öğrenme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.	Kabul

Modeli örgütsel öğrenme boyutlarının birbirlerine olan etkisi kapsamında değerlendirildiğinde, örgütsel öğrenme boyutları arasında tüm anlamlı ilişkilerin yanında, aynı zamanda boyutların birbirlerine anlamlı etkiside bulunmaktadır. Söz konusu ilişki modeline en az katkı sağlayan PS boyutu olup, en fazla katkı sağlayan örgütsel öğrenme boyutu ise SO boyutu olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sağlık çalışanlarının Watkins ve Marsick'in (2003) örgütsel öğrenme boyutlarını algılamaları kapsamında örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki analizini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmektedir.

SONUÇ

Araştırmaya sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarını algılamaları kapsamında örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinde ve Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezinde toplam 1178 evren üzerinden 628 sağlık çalışanı katılmıştır. Dolayısıyla araştırmaya katılanlar evrenin yaklaşık olarak %53'ünü oluşturmaktadır. Söz konusu araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 638 sağlık çalışanının anketlerinden 10 ankette bazı cevaplara iki kere ve birbirinden farklı cevaplar verildiği için 628 sağlık çalışanı araştırmaya dahil olmuştur.

Araştırmada tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu sebeple ankete katılan sağlık çalışanları tıp alanında akademisyenler, uzman doktorlar, uzman doktor adayları, pratisyen hekimler ve diş hekimleri doktorlar tabakasını, hemşireler, ebeler, biyologlar, fizyoterapistler, eczacılar, laborantlar, sağlık teknikerleri, sağlık teknisyenleri ve sağlık memurları yardımcı sağlık personeli tabakasını oluşturmuşlardır.

Araştırmanın analiz düzeyinde, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarını algılamalarında boyutlar arası ikili ilişkileri tespit etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesinin bir kolu olan doğrulayıcı faktör analizi, 9 ilişki katsayı analizi ve kanonik korelasyon analizi uygulanmıştır. Ayrıca boyutlar arası ilişki analizinde boyutların modele katkı sağlama derecelerini saptamak amacıyla boyutların birbirlerine olan etki değerleri hesaplanmıştır. Söz konusu etki değerleri, boyutlar arasında ilişki katsayıları, kanonik korelasyon kapsamında boyutların birbirini açıklayan toplam varyans oranları ve yapısal eşitlik modellemesinin kollarından biri olan yol analizi ile tespit edilmiştir.

Araştırmanın modeli Watkins ve Marsick'in (2003) 7 boyutlu örgütsel öğrenme boyutlarının ikili ilişkileri kapsamında 21 adet ilişkiden oluşmaktadır ($7!/(7-2)! \cdot 2! = 21$). Hipotezlerde modele bağlı olarak boyutlar arası 21 ilişkinin anlamlı olup olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bu anlamda verilerin ölçeğe uygunluğu test etmek gerekmektedir. Bunun için Keiser-Meyer-Olkin

(*KMO*) ve Barlett Küresellik testleri uygulanmıştır. Bu anlamda Keiser-Meyer-Olkin (*KMO*) test sonucu 0,976 ($KMO=0,976$) çıkmış olup, bu değer veri setinin ölçüğe uygunluğunu göstermektedir.

Barlett Küresellik testinin ki-kare değeri 14635,115 ($X^2=14635,115$), anlamlılık değeri 0,00 ($p=0,00$) çıkmış olup, bu değer 0,05'den küçüktür ($p=000<0,05$). Dolayısıyla bu durum, örgütsel öğrenme boyutları arasında anlamlı korelasyon olduğunu göstermektedir. Faktörlerin rotasyonunda model ilişkiyi temsil ettiği için direct oblimin döndürme metodu kullanılmıştır. Döndürme sonrası toplam değişkenler 7 faktöre ayrılmış, değişkenler arasında binişik sorunu yaşanmamış ve en düşük faktör yükü olarak 0,414 ($f_{yen\ düşük}=0,414$) olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği için Cronbach Alpha (α) katsayısı kullanılmıştır. Bu değer genel olarak 0,955 ($\alpha=0,955$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliği için değişkenlere ait *t* değeri alt-%27, üst-%27 metodu uygulanmıştır. Buna istinaden, değişkenlere ait *t* değerlerinin anlamlılık değerlerinin çoğu 0,05 değerinden düşük çıktığı ($p<0,05$) için araştırmanın güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Güvenirlilik analizleri için ayrıca Split-Half, Gutmann, Paralel ve Kesin Paralel yöntemleri kullanılmıştır. Bu analizlerin hepsinden araştırmaya yönelik güvenilirlik değerleri elde edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, modele bağlı olarak oluşturulan hipotezleri oluşturan örgütsel öğrenme boyutları arasındaki toplam 21 ilişkinin değerlerinin hepsi pearson ilişki katsayısına göre 0,01'den ($p<0,01$), diğer 8 ilişki katsayılarına göre 0,05'den ($p<0,05$), kanonik korelasyon katsayılarına göre değerlerinin hepsi 0,05'den ($p<0,05$) ve yapısal eşitlik modellemesinde ilişki değerlerinin hepsi 0,05'den ($p<0,05$) küçük çıktığı için tüm ilişkiler anlamlı ve pozitif yönlü çıkmıştır. Dolayısıyla hipotezlerin hepsi doğrulanmıştır.

Mevcut araştırmada 9 ilişki katsayısı, kanonik korelasyon ve doğrulayıcı faktör analizine göre Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Güçlendirilmiş Çalışanlar, Sistemler Arası Bağlantı ve Destekleyici Liderlik boyutlarının birbirleriyle olan ilişki katsayısı değerleri yüksek çıkmışlardır. Fakat Paylaşımçı Sistemler boyutu, diğer boyutlarla olan ilişki katsayılarının hepsi orta seviyede çıkmıştır. Özellikle Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma ve Destekleyici Liderlik boyutlarının diğer boyutlarla ve kendi aralarındaki ilişki katsayıları tüm

analizlere göre en üst seviyede olup, Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma ve Destekleyici Liderlik boyutları arasında söz konusu boyutların birbirleri ve diğer boyutlarla olan ilişkisinde çok fazla ve anlamlı fark bulunmamaktadır.

Takım Halinde Öğrenme, Güçlendirilmiş Çalışanlar ve Sistemler Arası Bağlantı boyutları ise, Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma ve Destekleyici Liderlik boyutlarından sonra diğer boyutlarla olan ilişki durumu üst seviyededirler. Bu boyutlardan Takım Halinde Öğrenme ve Sistemler Arası Bağlantı boyutlarının birbirleri ve diğer boyutlarla olan ilişki katsayıları birbirine yakın olup, Güçlendirilmiş Çalışanların diğer boyutlarla olan ilişkisi katsayılarından yüksek seviyededirler. Bunun yanında, diğer boyutların birbirleriyle olan tüm ilişki değerleri, Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlarla olan ilişki değerlerinden üst seviyededirler.

İlişki analizine dayanılarak Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Güçlendirilmiş Çalışanlar, Sistemler Arası Bağlantı ve Destekleyici Liderlik boyutları kendi aralarında araştırma yapılan sağlık çalışanları arasında ilişki derecesi yüksek ve pozitif yönlü çıktığı için söz konusu 6 boyutun sağlık kurumlarınca uygulanma dereceleri, Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlarla uygulanma derecelerine göre sağlık çalışanları tarafından daha benzer algılanmışlardır. Bu durumda, sağlık çalışanlarının algılarında Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Güçlendirilmiş Çalışanlar, Sistemler Arası Bağlantı ve Destekleyici Liderlik örgütsel öğrenme boyutları arasında Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlara nazaran daha çok paralellik ve tamamlayıcılık söz konusudur.

Boyutlarda **Sürekli Öğrenmenin** temelini oluşturan *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan sağlama* olmadan, **Diyalog ve Araştırmanın** temelini oluşturan *sağlık kurumları içinde sağlık kurumlarınca öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman sağlık çalışanları için oluşturmaları*, **Takım Halinde Öğrenmenin** temelini oluşturan *sağlık kurumlarınca sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeyle grup halinde öğrenmenin sağlanması*, **Paylaşımçı Sistemlerin** temelini oluşturan *sağlık kurumları içinde sağlık kurumları tarafından öğrenmeyi paylaşma, bilgi*

paylaşımının sağlanması ve sağlık kurumları tarafından bunlara imkan oluşturulmasının sağlanması, **Güçlendirilmiş Çalışanların** temelini oluşturan sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarının vizyona odaklaştırılmasının ve vizyona sahip çıkmasının desteklenmesi, **Sistemler Arası Bağlantının** temelini oluşturan sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarına sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu için yaptıklarına ve sağlık çalışanlarının bağlı olduğu sağlık kurumu içinde karar almasına istinaden, sağlık çalışanlarının üyesi olduğu sağlık kurumunun bir parçası olduğunun ve sağlık kurumlarının çevre ile ilişkilerinde sağlık çalışanlarının bir etken olduğunun sağlık kurumları tarafından sağlık çalışanlarına hissettirilmesi ve son olarak **Destekleyici Liderliğin** temelini oluşturan sağlık liderlerinin sağlık çalışanlarının öğrenmesini desteklemesi söz konusu olmayacaktır. Aynı durum diğer boyutların birbirleri içinde geçerlidir. Dolayısıyla sağlık çalışanları; Diyalog ve Araştırmanın temeli olmadan Sürekli Öğrenmenin, Destekleyici Liderliğin, Takım Halinde Öğrenmenin, Paylaşımcı Sistemlerin, Güçlendirilmiş Çalışanların ve Sistemler Arası Bağlantının, Destekleyici Liderliğin temeli olmadan Sürekli Öğrenmenin, Diyalog ve Araştırmanın, Paylaşımcı Sistemlerin, Sistemler Arası Bağlantının, Takım Halinde Öğrenmenin ve Güçlendirilmiş Çalışanların, Takım Halinde Öğrenmenin temeli olmadan Sürekli Öğrenmenin, Destekleyici Liderliğin, Diyalog ve Araştırmanın, Paylaşımcı Sistemlerin, Güçlendirilmiş Çalışanların ve Sistemler Arası Bağlantının, Güçlendirilmiş Çalışanların temeli olmadan Sürekli Öğrenmenin, Destekleyici Liderliğin, Takım Halinde Öğrenmenin, Diyalog ve Araştırmanın, Paylaşımcı Sistemlerin ve Sistemler Arası Bağlantının varlığı söz konusu olmayacaktır. Dolayısıyla bu durumda sağlık çalışanları, bu boyutların birbirlerinin tamamlayıcısı ve boyutların birbirine bağlı olduğunu düşünmektedirler.

Paylaşımcı Sistemlerin temelini oluşturan sağlık kurumlarının öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlama ve bunlara imkan oluşturmayı sağlaması her ne kadar diğer boyutlarla orta derecede ilişkisel yapıda olsada, diğer boyutların birbirlerini tamamladığı gibi bir tamamlayıcılık rolü oluşturamamıştır. Bu anlamda, Paylaşımcı Sistemler boyutunun sağlık çalışanlarının algılarında artması veya azalması; Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Destekleyici Liderlik, Takım Halinde Öğrenme, Güçlendirilmiş Çalışanlar ve Sistemler Arası Bağlantı boyutlarının artmalarına veya azalmalarına etkisi, Paylaşımcı Sistemler haricindeki boyutlarının kendi aralarında herhangi bir boyutun diğerlerini etkilemesi sonucu diğer boyutların

artmalarından veya azalmalarından daha az seviyede olacaktır. Bu durumun nedeni olarak, sağlık çalışanlarının kurum içinde Paylaşımçı Sistemler temelini oluşturan *öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlama ve organizasyon tarafından bunlara imkan oluşturma* durumu, sağlık çalışanlarının diğer 6 boyutun uygulanma derecelerinden farklı algılamasından kaynaklanmaktadır.

Örgütsel öğrenme boyutları arasında etki analizleri değerlendirildiğinde, boyutların birbirlerine olan etki değerleri; Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları ve Regresyon Katsayısı ($\text{Gamma}:\gamma$) ile Kanonik Varyans ($V_{kanonik}$) hesapları ile açıklanmıştır. Eğer boyutların birbirleriyle olan ikili ilişkilerinde bir boyut diğerine, diğer boyutun kendisini etkilediğinden daha fazla etkiliyorsa, söz konusu boyut ikili ilişkisel yapıya daha fazla katkıda bulunduğu anlamına gelmektedir.

Örgütsel öğrenme boyutları arasında etki dereceleri değerlendirildiğinde, Sürekli Öğrenme boyutunun diğer boyutları etkilemesi, diğer boyutların Sürekli Öğrenme boyutunu etkilemesinden daha fazladır. Ayrıca Sürekli Öğrenme boyutunun Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları ve Regresyon Katsayısı ($\text{Gamma}:\gamma$) ile Kanonik Varyans ($V_{kanonik}$) değerleri ortalamaları, diğer boyutlara nazaran daha fazladır. Dolayısıyla sağlık çalışanlarının düşüncesinde Sürekli Öğrenme boyutu, en aktif ve ilişkisel yapıya en fazla katkıda bulunan boyuttur. Ayrıca sağlık çalışanları Sürekli Öğrenme kapsamında, *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturma ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan sağlama*, örgütsel öğrenmenin diğer boyutlarını etkilemesi kapsamında temel bir yapı olarak düşünülmüşlerdir.

Diyalog ve Araştırma boyutu, Sürekli Öğrenme ve Destekleyici Liderlik boyutu haricinde diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemiştir. Destekleyici Liderlik boyutu ise, Sürekli Öğrenme ve Takım Halinde Öğrenme boyutları haricinde diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemiştir. Diyalog ve Araştırma, Destekleyici Liderlik boyutlarının kendilerini etkilediği boyutlardan daha fazla onları etkilediği boyut sayısı niceliği eşittir (4 boyut). Fakat Diyalog ve Araştırma boyutu; Sürekli Öğrenme boyutundan sonra Lambda (λ_{ort}), Goodman Kruskal Tau (τ_{ort}), Eta (η_{ort}) katsayıları ve Regresyon Katsayısı ($\text{Gamma}_{ort}:\gamma_{ort}$) tüm boyutlara olan etkilerinin ortalamasına göre en yüksek

etkiye sahip boyuttur (*Lambda* ($\lambda_{Ort:DA}=0,140$), *Goodman Kruskal Tau* ($\tau_{Ort:DA}=0,095$), *Eta* ($\eta_{Ort:DA}=0,769$), *Regresyon Katsayısı* (*Gamma*: $\gamma_{Ort:DA}=3,418$)). Dolayısıyla sağlık çalışanları, Diyalog ve Araştırma boyutu kapsamında da *sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarının her fırsatta soru sorma imkanının sağlanması ve sağlık kurumlarının bu imkanı her zaman oluşturması*, sağlık çalışanlarının düşüncesine göre, Sürekli Öğrenme boyutundan sonra ve Sürekli Öğrenme ile Destekleyici Liderlik boyutları haricinde olan Güçlendirilmiş Çalışanlar, Paylaşımçı Sistemler, Sistemler Arası Bağlantı ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarına olan etkileri, Güçlendirilmiş Çalışanlar, Paylaşımçı Sistemler, Sistemler Arası Bağlantı ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarının kendisini olan etkilerden daha fazla olduğu için Diyalog ve Araştırma boyutu sağlık çalışanlarınca diğer güçlü bir fonksiyon olarak düşünülmüştür.

Sağlık çalışanları, Destekleyici Liderlik boyutunu ise, Destekleyici Liderlik boyutunun Sürekli Öğrenme ve Diyalog ve Araştırma boyutundan sonra ve Sürekli Öğrenme, Takım Halinde Öğrenme boyutları haricinde diğer boyutları (*Güçlendirilmiş Çalışanlar, Paylaşımçı Sistemler, Sistemler Arası Bağlantı, Diyalog ve Araştırma*) etkilemeleri, diğer boyutların kendisini etkilemelerinden daha fazla olan diğer bir güçlü fonksiyon olarak düşünülmüşlerdir.

Takım Halinde Öğrenme ve Sistemler Arası Bağlantı boyutları eşit sayıda diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediği değerden daha fazla etkilemişlerdir (*3 boyut*). Aynı zamanda Takım Halinde Öğrenme ve Sistemler Arası Bağlantı boyutları arasında etki katsayıları ve onların ortalamaları bakımından aralarında çok fark olmamakla birlikte, Takım Halinde Öğrenme boyutunun *Lambda* (λ), *Goodman Kruskal Tau* (τ), *Eta* (η) katsayıları ve *Regresyon Katsayısı* (*Gamma*: γ) ortalama değerleri, Sistemler Arası Bağlantı boyutunun ortalama değerlerinden yüksektirler. Dolayısıyla sağlık çalışanları, Takım Halinde Öğrenme boyutunu, Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Destekleyici Liderlik boyutlarından sonra, Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma ve Sistemler Arası Bağlantı boyutları haricinde, Destekleyici Liderlik, Güçlendirilmiş Çalışanlar ve Paylaşımçı Sistemler boyutlarının kendisini etkilemeleri, Takım Halinde Öğrenme boyutunun Destekleyici Liderlik, Güçlendirilmiş Çalışanlar ve Paylaşımçı Sistemler boyutlarını etkilemelerinden daha az olan diğer güçlü bir fonksiyon olarak düşünülmüşlerdir.

Sağlık çalışanları Sistemler Arası Bağlantı boyutu ise; Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Destekleyici Liderlik ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarından sonra, Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma ve Destekleyici Liderlik boyutları haricinde Sistemler Arası Bağlantı boyutunun, Destekleyici Liderlik, Paylaşımcı Sistemler ve Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutlarını etkilemesi, Destekleyici Liderlik, Paylaşımcı Sistemler ve Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutlarının kendisini etkilemesinden daha fazla olan diğer güçlü bir fonksiyon olarak düşünülmüştür.

Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutu, sadece Paylaşımcı Sistemler boyutunu, Paylaşımcı Sistemler boyutunun kendisini etkilediğinden daha fazla etkilemiştir. Paylaşımcı Sistemler boyutu bu anlamda, hiçbir boyutu kendisini etkileyen 6 boyuttan daha fazla etki göstermemiştir. Sağlık çalışanları, Güçlendirilmiş Çalışanlar ve Paylaşımcı Sistemler boyut ilişkisi kapsamında Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutunun Paylaşımcı Sistemler boyutunu etkilemesi, Paylaşımcı Sistemler boyutunun Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutunu etkilemesinden daha fazla olan bir fonksiyon olarak düşünülmüştür.

Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutu her ne kadar sadece Paylaşımcı Sistemler boyutunun kendisini etkilediğinden daha fazla etkilese de, Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutunun diğer boyutları etkileme seviyeleri ile diğer boyutların Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutunu etkileme seviyeleri arasında çok fazla fark bulunmamaktadır. Bu durumun göstergesi olarak Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutunun diğer tüm boyutlar ile olan ilişki katsayıları ve etki değerleri ortalamalarının hepsinin Paylaşımcı Sistemler boyutunun diğer tüm boyutlar ile olan ilişki katsayıları ve etki değerleri ortalamalarından yüksek olması, Takım Halinde Öğrenme ve Sistemler Arası Bağlantı boyutlarının diğer tüm boyutlar ile olan ilişki katsayıları ve etki değerleri ortalamalarına çok fazla uzak değer almaması değerlendirilebilir.

Paylaşımcı Sistemler boyutunun diğer boyutlardan farklı algılanması, sağlık kurumlarında Paylaşımcı Sistemler boyutu hariç diğer boyutların birbirleri arasında ilişkilerine kıyasla, Paylaşımcı Sistemler boyutunun diğer boyutlarla olan ilişkilerinde, diğer boyutlardan daha bağımsız şekilde uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında, Paylaşımcı Sistemler boyutu uygulanırken Paylaşımcı Sistemler boyutunun diğer boyutları dikkate alması seviyesi, diğer boyutlar uygulanırken diğer boyutların Paylaşımcı Sistemler boyutunu ve birbirlerini dikkate alma seviyesinden daha düşük

seviyededir. Bunun nicel göstergesi, Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutları, diğer boyutların kendisini etkilediğinden daha az etkilemiş olmasıdır. Dolayısıyla Paylaşımçı Sistemler boyutunun her ne kadar aritmetik ortalama ve standart sapma verileri diğer boyutlarla çok fark olmamasına rağmen, Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlara nazaran diğer boyutları etkiselliği az olmasından dolayı, sağlık kurumlarında bilgi paylaşımının olsa bile Paylaşımçı Sistemler boyutu Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Destekleyici Liderlik, Sistemler Arası Bağlantı ve Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutlarını sağlamada eksik kalmaktadır. Bunun nedeni, sağlık kurumlarının Paylaşımçı Sistemler boyutunu uygulaması kapsamında diğer boyutları çok fazla ilgilendirmeyen ve bağı bulunmayan bilgi ve öğrenme paylaşımını yapmış olmasından kaynaklanabilir.

Sürekli Öğrenme boyutu haricinde diğer boyutlar, sağlık kurumlarında uygulanmasında ve sağlanmasında sağlık çalışanları Sürekli Öğrenme boyutunu daha çok gerekli görmüşlerdir. Çünkü sağlık çalışanları, Sürekli Öğrenme boyutunun diğer 6 boyutu sağlamada etkin ve temel bir fonksiyon olarak düşünmüşlerdir. Bunun sebebi, söz konusu araştırma yapılan sağlık kurumları doğrudan üniversite ile ilgili olmasından dolayı, sürekli öğrenmeye duyulan öncelikli ihtiyaçtan kaynaklanabilir. Bunu sırasıyla; Diyalog ve Araştırma, Destekleyici Liderlik, Takım Halinde Öğrenme, Sistemler Arası Bağlantı, Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutları takip etmektedir.

Sistemler Arası Bağlantı boyutu aynı zamanda kanonik ilişki katsayısı yüksek çıktığı için diğer boyutları açıklayan varyans ortalaması en yüksek olan boyuttur.

Örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki analizini yapan araştırmacılar, boyutlar arası ilişki değerlerini pearson korelasyon katsayısını kullanarak tespit etmişlerdir. Bu sebeple boyutlar arası ilişki değerleri, mevcut araştırmanın ve diğer araştırmaların pearson korelasyon katsayı değerleriyle karşılaştırması yapılmıştır.

Mevcut araştırmayı diğer araştırmalarla kıyasladığımızda, boyutların birbirleri ile olan ilişki düzeyi kapsamında Yang vd.'nin (2004) araştırması mevcut araştırmada çıkan 15 yüksek düzeydeki ilişkinin 10 tanesi, 6 orta düzeydeki tespit edilen ilişki düzeylerinin hepsi birbiriyle tutarlılık göstermiştir. Söz konusu bu tutarlılık Ju ve Kim'in (2015) araştırmasında 11 tanesinin yüksek, 2 tanesinin orta seviyede, Yumuşak vd.'nin (2012) araştırmasında 8 tanesinin yüksek, 3 tanesinin orta seviyede, Kılıç, Çiftçi AYTEKİN'in (2010) 8 tanesinin yüksek, 2 tanesinin orta seviyede, Basım vd.'nin

(2009) çalışmasında 7 tanesinin yüksek, 2 tanesinin orta seviyede, Song vd.'nin (2008) araştırmasında 7 tanesinin yüksek, 2 tanesinin orta seviyede, Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) araştırmasında 1 tanesinin yüksek, 1 tanesinin orta seviyede ve son olarak Kim vd.'nin (2017) çalışmasında 1 tanesinin yüksek, 1 tanesinin orta seviyede olarak tespit edilmiştir.

Araştırmalara ait örgütsel öğrenme boyutlarının ortalamalarını değerlendirdiğimizde, mevcut araştırmanın 21 boyut ilişki değerlerinin ortalamasına en yakın araştırma sırasıyla, Yumuşak vd.'nin (2012), Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010), Ju ve Kim'in (2015), Basım vd.'nin (2009), Yang vd.'nin (2004), Song vd.'nin (2008), Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) ve son olarak Kim vd.'nin (2017) araştırmalarıdır.

Mevcut araştırmada tespit edilen toplam 21 boyut ilişki değerlerine diğer araştırmacıların araştırmalarına istinaden en yakın olan boyut ilişki sayısı sırasıyla Kılıç, Çiftçi Aytekin'in (2010) 6, Yang vd.'nin (2004) 4, Ju ve Kim'in (2015) 3, Yumuşak vd.'nin (2012) 3, Kim vd.'nin (2017) 2, Song vd.'nin (2008) 2, son olarak Fettahlıoğlu ve Avşar'ın (2015) 1'dir. Bunun haricinde Basım vd.'nin (2009) araştırmasındaki hiçbir boyutlar arası ilişki değerleri, mevcut araştırmada tespit edilen toplam 21 boyut ilişki değerlerinin hiçbirine en yakın değildirler.

Yang vd.'nin (2004) araştırmasında mevcut araştırmada olduğu gibi Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki değerleri, diğer boyutların birbiriyle olan ilişki değerlerinden düşük seviyededirler. Dolayısıyla Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki değerleri, tıpkı mevcut çalışmada olduğu gibi orta düzeydedirler. Aynı şekilde Song vd.'nin (2008) araştırmasında, Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki değerleri, diğer boyutların birbirleri ile olan ilişki değerlerinden düşük değildirler. Fakat Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlar ile olan ilişki değerleri orta düzeydedirler. Bu bakımdan Yang vd.'nin (2004) ve Song vd.'nin (2008) araştırmaları, mevcut araştırmaya benzerlik göstermektedirler.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre bütün örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişkiler anlamlı ve pozitif yönde çıkmıştır. Fakat Paylaşımçı Sistemlerin diğer boyutlarla olan ilişki değerleri diğer boyutların birbiriyle olan ilişki değerlerinden daha düşük değerdendirler. Özellikle Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Destekleyici Liderlik, Takım Halinde Öğrenme, Sistemler Arası Bağlantı ve Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutlarının birbiriyle olan ilişki değerleri genel olarak yüksek seviyede, Paylaşımçı Sistemlerin ise diğer boyutlarla olan ilişkisi orta seviyededir. Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Destekleyici Liderlik, Takım Halinde Öğrenme, Sistemler Arası Bağlantı ve Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutlarının birbirleri ile olan ilişki değerleri arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Buna karşın, Paylaşımçı Sistemlerin diğer boyutlarla olan ilişki değerleri ile; Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Destekleyici Liderlik, Takım Halinde Öğrenme, Sistemler Arası Bağlantı ve Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutlarının birbirleri ile olan ilişki değerleri arasında belirgin bir fark bulunmaktadır.

Etki analizlerine göre, Paylaşımçı Sistemler hiç bir boyutu kendisini etkilediğinden daha fazla etkilememiş, bunun yanında Paylaşımçı Sistemlerin bağımsız değişken olarak diğer boyutlara olan etki değerlerini gösteren Lambda (λ), Goodman Kruskal Tau (τ), Eta (η) katsayıları ve Regresyon Katsayısı ($\text{Gamma}:\gamma$) ve Kanonik Varyans ($V_{kanonik}$) diğer 6 boyut içerisinde en küçük değerdendirler. Çünkü Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutları etkileme nicelikleri az değerdendirler.

Sonuç olarak Watkins ve Marsick'in (2013) belirttiği boyutların birbirlerini daha iyi tamamlaması kapsamında modelin daha iyi olması için Paylaşımçı Sistemlerin diğer boyutlarla olan ilişki durumu artırılmalı veya en az Paylaşımçı Sistemler haricindeki diğer boyutların birbirleriyle olan ilişki değerlerine getirilmelidir. Etki değerlerine göre, Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutları etkilemesi, diğer boyutların Paylaşımçı Sistemleri etkilemesinden düşük seviyede ve diğer boyutları etkileme niceliği az değerde olduğu için Paylaşımçı Sistemlerin diğer boyutlara olan etki değerleri artırılmalıdır. Başka bir ifade ile Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Destekleyici Liderlik, Takım Halinde Öğrenme, Sistemler Arası Bağlantı ve Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutlarının Paylaşımçı Sistemler boyutuna göre ayrı olarak türevleri artırılmalıdır. Dolayısıyla Paylaşımçı Sistemler boyutundaki ilerleme

ve artış diğler boyutları etkilemesi bakımından diğler boyutların uygulanma derecesi pozitif yönde fazla olmalıdır. Bu anlamda, Paylaşımçı Sistemlerin diğler boyutlar ile olan ilişkilerini artırmak için aşağıda 6 öneri maddeler halinde sunulmuştur

1. Öneri: *Paylaşımçı Sistemlerin Sürekli Öğrenme boyutuna olan etki değeri artırılmalıdır.*

Genel anlamda Paylaşımçı Sistemlerin kapsamında olan sağlık kurumlarının öğrenmeyi paylaşma, bilgi paylaşımını sağlama ve bunlara imkan oluşturmayı sağlaması, Sürekli Öğrenme kapsamındaki sağlık kurumları içinde öğrenmek için sağlık çalışanlarına sağlık kurumları tarafından fırsat oluşturmasını ve sağlık kurumlarının bu fırsatın değerlendirilmesi için sağlık kurumlarınca sağlık çalışanlarına imkan oluşturmasını sağlamalıdır. Bu sayede, bilginin paylaşılması ile sürekli öğrenme sağlanabilecektir.

Sürekli Öğrenmede öğrenmenin devamlılığı söz konusu olduğu için bireysel öğrenme çok önemlidir. Bu anlamda organizasyon, bireysel öğrenme için bilgiyi organizasyon içinde ulaştırması ve bunu organizasyon üyeleriyle paylaşması gerekmektedir.

Paylaşımçı Sistemler boyutunun temelindeki bilgi ve öğrenmeyi sürekli öğrenmeye yönelik paylaşımı, Sürekli Öğrenme kapsamında sağlık çalışanlarının kendi içinde hatalarının açıkça tartışılmasını sağlamalıdır. Çünkü bilginin ve öğrenmenin gerekliliği sağlık çalışanlarınca paylaşma ile hissedilince, bilginin kalite ölçümü, kendileri ve bağlı oldukları sağlık kurumları için yararlılığı hakkında sağlık kurumları içerisinde sağlık çalışanları arasında bilgi alışverişi olabilecektir. Böylelikle doğru bilgiye ulaşamama durumunda, sağlık çalışanları kendi aralarında tartışma oluşturabilecektir.

Bilgi paylaşımı ile sağlık çalışanları, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri kolayca tanımlayabilirler. Çünkü sağlık çalışanları görevlerle ilgili olarak bilgi sahibi oldukça, bilgileri yetenekte olduğu işlerde kullanabileceklerdir. Böylelikle sağlık çalışanları, görevleri esnasında karşılaştıkları sorunları birer öğrenme fırsatı olarak görebileceklerdir. Bu durumda, sağlık kurumları, öğrenme çabası içinde olan üyelerini fark etmeleri durumunda, kendi sağlık çalışanlarının öğrenmelerini destekleyecekler her türlü maddi ve manevi desteği onlara

gösterecekler, çalışanlarına öğrenme için yeterli zaman tahsis edecekler ve onlara gerektiği zaman ödüllendirmeyi de sağlayabileceklerdir.

Çevrenin değişimine karşı tepki olarak sağlık kurumlarında değişim göstermek zorundadırlar. Dolayısıyla çevre değişimi sonucunda bilgi değişimide söz konusu olacaktır. Bu sayede, sağlık kurumunda çevrenin değişimi sonucunda çevreye uyum sağlayacak güncel bilgi ve öğrenme paylaşımının sunulması sağlık kurumlarının değişen çevreye göre bilgi almasına neden olur. Bu durum sürekli öğrenmenin sağlık kurumlarında uygulamasına anlamlılık katar.

Paylaşımçı sistemlerin özü olan bilginin tüm sağlık çalışanlarına yayılması, öğrenmenin sürdürülebilirliği için çok önemlidir. Bilginin paylaşımçı sistemler çerçevesinde sağlık kurumları içerisinde paylaşımı, sağlık kurumları içindeki bürokrasinin kalitesine veya bürokratizmin olmamasına bağlıdır. Böylece bilgi, paylaşımçı sistemler sayesinde sağlık çalışanları tarafından sürekli kullanılabilir. Fakat sürekli olarak kullanılacak olan bilginin epistemolojik olarak gerçek bilginin ediniminin sağlanması, pozitivizm düşüncesine dayanılarak bilginin rasyonel ve bilimsel yöntemlerle sağlanması elde edilmiş olmalıdır. Paylaşımçı sistemlerde verilen bilginin güncel olması da önemlidir. Böylece bilgiyi kullanmakta sürekli öğrenme kapsamında güncel olacaktır. Söz konusu sürekli öğrenmenin bu şekilde sağlanmasıyla, sağlık kurumlarının amaçlarına ulaşma düzeyinin (*etkinlik*) ve amaçların doğru belirlenmesinin (*etkililik*) kalitesi artabilecektir.

Örneğin bir üniversite hastanesi kendi sağlık çalışanlarına güncel, geçerli, güvenilir, anlamlı, epistemolojik ve pozitivizm çerçevesinde oluşan bilgiyi, tıp alanındaki yenilikleri, buluşları, teknolojileri, araştırmaları, uygulamaları, tıp alanında teşhis ve tedavi yeni yöntemlerini, ilaç firmalarının birbiriyle çelişen reklamları arasında doğruyu bulabilmek için sağlık çalışanlarının ihtiyacını gideren bilgiyi sürekli olarak paylaştığında, sağlık çalışanları mevcut bilgilerine başka bilgiler ekleyerek ve bilgiler arasında ilişki kurarak, sürekli öğrenmeler sayesinde sağlık kurumları çevresiyle daha iyi uyum sağlayabileceklerdir.

2. Öneri: *Paylaşımçı Sistemlerin Diyalog ve Araştırma boyutuna olan etki değeri artırılmalıdır.*

Paylaşımçı Sistemlerin kapsamı olan öğrenmeyi paylaşma ve bilgi paylaşımının sağlanarak buna imkan oluşturma, sağlık çalışanlarının öğrenmek için her fırsatta soru sorma ve diyalogda bulunmasını sağlamalıdır. Paylaşımçı Sistemler kapsamında sağlık çalışanları tarafından bilgi paylaşımı sağlanırken sağlık çalışanları bilgiyi kendini geliştirme faaliyetinde kullandığında, daha çok bilgi sahibi olmak için her fırsatta yine kendini geliştirmek adına diğer sağlık çalışanları ile diyalog içinde olabilecekler ve her fırsatta sorularını başkalarına sormaktan ve bunun sonucunda öğrenmekten kaçınmayabileceklerdir.

Çevrenin değişimi sonrasında sağlık kurumları değişime tepki vermesi kapsamında bilgi paylaşımının yöntemi konusunda değişime uğrar. Çevre değişimi sonrasında sağlık kurumlarında diyalogun ve araştırmanın oluşması için bilgi paylaşımının çevre değişimine göre güncel ve sağlık kurumları ile ilgili olmalıdır. Bu sayede sağlık çalışanları paylaşılan bilgileri diyalog ve araştırma kapsamında tartışacaklar, araştıracaklar, kıymetlendirecekler ve onları uygulamaya sokmak için öğreneceklerdir. Ayrıca sağlık çalışanlarının öğrendikleri sağlık kurumlarının uygun görmesi halinde sağlık kurumlarının hafızasına yerleşebileceklerdir.

Bilgi ve öğrenme paylaşımı sayesinde sağlık çalışanları, bilgileri kendilerini geliştirme faaliyetlerinde kullanırlarsa, sağlık çalışanları kendilerini daha da geliştirmek için daha çok bilgi sahibi olarak sağlık kurumları içinde veya dışında çevre ile iletişime veya diyalog sürecine girebileceklerdir.

Sağlık çalışanları, sağlık kurumları içinden başka sağlık çalışanlarının öğrenmesi gerektiğinin farkına vardıklarında, onlarla diyalog kurabilmek için sağlık çalışanları birbirine dürüst ve geri açık besleme verebilecekler, birbirlerinin görüşünü dinleyebilecekler, neden sorusunu çekinmeden belirtebilecekler, birbirlerinin düşüncesini sorabilecekler ve öğrenmenin oluştuğunu gördükçe öğrenme düzeninin sağlanması için kendi aralarında güven ortamı sağlamak için uğraş verebileceklerdir.

Sağlık çalışanları, kendi öğrendiklerini de başkalarıyla gerekli yerde ve zamanda paylaşarak bilgi paylaşımının kalitesinin sağlanması için sağlık çalışanları ile bilgi paylaşımını sağlayacak olan sağlık çalışanları arasında bir güven ortamı sağlanabilir. Dolayısıyla devamında sağlık kurumları, sağlık çalışanlarının elde etmiş

olduğu bilgileri sağlık kurumları içinde rahat bir şekilde tartışma, yorumlama, açıklama ve birbirleriyle diyalog içine girme eğiliminde bulunabilirler. Böylece paylaşımcı sistemler sayesinde, elde edilen bilgiler, diyalog ve araştırma içinde tartışılarak kurulmuş gerçeklik çerçevesi içinde dışsallık kazanabilirler. Bu anlamda bilgi, nomotetik bir çerçevede somut, nesnel ve insandan bağımsız sosyal bir gerçeklik halini alabilir. Buna bağlı olarak paylaşımcı sistemlerin diyalogu ve araştırmayı etkilemesiyle bilginin yapılanması sosyal bir gerçeklik olarak çıkararak bilgiler genellenebilir ve tasnif edilebilirler. Sağlık kurumları, bu sayede, kendisi ve çevresi hakkında bilgi edinmesiyle stokastik bir yapı olmadan determinist bir çerçevede kendini geliştirebilirler.

Örneğin bir üniversite hastanesi tomografi cihazı satın aldığıında, üniversite hastane personeli olan biyo-medikal mühendisi söz konusu cihaz ile ilgili olarak kurulum, ayarlama, bakım-onarım, teknik mekanizması, günde kaç saat çalışması gerektiği, cihazın etkin kullanımı için neler yapılabileceği, cihazın içindeki en hassas parçalarının hangisinin olduğu hakkında sağlık çalışanlarına bilgi paylaşımı yapabilir. Bilgi paylaşımı yapılan ve yine medikal mühendisi olan başka bir sağlık personeli, çevresiyle diyalog ve araştırma, öğrendikleri hakkında analiz ve sentez yapabilecek ve neden-sonuç ilişkisini daha yararlı bir şekilde ortaya çıkarabilecektir. Söz konusu makinanın özelliklerini, niteliğini, en hassas parçasının hangisinin olduğunu, makinanın bir parçası bozulduğunda onun muaddilinin nasıl ve hangi yollarla sağlanacağını, en iyi servisin hangisi olduğunu veya olabileceğini kendisine yapılan bilgi paylaşımı sayesinde tespit edebilecek ve bu tespitlerini kendi üniversite hastanesi ile paylaşabilecektir. Bu tespitlerden yarar sağlayan üniversite hastanesi bu anlamda çalışanlarına daha çok araştırma ve diyalog yapma fırsatını oluşturacak bilgi ve öğrenme paylaşımı sağlayabilecektir.

3. Öneri: *Paylaşımcı Sistemlerin Takım Halinde Öğrenme boyutuna olan etki değeri artırılmalıdır.*

Paylaşımcı Sistemlerin kapsamı olan öğrenmeyi paylaşma ve bilgi paylaşımının sağlanarak buna imkan oluşturma, Takım Halinde Öğrenmenin kapsamı içinde bireysel öğrenmeden grup öğrenmesini sağlamalıdır. Bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyon olamayacağı için Takım Halinde Öğrenmenin boyutunun örgütsel öğrenme için önemi büyüktür. Çünkü Paylaşımcı Sistemler boyutu

kapsamında sağlık kurumları içerisinde bilgi ve renme paylaşımında bilgi paylaşımının sağlık kurumları içinde sağlık çalışanlarına sağlanması ve bunun çoğalması, sağlık kurumları içerisinde bütün sağlık çalışanları öğrenerek sağlık çalışanlarının ilgi duyduğu bilgilere yönelik bölümlenmesi veya gruplaşması durumu söz konusu olabilecektir. Bu anlamda, sağlık çalışanları, ilgi duyduğu bilgiyi daha çok sahip çıkabilecek, sağlık kurumlarının sağlık çalışanlarının kendini geliştirmesi maksadıyla daha çok sağlık kurumları içerisinden paylaşımcı sistemler uygulamasını isteyebileceklerdir.

Çevrenin değişimi ve buna karşı sağlık kurumların tepkileri kapsamında sağlık kurumlarının bilgi niceliğinin kalitesi kadar bilgi çeşitliliğinin niceliğinin çok olması ve kaliteside önemlidir. Söz konusu sağlık kurumlarını ilgilendiren bilgi çeşitliliğin çok olması bilgiler ile bağı olan ve onları öğrenen ve sonrasında uygulayan takımların çeşitliliğin çok olmasına neden olabilecektir.

Sağlık alanında bilgilerin sürekli yenilendiği ve güncellendiği, çoğaldığı ve çeşitlendiği düşünülürse, öğrenenler arasında bölünmeler ve uzmanlaşmalar olabilecektir. Bu durum, farklı bölünmeler ve uzmanlıkların oluşturduğu takımları oluşturabilecektir. Devamında ise, sağlık takımlarının öğrenmesi, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme ve öğrenen sağlık kurumlarını oluşturmasına neden olabilecektir.

Bilgi ve renme paylaşımı ile bireysel öğrenmenin getirdiği getiriler dikkate alınarak bilgi paylaşımı ile çoğalan ve tartışıldıka nitelikleşen bilgi, farklı bilgi ve ilgi dallarını oluşturarak diğer farklı sağlık takımlarını da oluşturabilmektedir. Sağlık kurumlarındaki takımlar, bağlı olduğu kurumun normlarını aşmadan ve onlara aykırı davranmadan daha çok ilgi alanlarında uzmanlaşmak ve örgütsel öğrenmeyi sağlık kurumunda sağlamak için sağlık kurumu, kendisine bağlı olduğu sağlık takımlarına bilgi paylaşımına devam ederek onları kendi hedeflerini ihtiyaçlar doğrultusunda uyarılama serbestisi ve paylaşımcı sistemler sayesinde elde edilen bilgiyi sağlık takımları içinde tartışabilme olanağı sağlayabilecek, sağlık takımlarının başarisına istinaden sağlık çalışanlarını dllendirilebilecektir. Ayrıca sağlık takımları tarafından tüm takım üyelerine eşit davranılabilecek, sağlık çalışanları görevlerine odaklanabilecek ve bunların sonunda sağlık takımları bağlı olduğu sağlık kurumu tarafından dikkate alınabileceğinden emin olabilecek ve sonunda sağlık takımları bağlı olduğu sağlık kurumuna olan bağlılığı artabilecektir.

Sağlık kurumları, paylaşımcı sistemlerle oluşacak bilgiyi yaymasında ilk önce bilgi ediniminin sağlanmasını kendi sağlık çalışanlarına yaymalıdırlar. Bu anlamda paylaşımcı sistemlerde bilgi, paylaşıldığı anda bireysel öğrenme gerçekleşebilir. Sağlık kurumları içinde sağlık takımı üyeleri, takım olduğunu hissettiği anda her sağlık takım üyesi bireysel öğrenme kapsamında kendisini öğrenmeye zorlayabilirler. Bunun devamında sağlık takımları, takım halinde öğrenme sağlayarak örgütsel öğrenmeyi sağlayabilirler ve öğrenen organizasyon olabilirler. Dolayısıyla sağlık takımlarının bağlı olduğu sağlık kurumu belirlemeci bir yapı kazanabilir. Çünkü sağlık kurumu içerisinde takım halinde öğrenmenin belirlenmesi, paylaşımcı sistemlerin doğal sonucu olarak bilgilerin sağlık çalışanlarına sunulması, sağlık çalışanlarının öğrenmesinde sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmesini oluşturabilmektedir. Sağlık çalışanlarının bireysel öğrenmeleri sayesinde, sağlık takımları belirli davranışlar ve eğilimler gösterebilirler. Bu anlamda, sağlık takımları, sergilemiş olduğu davranışlar ve eğilimler sayesinde, bağlı olduğu sağlık kurumunun davranışlarını ve eğilimlerini belirleyebileceklerdir.

Örneğin dahiliye uzmanları tarafından herhangi bir iç organda bir kitle tespit edildiğinde ve bu kitlenin kan değerleri çerçevesinde kitlenin kanser olabileceğini değerlendirebilirler. Bu anlamda dahiliye uzmanları biyopsi için hastayı ilgili cerrahi branşına yollayabilir. İlgili cerrahi branş uzmanı alınan biyopsi örneğini patolojiye yollayabilir. Patoloji çalışmasını yaptıktan sonra kitlenin kanser ile ilişkisinin olduğunu tespit ettikten sonra tedavi için onkoloğa ve ilgili cerrahi branşına yönlendirebilir. Dolayısıyla dahiliye uzmanına söz konusu hasta hakkında hastalığın sürecini, genel cerrahi, patoloji ve onkoloji uygulamalarını ve tespitleri hakkında üniversite hastanesi tarafından bilgi paylaşımı yapıldığında ve bunları ilgili dahiliye uzmanı öğrendiğinde, genel anlamda iç organlarıyla ilgili şikayetle gelen hastalar içinde kitle tespit edilenler için bir uzmanlaşmanın olması ve buna bağlı olarak takımların oluşması söz konusu olabilecek ve kitleyi tespit eden dahiliye uzmanları kitleler hakkında daha çok tecrübe sağlamış olabilecektir.

4. Öneri: *Paylaşımçı Sistemlerin Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutuna olan etki değeri artırılmalıdır.*

Vizyon, organizasyon için çok önemli bir değerdir. Organizasyonlar, vizyonunu kendi üyelerine anlatarak onları tek bir noktada motive edebilmektedirler. Fakat organizasyonun tek başına vizyon oluşturma ve kendi üyelerini vizyona odaklayabilmesi için organizasyon içinde çalışanların öğrenmeleri yetmez. Aynı zamanda, organizasyon kendi üyelerinin öğrenmelerini de desteklemelidir. Böylelikle öğrenmenin sürdürülebilirliği sağlamak önem kazanmaktadır. Bu anlamda, sağlık kurumları, kendi içinde çalışanlarına kolay, hızlı ve doğru şekilde öğrenmeyi paylaşarak, bilgi paylaşımını ve bunlara imkan sağlayarak çalışanlarının öğrenmelerini desteklemelidirler. Buna örnek olarak sağlık kurumları çalışanlarına seminer, konferans, verebilirler veya onları çeşitli kurslara gönderebilirler.

Sağlık kurumu çalışanlarının öğrenmelerini desteklemek kapsamında çalışanlarına bilgi paylaşımını sağladıktan sonra, bilgi sahibi olan çalışanlarının daha çok öğrenmelerini ve öğrenmelerinin devamını sağlamak için sağlık kurumları, onların inisiyatif almasını onaylamalı, onlara görev verilirken seçenekler sunmalı, onları vizyona katkı yapmaya motivelemelidir, görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde onların kontrol sahibi olmaları sağlanmalı, onlardan risk alanları desteklenmeli, sağlık takımlarının sağlık kurumunun ihtiyacına göre vizyonlarını sıralama yapmalıdırlar. Dolayısıyla ***Paylaşımçı Sistemler*** sayesinde, sağlık çalışanları, bilgi ve öğrenme yönünden güçlenmiş olurlar.

Çevrenin değişimine karşı çevre uyumunun sağlanması için sağlık kurumları, sağlık çalışanlarının, sağlık takımlarının ve sağlık kurumlarının ortak vizyonunu bağlayan bilgi paylaşımını sağlamalıdırlar. Bu sayede ***Güçlendirilmiş Çalışanlar*** boyutu kapsamında sağlık çalışanları ve sağlık takımları paylaşılan bilgiler sayesinde kendi öğrenmelerini sağlayarak ve öğrendiklerini uygulayarak sağlık kurumlarının kendi vizyonlarına ulaşmasında kolaylık sağlayabileceklerdir.

Vizyon, bir organizasyonun gelecekteki olmak istediği resimdir. Söz konusu bu resimin sağlık çalışanları tarafından doğru algılanması, sağlık kurumlarının vizyonlarının gerçekleşmesi için önemlidir. Bu anlamda, paylaşımçı sistemlerin temel görevi olan organizasyon içinde bilgiyi paylaşma ve bilgiyi yayma niceliği kadar, niteliğide kaliteli olmalıdır. Dolayısıyla sağlık kurumu tarafından çalışanlarına vizyonun gerçekleşmesi için doğru bilginin paylaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda

paylaşımçı sistemlerde bilgi, epistemoloji çerçevesinde paylaşımçı sistemleri uygulayacak olanlara gerçek bilgi ile yanlış bilgi arasındaki farkı, gerçek bilgiye ulaşmadaki uygun yöntemi ve rasyonelliği düşünmeye sevk etmelidir. Bunun yanında, paylaşımçı sistemler uygulayıcıları olan sağlık kurumları, pozitivism çerçevesinde kişisel ve metafizik düşünceden uzak, güvenilir bilgiyi sağlık çalışanları ile paylaşmalıdırlar.

Örneğin bir üniversite hastanesi bünyesindeki farmakoloji laboratuvarını geliştirmek isteyebilir. Bu anlamda üniversite hastanesi tarafından ilgili farmakologlarına bu laboratuvar geliştirme faaliyetinin ve laboratuvarda iş bölümlerinin nasıl olacağını, diğer üniversite farmakoloji laboratuvarları ile olan farklarını, dünyada en iyi araştırma ve geliştirme farmakoloji laboratuvarlarının yapısını, onların iş bölümlenmelerinin ve çalışmalarının ne ve nasıl olduğu hakkında sürekli güncel bilgi paylaşımı yapılabilir. Ayrıca farmakologlar üniversite hastanesi tarafından motive edildiğinde ve onların kurumuna karşı örgütsel adanmışlık seviyelerini artırıcı tedbirler alındığında, çalışmalarını üniversite hastanesinden almış olduğu bilgiler ve bunları öğrenmeleri ışığında vizyonlarını oluşturabilirler ve çalışmalarını bu yönde sürdürebilirler. Dolayısıyla farmakologlar hem vizyonlarının, hem de iş bölümlenmesinin sonucunda takımlarının ve personeli oldukları üniversite hastanesinin vizyonunun gelişmesi için katkıda bulunabileceklerdir.

5. Öneri: Paylaşımçı Sistemlerin Sistemler Arası Bağlantı boyutuna olan etki değeri artırılmalıdır.

Paylaşımçı Sistemlerin kapsamında sağlık kurumunun öğrenmeyi ve bilgiyi sağlık çalışanları ile paylaşmasını sağlaması ile, sağlık kurumları sağlık çalışanlarının paylaşımçı sistem yoluyla almış olduğu bilgiyle yapacağı görev doğrultusunda yaptıkları işin etkilerini sağlık çalışanlarına hissettirmelerini, onların karar almalarını desteklemesini, sağlık kurumunun çevre ile olan ilişkilerinde onlara ilişkinin bir aktörü olduğunu düşündürmesini sağlamalıdırlar. Dolayısıyla sağlık kurumu, bilgi paylaşımını sağlayarak sağlık çalışanlarının kendilerini sağlık kurumunun çevre ile oluşturduğu sistemin parçası olduğunu hissettirmesi gereklidir. Bu durum, sağlık kurumunun paylaşımçı sistemi uygulama kalitesine bağlıdır. Aynı zamanda sağlık çalışanları, paylaşımçı sistemler sayesinde elde etmiş olduğu bilginin doğruluğu, geçerliliği, güvenilirliği ve güncelliği sayesinde, kendi görevlerinde ve işlerinde

öğrenmeye yönelik değişikliği yapabilip durumsallık yaklaşımı çerçevesinde öğrenmeyi sağlayarak bağlı olduğu sağlık kurumunun vizyonuna katkı sağlayabilirler.

Sağlık kurumları, paylaşımcı sistemi kullanarak paylaşmış olduğu doğru geçerli, güvenilir ve güncel bilgi sayesinde; sağlık çalışanlarının işi ile ailesi arasında denge kurmasını, geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini, fikirlerinin ve moral durumunun dikkate alınmasını sağlamalıdır. Bunun yanında, sağlık kurumu çalışanlarına sağlamış olduğu bilgi ile farklı organizasyonlarla birlikte çalışılması gerektiğini sağlık çalışanlarına hissettirmeli ve sağlık çalışanları herhangi bir sorunla karşılaştığında onların tüm kurum içinden cevap ve destek alması sağlanmalıdır. Dolayısıyla sağlık kurumunun paylaşmış olduğu kaliteli bilgi ve öğrenme ile oluşan etki, sağlık çalışanlarının tepkisiyle doğru orantılıdır.

Sağlık çalışanları, elde ettikleri bilgi ve öğrenme sayesinde, yaptıkları işin etkisini sağlık kurumu içerisinde olumlu bir şekilde gördüğünde, sağlık çalışanları vizyona ulaşmak için daha çok çaba sarf edeceklerdir. Böylece sağlık çalışanları, ilişkide olduğu çevreyi de analiz edip çevreden doğru bilgi edinilmesi doğrultusunda bağlı olduğu sağlık kurumuna yeni bilgiler sağlayarak bağlı olduğu sağlık kurumunda örgütsel öğrenmenin oluşumu konusunda katkı sağlayabileceklerdir. Fakat sağlık kurumları kendi sağlık çalışanlarının hangi çevre ile ilişki kuracağını rasyonel tercihini yapması için (*indirgemeci düşünce çerçevesiyle*) sağlık kurumunun paylaşımcı fonksiyonunu doğru ve zamanında yapmalıdırlar. Bu sayede, sağlık çalışanları, bağlı olduğu kurumun ilişki kurduğu diğer kurumlar ile etkileşim sistemini ve bağlantısını öğrenebileceklerdir. Sağlık çalışanları, bu anlamda, belirlenimcilik yapısı çerçevesinde çevreden edindiği doğru bilgiyi sağlık kurumu içerisinde paylaşarak bağlı olduğu kurumun çevreden etkilenmesi bakımından aracı rolü de oynamaktadırlar. Dolayısıyla sağlık çalışanları, bağlı olduğu kurumun sistemler arası bağlantı uygulamasında bağlantı sağlayan bir üye olduğunun farkına varabileceklerdir. Bu sayede sağlık çalışanları daha çok çalışıp daha çok sorumluluk almak isteyebilirler ve buna bağlı olarak sağlık çalışanları bağlı olduğu sağlık kurumundan daha çok paylaşımcı sistemlerin uygulanmasını isteyebilirler. Böylece sağlık çalışanları kurumundan daha çok, geçerli, güncel, yararlı ve kurum ile kendileri için gerekli ve faydalı bilgileri talep ederek kurumlarına karşı örgütsel adanmışlık seviyelerini yükseltebilirler.

Örneğin üniversite hastanesi kendi sağlık çalışanlarına tıp alanındaki yenilikleri, buluşları, teknolojileri paylaştığında, sağlık çalışanları sürekli bilgi sahibi olabileceklerdir. Başarılı olan sağlık personelleri, üniversite hastanesi tarafından yurt içi ve yurt dışı sağlık konferanslarına, sempozyumlarına, panellerine, seminerlere ve kurslara gönderilebilirler. İlgili yerlere gönderilen sağlık personelleri, bu sayede mensubu olduğu üniversiteyi temsil ettiklerini hissedebilecekler, ilgili yerlerden öğrendiklerini ve edindiklerini kendi kurumuyla paylaşacaklar ve bilgi paylaşımını sağlayacaklardır. Dolayısıyla sağlık çalışanları, bu uygulamalar ile üniversitede gelişmeler olduğunu fark edebilecek, kurumunun çevresiyle ilişki sistemi çerçevesinde sistemin bir parçası olduklarını hissedebileceklerdir. Böylece sağlık personelleri, mensubu olduğu üniversitenin tıp alanında daha çok gelişmesi için sürekli öğrenme paralelinde daha çok bilgi paylaşılmasına ihtiyaç duyabilecekler, üniversite hastanesi için daha çok çalışabilecekler ve örgütsel adanmışlık seviyelerini daha çok artıracaklardır.

6. Öneri: *Paylaşımçı Sistemlerin Destekleyici Liderlik boyutuna olan etki değeri artırılmalıdır.*

Paylaşımçı Sistemlerin kapsamında, sağlık kurumunun öğrenmeyi ve bilgiyi sağlık çalışanları ile paylaşması, sağlık kurumunda liderlerin sağlık çalışanlarına olan desteğini sağlamasını sağlamalıdır. Sağlık kurumunda bilginin sağlık personeline paylaşılması, bilginin sağlık çalışanınca etkin, etkili ve verimli kullanılması ve devamında öğrenme sağlanmasıyla sağlık kurumunda bu öğrenmenin sürdürülebilirliğiyle sağlık kurumunun örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt olma boyutuna girdiği ve öğrenme neticesinde öğrenmenin kuruma fayda sağladığını sağlık kurumundaki liderlerce fark edilebilirler. Bu duruma bağlı olarak devamında da sağlık kurumu liderleri, sağlık çalışanlarını destekleyebileceklerdir.

Paylaşımçı Sistemler kapsamında, sağlık kurumunun öğrenmeyi ve bilgiyi sağlık çalışanları ile paylaşması, Destekleyici Liderlik kapsamında, sağlık liderlerince sağlık çalışanlarının öğrenme fırsatları ve eğitim için gerekli taleplerini genellikle desteklemesini, sağlık kurumunun hedeflerini, gelecekle ilgili planlarını ve hedefleri hakkında güncel durumları sağlık çalışanlarının farkında olmaları, sağlık kurumunun vizyonuna ulaşmasında sağlık çalışanlarının katkılarını ortaya koymalarına imkan vermesini, astlarını sürekli olarak geliştirmelerini ve yetiştirmelerini, sağlık

çalışanlarının öğrenmeleri için fırsat aramalarını ve sağlık kurumunun işlerinde kanıksanan değerlerle uyumlu olmaları sağlanmalıdır.

Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlarla birlikte değerlendirildiğinde, Paylaşımçı Sistemlerin Destekleyici Liderliği etkilemesiyle sağlık liderleri sayesinde öğrenme adına sağlık çalışanlarının moralli ve motive olmasına, Paylaşımçı Sistemlerin Diyalog ve Araştırmayı etkilemesi doğrultusunda, bilgilerin yapılanması ve sosyal gerçeklikle örgütsel hafıza oluşabilmesine, Paylaşımçı Sistemlerin Sürekli Öğrenmeyi etkilemesi doğrultusunda, sağlık kurumlarının etkinlik, etkililik ve verimlilik oluşturabilmesine, Paylaşımçı Sistemlerin Takım Halinde Öğrenmeyi etkilemesi ile sağlık çalışanlarının bireysel öğrenme sağlanmasıyla sağlık kurumlarının öğrenen sağlık takımlarını oluşturabilmesine, Paylaşımçı Sistemlerin Güçlendirilmiş Çalışanları etkilemesiyle sağlık kurumunun kendi vizyonuna hızlı ve daha kolay ulaşabilmesine, Paylaşımçı Sistemlerin Sistemler Arası Bağlantıyı etkilemesi ile çevre ile etkileşimin sağlanarak sağlık kurumunun yeni ve faydalı bilgiler sahip olmasına katkı sağlayabilecektir. Dolayısıyla PS'nin diğer boyutları etkilemesi kapsamında; Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Güçlendirilmiş Çalışanlar ve Sistemlerin Sistemler Arası Bağlantının faydaları somut bir şekilde ortaya çıktıkça ve sağlık kurumu liderleri bu durumu fark ettikçe, Destekleyici Liderliğin uygulaması artabilecek ve devamında sağlık kurumu liderleri sağlık çalışanlarına olan desteklerini artıracaklardır.

Örneğin sağlık liderleri, paylaşımçı sistemleri etkin, etkili ve verimli kullanmaları sonucunda sağlık çalışanlarının sürekli öğrenmelerini, diyalog ve araştırmalarını, takım halinde öğrenmelerini, güçlendirilmiş çalışanların olmasını, sistemler arası bağlantıyı kanıksamaları için kendi çalışanlarının öğrenmelerini desteklemek amacıyla onları kurslara ve seminerlere gönderebilir, araştırma ve öğrenme için onlara zaman ve mali kaynak tahsis edebilir, araştırma laboratuvarlarını geliştirebilir. Bunun sonucu olarak sağlık liderleri, sağlık çalışanlarının bilgi paylaşımı sayesinde onların öğrenmelerini destekleyebilecek ve onların öğrenmeleri için fırsat oluşturacak durumları geliştireceklerdir. Ayrıca sağlık çalışanları, söz konusu destekleri bilgi paylaşımı sayesinde kendileri tarafından verimli uygulamalar yapıldıktan sonra her zaman liderlerinin desteklerini alabileceklerini hissedebilecekler ve çalışmalarını bu duruma göre sürdürebileceklerdir.

Sonuç olarak ontoloji bakımından Paylaşımçı Sistemler boyutu diğer boyutlara göre, diğer boyutlar ile orta düzeyde ilişkiler kuran örgütsel öğrenme boyutudur. Pozitivizm olarak Paylaşımçı Sistemler boyutunun Watkins ve Marsick'in (2013) tanımladığı 7 tane olan örgütsel öğrenme boyutlarının birbirlerini daha iyi tamamlaması ve modelin daha iyi olması için diğer boyutları güçlü bir şekilde etkilemesi gerektiği bilimsel ölçme metotları ile doğrulanmıştır. Epistemoloji bakımından Paylaşımçı Sistemler boyutunun diğer boyutlarla olan ilişki ve etki niceliği verilerle sunulmuştur. Normatif anlamda boyutlar arası ilişkinin ve tamamlayıcılığın daha iyi olması maksadıyla, Paylaşımçı Sistemler boyutunun bütün boyutları güçlü bir şekilde etkilemesi gerektiği öneriler kısmında anlatılmıştır. Preaksoloji bakımından sunulan Paylaşımçı Sistemler boyutu ile ilgili öneriler, sağlık kurumlarınca ve kendilerine bağlı olan sağlık çalışanlarınca pratiğe dönüştürülmesi gerekmektedir.

ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER

Örgütsel öğrenme boyutları ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için yapılan öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Sağlık kurumlarında çalışanların örgütsel öğrenme boyutlarını algılamaları kapsamında örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişki analizini sağlamak için farklı bölgelerdeki illerde, devlet, özel, üniversite hastanelerinde, aile ve toplum sağlığı merkezlerinde çalışan sağlık personelinin örgütsel öğrenme algıları ölçülerek, boyutlar arası ilişki analizini bölgelere, illere, özel, devlet, şehir, üniversite hastaneleri ile aile ve toplum sağlığı merkezinde çalışan sağlık personelleri arasında kıyaslama yapılabilir.

2. Örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki analizini tespit etmek amacıyla sağlık personeline mülakat yolu ile nitel araştırma yapılabilir.

3. Araştırma sadece farklı meslekteki sağlık personelinin arasında yapıp, bunların karşılaştırması yapılabilir. Dolayısıyla sağlık personeli kapsamında; tıp alanında akademisyen doktorlar, uzman doktorlar, pratisyen hekimler, diş tabipleri, hemşireler, ebeler, sağlık teknikerleri, teknisyenleri, memurları gibi her sağlık unvanı kapsamının kendi arasında örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki analizi yapıp, sonuçların meslek ünvanına göre kıyaslaması yapılabilir.

4. Örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki analizinde ilişki yapıya uymayan boyut veya boyutlar hakkında spesifik araştırmalar yapılabilir.

5. Örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki analizi sadece sağlık personeli arasında değil, eğitim, spor, sanat, kamu kurumları, sanayi ve hizmet sektörleri gibi farklı mesleki alanlarda ve sektörlerde yapıp, bunlar arasında karşılaştırma yapılabilir.

6. Örgütsel öğrenme boyutları arasında araştırmanın analiz düzeyi boyutlar arası ilişkiler yanında, boyutlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilebilir.

7. Örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki analizi ve diğer analizler, diğer örgütsel öğrenme ölçekleride kullanılarak ölçekler arasında kıyaslama yapılabilir.

8. Örgütsel öğrenme boyutları arasında ilişki analizlerinde ve diğer analizlerde, analizlerin analizi olan meta analizi kullanılarak, önceki yapılan ilişki ve diğer analizler değerlendirilerek genel sonuç çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme:Kuram, Araştırma ve Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme* (5 b.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (3 b.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Agarwal, A. (2009). *Learning Organization*. https://docuri.com/download/learning-organization_59bf3a22f581716e46c47a24_pdf adresinden alınmıştır
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akcaalan, M., & Arslan, S. (2016). *Yaşamboyu Öğrenme Teori ve Uygulama*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Akçay, R. C. (2006). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (159).
- Akgün, A. E., & Keskin, H. (2003). Sosyal Bir Etkileşim Süreci Olarak Bilgi Yönetimi ve Bilgi Yönetimi Süreci. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-17.
- Akgün, A. E., Keskin, H., & Günsel, A. (2009). *Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Örgütler*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Akinoğlu, O. (2014a). Çoklu Zeka Kuramı. B. Oral içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 413-422). Ankara: Pegem Akademi.
- Akinoğlu, O. (2014b). Yapılandırmacılık. B. Oral içinde, *Öğretme Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 429-442). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkoç, H. (2008). Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü: Afyon Karahisar Üniversitesi İ.İ.B.F Uygulaması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitim-Bir-Sen Eğitime Bakış Dergisi*, 6(6), 16-20.

- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretimonline*, 4(2), 55-64.
- Aksu, G., Eser, M. T., & Güzeller, C. O. (2017). *Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yapısal Eşitlik Modeli Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alas, R., & Vadi, M. (2003). The impact of organizational culture on organizational learning at six Estonian Hospitals. *Trames*, 7(2), 83-98.
- Altındış, S., & Ağca, V. (2011). Örgütsel Bilgi Paylaşımını Engellenen Faktörler: Sağlık Sektöründe Bir Görgül Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 45-61.
- Altun, S., & Çolak, E. (2014). Öğrenme Kuramları. Selda Fer (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (2 b., s. 7-82), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Örneklem Yöntemleri*. Sakarya : Sakarya Yayıncılık.
- Amstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3 b.). Virginia: ASCD.
- AÖF. (2015). *Öğrenme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Arends, R. (1997). *Classroom Instruction and Management*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. Malden : Wiley-Blackwell.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arı, E. (2014). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları: Temel Kavramlar. S. B. Filiz içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 3-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, D. (2011). Öğrenen Organizasyonlar. *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, 1-21.
- Arslan, R., & Demirci, K. (2015). Örgütlerde Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Alguların Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi ve Kamu Kurumunda Bir Uygulama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (43), 24-38.

- Aşçı, H. B., Tan, F. Z., & Altıntaş, F. F. (2016). A Strategic Approach For Learning Organizations: Mental Models. *12th International Strategic Management Conference* (s. 2-11). Antalya: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Atak, M. (2011). Örgütsel Bilginin Yönetimi ve Öğrenen Organizasyon Yazınındaki Yeri. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(2), 155-176.
- Atıgan, F. (2014). *Yönetim ve Organizasyon* (2 b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Atılğan, D. (2009). Bilgi Yönetimi Kavramı ve Gelişimi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(1), 201-212.
- Atlı, D. (2014). Bilgi Çağında İşletmeler Açısından Bilgi Yönetimi ve Stratejik Önemi. *Akademik Bilişim '14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı* (s. 631-637). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Avcı, N., & Küçükusta, D. (2009). Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Öğrenme, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 33-44.
- Awad, E., & Ghaziri, H. (2004). *Knowledge Management*. New Jersey: Prentice Hall Publishing.
- Awbrey, S. M. (2005). General Education Reform As Organizational Change : Integrating Culturel and Structural Change. *Journal of General Education*, 54(1), 1-18.
- Ayazlar, G. (2012). Otel İşletmelerinde Örgütsel Öğrenme ve Bilgi Paylaşımının Hizmet İnovasyon Performansına Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, H. (2000). Öğrenme ve Öğretme Kuramlarının Eğitim İletişimine Katkısı. *İletişimine Katkısı. Kurgu Dergisi*, (17), 183-197.
- Aydın, H., & Uşak, M. (2003). Fen Derslerinde Alternatif Kavramların Araştırılmasının Önemi: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 121-135.
- Aydınlı, H. İ. (2005). Örgütsel Öğrenme ve Oryantasyonları. *Bilgi Dergisi*, (10), 82-98.

- Aydoğan, E., Orhan, F., Naldöken, Ü., Beylik, U., & Aksay, K. (2011). Sağlık Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Kapasitesi: Bir Kamu Hastanesi Örneği. *Cumhuriyrt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 12(2), 191-213.
- Aydoğan, İ. (2002). Etkili Yönetim. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 61-75.
- Aytaç, T. (2000). Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma: Okul Merkezli Yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(21).
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. 1. *Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 1056-1063). Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bacanlı, H. (2012). Davranışçı Yaklaşım. Z. Kaya içinde, *Öğrenme Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* (s. 29-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A., Gürbüz, R., Ünal, S., & Atasoy, E. (2009). Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Etkinliklerin Kavramsal Öğrenmeye Etkisi: Tam Sayılarda 4 İşlem Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 237-259.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Theoretical Integration and Research Synthesis Essay: Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Mediapsychology*, 3(3), 265-299.
- Banoğlu, K., & Peker, S. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 71-82.
- Barca, M. (2002). Yeni Ekonomide Bilgi Yönetiminin Stratejik Önemi. 1. *Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, (s. 60-65). İzmit.
- Barrows, H. S. (1986). Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*(20), 481-486.
- Barrows, H. S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL? *Distance Education*, 23(1), 119-122.
- Bartell, S. M. (2001). Training's new role in learning organizations. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(4), 354-355.

- Barut, Y. (2014). Öğrenme Kuramları. B. Oral içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3 b., s. 41-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basım, H., Şeşen, H., & Çetin, F. (2009). Değişim ve Örgütler. A. K. Varoğlu, & N. Basım içinde, *Örgütlerde Değişim ve Öğrenme* (s. 13-43). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Basım, N., Şeşen, H., & Meydan, C. (2009). Öğrenen Örgüt Algısının Örgüt içi Girişimciliğe Etkisi: Kamuda Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 63(4), 27-44.
- Baş, G. (2010). Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Erişilerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim-Online*, 9(2), 488-507.
- Başar, T., Aşkın Tekkol, İ., & Gelbal, S. (2016). Tam Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 355-371.
- Bayer, E. (2007). Terörist Örgütlerde Örgütsel Öğrenme. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Isparta.: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, B. B., & Yıldız, A. K. (2007). Kurumsal Bilginin Stratejik Planlama Sürecinde Kullanılması: Bir İlçe Belediyesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 8(2), 280-296.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Baysen, E., & Silman, F. (2012). Yapılandırmacı Yaklaşım. Z. Kaya içinde, *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* (s. 199-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Berkant, H. G., & Ekici, G. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ile Zeka Türleri Arasındaki İlişkinin

- Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Bhatt, G. D. (2001). Knowledge Management in Organizations: Examining the Interaction between Technologies, Techniques, and People. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 68-75.
- Biber, M. ve Başer, N. (2012, Ocak). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 12-33.
- Bilir, B., & Aslan, H. (2016). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kendi Kurumlarına İlişkin Öğrenen Örgüt Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 241-260.
- Birks, J., & Eula, I. (2011). A Journey towards Sustainability Viewing the Information Literacy Network of the Gulf Region Through The Lens of P.M. Senge. *Library Leadership & Management*, 2(2), 1-17.
- Bloodgood, J. M., & Salisbury, W. D. (2000). Understanding the Influence of Organizational Change Strategies on Information Technology and Knowledge Management. *Strategies Decision Support Systems*, 31(1), 55-69.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. McGraw-Hill.
- Bloom, S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: MEB Basımevi.
- Bordeianu, O., Hapenciuc, C. V., Bejinaru, R., & Burciu, A. (2014). Dimensions of The Learning Organizations within Pharmaceutical Companies in Romania. *Proceedings of the 8th International Management Conference*, 606-617.
- Bozkurt, A. (2003). Öğrenen Örgütler. C. Elma, & K. Demir içinde, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*. İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Buckland, M. K. (1991). Information as Thing. *Journal Of The American Society For Information Science*, 42(5), 351-360.
- Budak, G. (2000). Öğrenen Örgütlerde Stratejik Planlama ve Stratejik Öğrenme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 15(1), 1-11.

- Bursal, M. (2017). *SPSS ile Temel Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bülbül, H. (2007). Bilgi Yönetim Modellerinin Üretim ve Firma Performansına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 161-180.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (20 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Caine, R. N., & Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Caldwell, R. (2005). Leadership and Learning: A Critical Reexamination of Senge's Learning Organization. *Systemic Practice and Action Research*, 18(4), 1-17.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carroll, M., Curtis, L., Higgins, A., Nicholl, H., Redmond, H., & Timmins, F. (2002). Is There a Place for Reflective Practice in the Nursing Curriculum? *Nurse Education in Practice*, 2(1), 13-20.
- Chin, C., & Chia, L. G. (2004). Problem-Based Learning: Using Students' Questions to Drive Knowledge Construction. *Science Education*, 88(5), 707-727.
- Chinowsky, P., Molenaar, K., & Realph, A. (2007). Learning Organizations in Construction. *Journal of Management in Engineering*, 1(27), 24-27.
- Choi, B., & Lee, H. (2003). An Empirical Investigation of Km Styles and Their Effect on Corporate Performance. *Information & Management*, 40(5), 403-415.
- Chua, A. (2002). Taxonomy of Organizational Knowledge. *Singapore Management*, 24(2), 69-76.
- Cindy, E. H. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2016). *Örgütsel Öğrenme*. (M. G. Gülcan, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

- Çakmak, M. (2012). Proje Tabanlı Öğrenme. Z. Kaya içinde, *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* (s. 141-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2010). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Türkiye-Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 121-128.
- Çalışkan, M., & Sünbül, A. M. (2011). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi (İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 133-153.
- Çalkavur, E. (2016). *Öğrenen Organizasyon Yolculuğu: Bir Başarı Öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çam, S. (2002). *Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çapar, B. (2005). Bilgi: Yönetimi, Üretimi ve Pazarlaması. *Bilgi Hizmetlerinin Organizasyonu ve Pazarlanması Sempozyumu* (s. 48-54). İstanbul: Kadir Has Üniversitesi.
- Çelik, S. (2011). Kamu Politikası Analizinde Doğrusal Modelin Yetersizliği: Karmaşık Bir Model Önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 217-234.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkeselgil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 157-185.
- Çelik, Y. (2015). Sağlık Kurumları ve Değişen Çevresi. M. Tatar içinde, *Sağlık Kurumları Yönetimi 1* (3 b., s. 1-137). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofis Tesisleri.
- Çeliköz, N., Erişen, Y., & Şahin, M. (2012). Bilişsel Öğrenme Kuramları. Z. Kaya içinde, *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* (s. 49-70). ANkara: Pegem Akademi.
- Çetin, Ş. (2014). Probleme Dayalı Öğrenme. S. B. Filiz içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3 b., s. 235-244). Ankara: Pegem Akademi.

- Çetinkaya, A. (2012). Örgütsel Bilgi Yönetim Sürecinde Bilgi Yönetim Performansı Boyutları: Ölçek Geliştirme ve Geçerliliği Üzerine Bir Araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(38), 157-162.
- Çınar, İ. (2004). Bilgi Yönetiminde Eğitim Yöneticilerin Yeterlilikleri: Malatya Örneği. İ. Ü. Fakültesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, (s. 1-12). Malatya.
- Çoban, A. (2014). Beyin Temelli Öğrenme. B. Oral içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3 b., s. 449-471). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, A. (2014). Probleme Dayalı Öğrenme. Behçet Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (3 b), Ankara: Pegem Akademi, 480-498.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2014). İşbirlikçi Öğrenme. B. Oral içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3 b., s. 511-521). Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R. (2015). *Örgüt Kuramları ve Tasarımını Anlamak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward A Model of Organizations As Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Davenport, T. H., & Porsak, L. (2001). *Working Knowledge How Organizations Manage What They Know*. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Demir, K. (2007). Tam Öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M. (2006). Öğrenen Örgüt Kültürünün Oluşturulması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Deniz Harp Okulu Endüstri Mühendisliği Enstitüsü.
- Demir, T. (2013). Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Konuları Öğrenilirken Kullanılan Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 168-206.
- Demircan, N. Ç., Yıldız, S., & Dur, S. (2010). Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Etkinlik İlişkisi. *Ege Akademik Bakış*, 10(1), 71-93.

- Demirel, D. (2005). Bilgiye Dayalı Örgütlerin Temel Örgütsel Nitelikleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*, 60(2), 71-96.
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi. Eğitimde Nitelik Geliştirme. *Eğitimde Arayışlar I Sempozyumu Bildiri Metinleri*, 4-10.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (5 b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N., & Şendoğdu, M. C. (2002). Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (15), 123-136.
- Derry, S. C., & Murpy, D. A. (1986). Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.
- Diken, A., Öztürk, Y. E., ve Çoban, G. (2006, Aralık). Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı ve Konya'daki Banka Organizasyonlarında Ampirik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(9), 43-57.
- Diker, İ. (2007). Öğrenen Organizasyona Geçiş Sürecinde Kurum Kültürü, Örgütsel Engeller ve Geçiş Aşamaları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. T.C. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Dikmen, Ç. (1999, Ekim). Organizasyonel Öğrenme ve Öğrenen Organizasyonlar. *Yönetim Dergisi*, 10(34), 57-67.
- Dinçer, Ö. (2013). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası* (9 b.). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Dixon, N. (1994). *A Review of The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*. London: McGraw- Hill Book Company .
- Dodgson, M. (1993, May). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Doğan Temur, Ö. (2014). Çoklu Zeka Kuramı. Sevil Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (3 b., s. 172-197). Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan, B. (2013, Ocak). Örgütlerde Bilgi Yönetimi ve Örgüt Performansı İlişkisi: Sivil Toplum Kuruluşları Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, B., ve Altunoğlu, E. (2014, Ekim). Bilgi Yönetimi, Örgüt Kültürü, Örgüt Yapısı ve Performans İlişkileri: Sivil Toplum Kuruluşları Üzerine Bir İnceleme. *Niğe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 41-52.
- Doğan, K. (2010, Aralık). *Örgütsel Öğrenme ve Kriz Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Doymuş, K., & Doğan, A. (2014). İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi. Sevil Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (3 b., s. 147-165). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim* (2 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B. (2010). Beyin Temelli Öğrenmenin Farklı Öğrenme Stillerindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2054-2103.
- Durmuş, V., & Şahin, B. (2015, 12 30). Hastanelerde Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6), 438-447.
- Durna, U. (2005). Bilgiye Dayalı Örgütlerin Temel Örgütsel Nitelikleri ve Yetenekleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 60(2), 71-96.
- Durna, U., & Demirel, Y. (2008, Haziran). Bilgi Yönetiminde Bilgiyi Anlamak. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 129-156.
- Düren, A. Z. (2002). *2000'li Yıllarda Yönetim* (2 b.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Elkjaer, B., ve Simpson, B. (2013). Pragmatizm: Yaşamış ve Yaşayan Bir Felsefe Çağdaş Örgüt Teorisini Nasıl Sağlayabilir. Haridmos Tsoukas ve Robert Chia (Ed.), *Felsefe ve Örgüt Teorisi* içinde (s. 55-71). Çev.: İ. Anıl, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Erdem, A. R. (2004, Ocak-Haziran). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 23, 81-87.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim-Online*, 1(1), 2-11 .
- Erduran Avcı, M., & Bayrak, E. B. (2013). Investigating Teacher Candidates' Opinions Related to Scenario Based Learning: An Action Research. *İlköğretim-Online*, 12(2), 528-549.
- Erigüç, G., & Yalçın Balçık, P. (2007). Öğrenen Örgüt ve Hemşirelerin Değerlendirmelerine Yönelik Bir Uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 10(1), s. 76-106.
- Erişti, B., & Akdeniz, C. (2012). Beyin Temelli Öğrenme. Zeki Kaya (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* içinde (1 b., s. 227-254). Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, E. (2013). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası* (9 b.). Ankara: Beta Yayıncılık.
- Ersoy, M. (2014). Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Tam Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, M. (2013). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (7 b.). Ankara: Beta Yayıncılık.
- Eyyam, R., Doğruer, N., & Meneviş, İ. (2012). Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Kuram). Zeki Kaya (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar Modeller* içinde (1 b., s. 75-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Faiz, E. (2002). Öğrenen Örgütlerde Yenilikçilik ve Proaktiflik Üzerine Kavramsal Bir Çalışma. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1994). Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs. *ERIC Document Reproduction Service*, 1-8.

- Fettahlioğlu, Ö. O., & Afşar, A. (2015, 7 15). Öğrenen Örgüt Boyutlarına Yönelik Algılamaların, Entellektüel Sermaye Üzerine Yansımaları. *International Journal of Social Science*, (35), 287-300.
- Filius, R., de Jong, J. A., & Roelofs, E. C. (2000, November). Knowledge Management in the HRD Office: A Comparison of Three Cases, *Journal of Workplace Learning*. 12(7), 286-295.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985, October). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Fischer, D. (1998). *Die Lernende Organisation als Erfolgsfaktor der Strategieumsetzung*. Bern, Schweiz.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981, February). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal and Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zeka Görüşmeler ve Makaleler*. (E. Okulları, Dü.) İstanbul; BZD Yayıncılık.
- Garwin, D. A. (1993, July–August). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Gelici, Ö., & Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Genç Çelik, N., & Şengül, S. (2005). Tam Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 107-122.
- Gerwin, D. (1979, February). Relationships Between Structure and Technology at the Organizational and Job Levels. *Journal of Management Studies*, 16(1), 70-79.
- Gilaninia, S., Askari Rankouh, M. A., & Poor Gildeh, M. A. (2013). Overview on the Importance of Organizational Learning and Learning Organizational. *Journal of Research and Development*, 1(2), 44-49.
- Gizir, S. (2008, Aralık). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.

- Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185-214.
- Göksel, A., Aydınlan, B., & Bingöl, D. (2010). Örgütlerde Bilgi Paylaşım Davranışı: Sosyal Sermaye Boyutundan Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (11), 87-109.
- Görgeç, İ. (2003). Tam Öğrenme Modeline Göre Düzenlenen Sosyal Bilgiler Dersi Günlük Planının Öğrenci Erişimine Etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 13-24.
- Grob, M. (2012, März). *Mit Begeisterung (mit)arbeiten auf dem Weg zur lernenden Organisation und was dabei zu beachten wäre zum Abschluss des Lehrganges universitären Charakters Organisationsberatung/Organisationsentwicklung*. (Unveröffentlichte masterarbeit). Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung und der Fachhochschule Vorarlberg, Goldach.
- Grosch, A. (2007, 3 21). *Die Implementierungslücke Überwinden. Erfolgsfaktoren für Nachhaltige Schulentwicklung und Organisationstheoretische Lösungskonzeptionen, Inspiriert durch die Futurum-Schule in Schweden*. (Unveröffentlichte masterarbeit). Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto von Guericke Universität Magdeburg. Magdeburg.
- Güçlü, N., & Sotiropski, K. (2006). Bilgi Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 351-371.
- Güdüloğlu, N., & Bahçecik, N. (2011). Özel Bir Hastanede Çalışan Hemşirelerin Örgüt Kültürü Algıları ve Öğrenen Organizasyon Özelliklerinin Belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 103-114.
- Güleş, H., & Çağlayandereli, M. (2012, Haziran). Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları: İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 183-97.
- Gülmez Güngörmez, H., Akgün, A., & Duruk, Ü. (2016). Senaryo Tabanlı Öğrenme Yoluyla Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48, s. 459-475.

- Gültekin, M. (2014). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı. Behçet Oral (Ed.), *Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (3 b., s. 103-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Güner, D. (2013). Benchmarking (Kıyaslama). M. Akif Özer (Ed.), *21. YY Modern Yönetimi İçin Geleceğe Yön Veren Yönetim Teorileri* içinde (1 b., s. 109-120). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Günhan, B. C., & Başer, N. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.
- Gürkan, G. Ç. (2007). Öğrenen Örgütler: Yüksek Öğretim Kurumlarının Öğrenen Örgüt Olması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 118-130.
- Gürpınar, M. A. (2005). Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 271-306.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5 b.). Essex: Pearson Education.
- Haldin, H. T. (1998). Difficulties in Diffusion of Tacit Knowledge in Organizations. *Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 357-365.
- Hariharan, M. R., & Kheneja, M. (2003). E-Knowledge Management Framework for Government Organizations. *Information System Management*, 38-48.
- Hayran, O., & Özbek, H. (2017). *Sağlık Bilimlerinde Araştırma ve İstatistik Yöntemler* (2 b.). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
- Hodgkinson, M. (2000). Managerial Perceptions of Barriers to Becoming a Learning Organization. *The Learning Organization*, 7(3), 156-166.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. K. (2015). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (7 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and The Literatur. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Hufschmid, E. (2001). Lernkultur im Wandel. Stephan Dietrich (Ed.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis: Ergebnisse und*

- Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL* içinde (s. 74-86). Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- İlgin, B. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 15, 7-15.
- İbicioğlu, H., & Ak, B. (2005). Aile İşletmelerinde Aile Değerlerinin Özyetenek Oluşturma Potansiyeli: Örtülü Bilgi Eksenli Bir Analiz. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 315-324.
- İlhan, T. (2014). Öğrenme Stratejileri ve İlgili Sınıflamalar. Behçet Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 225-249). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İmamoğlu, A., & Mutlu, T. (2002). Spor İşletmelerinde Öğrenen Organizasyon Uygulamalarının Örgütsel Performansa Etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 2(1), 141-150.
- İnan, H. Z. (2014). Bağlaşımcılık/Bağ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. Behçet Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3 b., s. 75-87). Ankara: Pegem Akademi.
- İslamoğlu, A., & Alınacı, Ü. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5 b.). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Jensen, E. (2000, April). Brain-Based Learning: A Reality Check. *Educational Leadership*, 57(7), 76-80.
- Johnson, D. V., & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. Charles M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigma of Instructional Theory* içinde (s. 215-139). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ju, H.-M., & Kim, J.-M. (2010). The Relationship between Perceived Dimensions of the Learning Organization and Workplace Learner Competencies of Employees in Large Corporations. *Journal of Agricultural Education and Human Resource Development*, 42(4), 175-200.

- Kaçmaz, R., & Barutçu, E. (2016). Takım Halinde Öğrenme ve Takım Temelli Proje Çalışmaları Üzerine Eğitim Kurumlarında Alan Araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 21(2), 362-382.
- Kahveci, A., & Ay, S. (2008, Aralık). Farklı Yaklaşımlar – Ortak Çıkarımlar: Paradigmalar ve İntegral Model Işığında Beyin Temelli Ve Oluşturmacı Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(3), 108-123.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bir Uygulama Projesi Yöneten Öğrenciler Açısından Analiz. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 85-104.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (3 b.). Ankara: Anı Yayın Dağıtım.
- Kalkan, V. D. (2006). Öncülleri ve Sonuçlarıyla İşletmelerde Örgütsel Öğrenme Süreci. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 87-89.
- Kalkan, V. D. (2006). Örgütsel Öğrenme ve Bilgi Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 22-36
- Kalkan, V. D., & Keskin, H. (2005). KOBİ'lerde Bilgi Yönetimi Süreci ve Araçları: Literatür Değerlendirmesi ve Bir Araştırma. *Bilig*, 173-206.
- Kan, A. (2014). Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı. Sevil Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (3 b., s. 76-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Eğitim Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- Kapu, H., & Aybas, M. (2008, Aralık 15). Bilgi ve Öğrenme Üzerine Tartışmalar ve Kapsayıcı Bir Kavram Olarak Örgütsel Öğrenme Yönetimi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, (15), 80-100.
- Karaçanta, H. (2014). Senaryo Temelli Öğrenme. Sevil Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (3 b., s. 372-389). Ankara: Pegem Akademi.

- Karadağ, N. (2002). Öğrenen Organizasyonlar ve Örgütsel Öğrenme Yetersizliklerine İlişkin Bir İnceleme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gebze İleri Teknoloji Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Karagöz, Y. (2010). *İlişki Katsayıları* (1 b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Karagöz, Y. (2014). *SPSS 21.1 Uygulamalı İstatistik: Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği ve Sağlık Bilimleri İçin* (1 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (1 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel Karma Bilimsel Araştırma Yöntemler ve Yayın Etiği* (1-638 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karahan, A., & Yılmaz, H. (2010, Nisan). Öğrenen Örgüt ve Bilgi Yönetimi İlişkisi: Afyonkarahisar İlinde Bulunan Hastane Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 147-174.
- Kaya, E. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sezgisel Düşünmeden Yararlanma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 79-89.
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006, Aralık). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Keskin, H., Akgün, A. E., & Koçoğlu, İ. (2016). *Örgüt Teorisi* (1 b.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kholafaei, M. (2010, May 22). Analyse und Messung von Unterstützenden Kompetenzen für Lernende Organisationen. *Unveröffentlichte Masterarbeit*. Fakultät für Informatik der Technischen Universität Wien Magister der Sozial und Wirtschaftswissenschaften im Rahmen des Studiums Informatikmanagement, Wien.
- Kılıç, D., Gündoğdu, K., & Kayabaşı, Y. (2014). Tam Öğrenme Modeli. Zeki Kaya (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri* içinde (1 b., s. 169-192). Ankara: Pegem Akademi.

- Kılıç, R., & Çiftçi Aytekin, A. (2010). Üniversitede Çalışan Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 16, 151-168.
- Kılınc, A. (2007, Ekim). Probleme Dayalı Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Kıngır, S., & Mesci, M. (2007). Öğrenen Organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- Kış, A. (2009). Öğrenen Örgüt Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kiefer, M. (2016). NIC White Paper: The Corrections Learning Organization. U.S. Department of Justice. *National Institute Corrections*.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları için SPSS Uygulamalı İstatistik* (1 b.). Ankara: Edge Akademi.
- Kim, D. H. (1993). The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50.
- Kim, K., Watkins, K. E., & Laura Lu, Z. (2017). The Impact of a Learning Organization on Performance: Focusing on Knowledge Performance and Financial Performance. *European Journal of Training and Development*, 41(2), 177-193.
- Klingenschmid, E. (2015, Juli). Entwicklung Organisationalen Wissens in Lernenden Organisationen:vom Individuum zur Organisation. *Unveröffentnlche Masterarbeit*. Zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Science der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.
- Koç Başaran, Y. (2017). Betin Metaforu ve Eğitime Yansımaları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 171-188.
- Koç, H., & Bulut, İ. (2014). Gestalt Kuramının Öğrencilerin Harita Okuma ve Yorumlama Becerileri Düzeyleri Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 1-19.

- Koç, U. (2009). Örgütsel Öğrenme: Tanımı, Yakın Terimler Arasında Kavramsal Ayrımlar ve Davranışsal Yaklaşım. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 151-165.
- Koçak, M., & Ünlü, M. (2013, Temmuz). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 526-54.
- Koçak, R. (2014). Temel Kavramlar Öğrenmeyi Etkileyen Etkenler. Behçet Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 3-28). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Koçak, Ş., Cebeci, Z., & Yenilmez, E. (2004, Temmuz-Aralık). Tam Öğrenme Stratejisinin Etkililiği Üzerine Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2014). Bitişiklik Kuramları ve Eğitime Yansımaları. Behçet Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3 b., s. 63-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 75-98.
- Köroğlu, H., & Yeşildere, S. (2004). İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 25-41.
- Kurgun, O. A. (2006). Bilgi Yönetim Sistemlerinin Yapılandırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 274-291.
- Kutaniş Özen, R. (2002). Öğrenen Organizasyonlar. İsmail Dalay, Recai Çoşkun & Remzi Altunışık (Ed.), *Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları* içinde (s. 257-282). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kuzu, S., Balaban, F., & Canpolat, M. (2014, Mayıs). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Stratejilerinin Belirlenerek Bölümlere Göre Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), s. 257-264.

- Laessing, R. E., & Duckett, J. (1979, April). Canonical Correlation Analysis: Potential for Environmental Health Planning. *AJPH*, 69(4), 353-359.
- Layens, S. M., Kirschner, P. A., & Paas, F. (2011). Problem-Based Learning. R. Harris Karen, Steve Graham, & Tim Urdan (Ed.), *APA Educational Psychology Handbook* içinde (s. 1-1843). Washington: American Psychological Association.
- Leonard, D., & Sensiper, S. (1998). The Role of Tadt Knowledge in Group Innovation. *California Management Review*, 40(3), 112-132.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Rewievs Social*, (19), 319-340.
- Lunenburg, F. C. (2011). Systems Thinking and the Learning Organization: The Path to School Improvement. *Schooling*, 2(1), 1-6.
- Magzan, M. (2012, November 15). Mentals Model For Leadership Effectiviness: Building Future Different Than The Past. *Journal of Engineering Management and Compatitiveness*, 2(2), 57-63.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success*. New York: McGraw-Hill.
- Marsick, V. C., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*. London: Gower Publishing Company.
- Mcgill, M. E., John W., S., & Lei, D. (1992). Management Practices in Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, 21(1), 5-17.
- Mell, L. (2013). Innovationspotential der Prozessorientierten Arbeitsweise der Professionellen. *Unveröffentliche Dissertation*. München: zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Memduhoğlu, H. B., & Kuşçi, E. (2012). Organizational Learning in Primary Schools in the. *İlköğretim-Online*, 11(3), 748-761.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları* (2 b.). Detay Yayıncılık: Ankara.

- Miles, R. H. (1980). *Macro Organizational Behavior*. Goodyear Series in Administration and Business Management.
- Mirze, S. K. (2016). *İşletmelerde Organizasyon Tasarımı ve Yapılandırma: Sosyal, İnsani ve Fiziki Yapılandırma*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Mocan, C. (1998). Öğrenen Organizasyonlar. *Executive Excellence*, 17(11).
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. İstanbul: Mess Yayıncılık.
- Naktiyok, A. (2004). *İç Girişimcilik*. İstanbul: Beta Basım.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- Nevis, E. C., & Gould, A. C. (1995). Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.
- Nonaka, I. (2004). The Knowledge Creating Company. I. Nonaka, & H. Takeuchi içinde, *Hitotsubashi on Knowledge Management* (s. 29-46). Singapore: Wiley&Sons(Asia) Pte Ltd.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2004). Theory of Organizational Knowledge Creation. I. Nonaka, & H. Takeuchi içinde, *Hitotsubashi on Knowledge* (s. 1-50). Singapore: John Wiley & Sons (Asia) Pte I.td.
- Nyukorong, R. (2016). The Strategic Building Blocks of a Learning Organization. *Journal of Resources Development and Management*, 19.
- O'dell, C., Grayson, C., & Essaides, N. (1998). *If Only We Knew What We Know The Transfer of Internal Knowledge and Best Practice*. New York: The Free Press.
- Odabaşı, B., & Celkan, H. Y. (2010). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının 12. Sınıf Öğrencilerinin Başarıları Üzerine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 87-104.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgüt Yaklaşımı. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 3-178.
- Örtebland, A. (2001). On Differences Between Organizational Learning and Learning Organization. *The Learning Organization*, 3, 125-133.

- Özçomak, M., & Demirci, A. (2010). Afrika Birliği Ülkelerinin Sosyal ve Ekonomik Göstergeleri Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon Analizi ile İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 261-274.
- Özdamar, K. (2013). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2 b.). Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi* (1 b.). Eskişehir: Nisan Yayıncılık.
- Özdamar, K. (2018). *Eğitim, Sağlık ve Sosyal Bilimler için SPSS Uygulamalı Temel İstatistik*. Bursa: Nisan Yayınevi.
- Özdemir, A. (2016). *Yönetim Biliminde İleri Araştırma Yöntemleri ve Uygulamalar* (1 b.). Beta Yayıncılık: İstanbul.
- Özdevecioğlu, M., & Biçkes, D. M. (2012, Ocak-Haziran). Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon İlişkisi:Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 39, 19-45.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Eğitim Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özgen, H., Kılıç, K. C., & Karademir, B. (2004). Öğrenmenin Kurumsallaşmasında Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 175-188.
- Özpınar, E., & Koyuncu, E. (2016). Türkiye'de İnsani Gelişmişlik İller Arasında Nasıl Farklılaşıyor? 81 İl İçin İnsani Gelişmişlik Endeksi, *Türkiye Ekonomi ve Politikaları Araştırma Vakfı Değerlendirme Notu*, www.tepav.gov.tr/tr/haberler/s/4074.
- Özsevgeç, L. C., & Kocadağ, Y. (2013). Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Kalıtım Konusundaki Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 83-96.
- Öztan, Y. U. (2014). Gestalt Kuramı. B. Oral içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3 b., s. 141-155). Ankara: Pegem Akademi.
- Özü, Ö. (2012). Çoklu Zeka Kuramı. Z. Kaya içinde, *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* (1 b., s. 120-139). Ankara: Pegem Akademi.

- Palitano, C., & Paquin, J. (2000). *Brain-Based Learning With Class*. Winnipeg, Canada: Penguins Publishers.
- Parlak, B. (2016). *Yönetim Bilimi ve Çağdaş Yönetim Teknikleri* (1 b.). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (1989). The Learning Company. *Studies in Continuing Education*, 11(2), 91-101.
- Pedler, M., John, B., & Boydell, T. (1991). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development* (2 b.). Los Angeles: McGraw-Hil.
- Perkins, D. D., Bess, K. D., Cooper, D. G., Jones, D. L., Armstead, T., & Speer, P. W. (2007). Community Organizational Learning: Case Studies Illustrating a Three Dimensional Model of Levels and Orders of Change. *Journal of Community Psychology*, 3, 303-328.
- Philips, D., & Soltes, J. F. (2005). *Öğrenme: Perspektifler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Pınar, İ., & Arıkan, C. (2015, Kasım). Örgütsel Öğrenme Yeteneği ile Örgütsel Yenilik Arasındaki İlişki: Tekstil Sektöründe Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 44(2), 65-76.
- Practices, I. S. (2008). *Applying the Five Disciplines of the Learning Organization to ITIL* (Cilt 1). Zaltbommel, Nedherland: Van Haren Publishing.
- Probst, G., & Büchel, B. (1997). *Organizational Learning*. London: Prentice-Hall.
- Rashid, K. A.-A., & Intisar, S.-H. (2007, December). The Learning Organisation and Health Care Education. *Sultan Quaboos Univercity Medical Journal*, 207-214.
- Redding, J. C., & Catalanello, R. F. (1994). *Strategic Readiness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ruggles, R. (1998). The State of Notion: Knowledge Management in Practice. *California Management Review*, 40(3), 80-89.
- Saban, A. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Türkçe Çalışmaların İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 833-876.

- Sadeghi, V. J., Jashnsaz, A., & Chobar, M. H. (2014, May). Organization's Conformity Assessment with Peter Senge's Learning Organization Principles in Municipality of Saveh: A Case Study. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(5), 51-58.
- Samuel Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York,: McGraw-Hill.
- Saracaloğlu, A., Özyılmaz Akamca, G., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-258.
- Schott, M. (2003, Juni 16). Zielgerichtetes Lernen für Fundamentalen Unternehmenswandel. *Unveröffentlichte Dissertation*. Zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der HWP Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, Hamburg.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning Theories* (6 b.). Boston, United States of America: Pearson Education, Inc. Allyn & Bacon.
- Scott, W. G., Mitchell, T. R., & Birnbaum, P. (1981). *Organization Theory: A Structural and Behavioral Analysis* (4 b.). Toronto, Ontario: Irwin.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analiz Raporlaştırma* (1 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (16 b.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Senge, P. M. (1997). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması*. (A. İldeniz, & A. Doğukan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2013). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Serper, Ö., Aytaç, M., & Bayram, N. (2016). *Örnekleme* (1 b.). Bursa: Ezgi Kitapevi.

- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 12(2), 189-212.
- Seymen, O. A., & Bolal, T. (2002). *Örgütsel Öğrenme*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sezer, A., & Tokcan, H. (2003). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Shafritz, J. M., Ott, J. S., & Jang, Y. S. (2015). *Classics of Organization Theory*. Cengage Learning Publischer.
- Skinner, B. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- Skyrme, D. (1999). *Knowledge Networking*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Soliman, F., & Spooner, K. (2000). Strategies for Implementing Knowledge Management: Role of Human Resources Management. *Journal of Knowledge Management*, 4(4), 337-345.
- Somucuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama için Ortaya Koyduğu Sonuçlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(110), 31-39.
- Song, J. H., Kim, J., Chermack, T. J. & Baiyin, Y. (2008) Cross Cultural Perspectives of the Learning Organization: Assessing the Validity and Reliability of the DLOQ in Korea. In. T. J. Chermack, J. Storberg-Walker & C C. M. Graham (Eds). *2008 Academy of Human Resource Development Conference Proceedings* (pp.130-137). Panama City, FL: Academy of Human Resource Development.
- Soramaki, A. (2005, 6 07). Mit Wissensmanagement zur Lernenden Organisation: Eine Evaluation des Konzepts der OP-Bank-Gruppe in Finnland. *Unveröffentlichte Dissertation*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürdeder Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften der Albert-Ludwigs-Universität, 1-172. Freiburg.
- Stata, R. (1989). Organizational Learning- To Key The Management Innovation. *Sloan Management Review*, 30(3), 63-74.

- Stewart, D. (2001). Reinterpreting Learning Organization. *The Learning Organization*, 8(4), 141-152.
- Stöttinger, K. K. (2010, August). Die Konstruktion von Wissen in der Wissensgesellschaft und ihre Implikationen für die lernende Organisation. *Unveröffentlichte Masterarbeit*. Zur Erlangung des Akademischen Grades einer Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*.
- Sünbül, A. M., & Yılmaz, H. (2004). *Problem Çözme Yöntemi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Çizgi Kitapevi.
- Sünbülüoğlu, K., & Akdağ, B. (2007). *Regrasyon Yöntemleri ve Korelasyon Yöntemleri* (1 b.). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Şafak, P. (2014). Davranışçı Öğrenme Kuramı. Sevil Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (3 b., s. 27-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, H., & Çakar, E. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şahin, S., Çakır, Ç., & Öztürk, N. (2014). Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 153-168.
- Şen, H. Ş. (2014). Öğrenme Öğretme Stratejileri. Sevil Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (3 b., s. 98-111). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Şeşen, H. (2006). Personelin Öğrenen Örgüt Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, M., & Çelik, A. (2016). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Taggart, J. (2010). *The Five Learning Disciplines*. Changing Winds.

- Taggart, J. (2011). *Creating Order and Meaning During Organizational Chaos: The Fall & Rise of The Learning Organization*. Ottawa, Canada: Taggart Leadership Consulting Inc.
- Tan, F. Z. (2014). Öğrenme, Örgütlerde Öğrenme, Öğrenen Organizasyonlar Terimlerinin Tanımı ve Kavramsal Ayrımı. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 188-217.
- Taşkın, Ç., & Akat, Ö. (2010). *Araştırma Yöntemlerinde Yapısal Eşitlik Modelleme* (1 b.). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Tatlidil, H. (1996). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Akademi.
- TDK. (2018). *Güncel Türkçe Sözcük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5b2394fa220360.50484850 adresinden alınmıştır
- Teece, D. C. (1998). Capturing Value from Knowledge Assets: The New Economy, Markets for Know-How, and Intangible Assets. *California Review Management*, 40(3), 55-79.
- Tepeci, M., & Koçak, G. N. (2005). Ekiplerde Öğrenme: Öğrenen Örgütler Olmanın Anahtarı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 379-393.
- Tertemiz, N. (2014). Tam Öğrenme Modeli yada Okulda Öğrenme Kuramı. Sevil Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 117-137). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, H., Yılmaz, Ü., & Babaoğlu, M. (2005). Radyoaktivite Öğretiminde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Başarıya Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 55-67.
- Thompson, J. D. (2003). *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*. New Brunswick-London: Transaction Publishers.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational Psychology: The Original Nature of Man*. New York: Teachers College Press.

- Tok, H. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme. Zeki Kaya (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri* içinde (1 b., s. 259-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Tolgay, F. (2010). Öğrenen Organizasyonlar ve Bir Uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toplu, D., & Akça, M. (2013). Öğrenen Organizasyonun Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 221-235.
- Toremen, F. & Pekince, D. (2011). Örgütsel Öğrenmede Grup Dinamizmi: Öğrenen Takımlar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 389-406.
- Torlak, N. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-16* (2 b.). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen Okul* (2 b.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Töremen, F. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 71-82.
- Tsang, E. W. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, 50(1), 73-89.
- Tuğrul, B., & Duran, E. (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Tuna, Ö., & Çakırer, M. A. (2008). Öğrenen Organizasyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Ahmet Nejdet Sezer Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nin Öğrenen Organizasyon Olabilme Potansiyelinin İncelenmesi. *Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(8), 257-172.

- Tuncer, U. Ç. (2008). İnsan Kaynaklarının Psiko-Sosyal Bakımdan Geliştirilmesi Amacıyla Hazırlanan Gelişim Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma:MAN Türkiye A.Ş. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turhan, M., Karabatak, S., & Polat, M. (2014). Okullarda Örgütsel Öğrenme Engellerinin Vignette Tekniği ile İncelemesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(4), 66-83.
- Tutar, H. (2013). *İşletme & Yönetim Terimleri Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tüfekçi, S. A. (2014). Yapılandırmacı Yaklaşım. S. B. Filiz içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 336-348). Ankara: Pegem Akademi.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi* (4 b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzuntarla, Y., Cihangiroğlu, N., Teke, A., & Uğrak, U. (2015). Örgütsel Öğrenme Yeteneği: Bir Üniversite Hastanesi Örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi*, 5(1), 189-208.
- Ülküdar, M. A., & Bacanak, A. (2013). Proje Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri ile Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinliklerinin Hazırlık (Geliştirilme) Boyutunda Karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21-43.
- Ünal, A. (2015). Denizli İl Merkezinde Bulunan Bedensel ve Zihinsel Engelli Grupların Farklı Türdeki Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Kavramı Algıları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, H. (2014). Beyin Temelli Öğrenme. S. B. Filiz içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3 b., s. 250-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstünlüoğlu, E. (2007). Beyin Temelli Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 467-476.
- Variş, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Vera, D., & Crossan, M. (2003). *Organizational Learning and Knowledge Management: Toward on Integrative Framework, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*,. Blakwell Publising.
- Veznedaroğlu, R., & Özgür, A. (2005). Öğrenme Stilleri:Tanımlamalar, Modeller, İşlevler. *İköğretimonline*, 7(2), 1-16.
- Vural, L. (2011). Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Öğrendikleri Öğrenme Stratejileri. *Dicle Üniverstesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 46-65.
- Wan, P. W., & Madnick, S. (1993). *Enabling Technologies for Organizational Learning*. Massachusetts Institute of Technology: Massachusetts.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting The Learning Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of The Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. In M. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3 b.). Newyork: MacMillan.
- Wiig, K. M. (1997). Knowledge Management:Where Did It Come Fromand Where Will It Go? *Journal of Expert Systems with Applications*, 13(1).
- Winner, R. (2015). Die Steuerung des Unsteuerbaren. B. Pörksen içinde, *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (s. 509-534). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Woods, D. (1985). Problem-Based Learning and Problem-Solving. D. Boud içinde, *Problem-Based Learning* (s. 59-66). Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasian.
- Woolfolk, A. E. (2007). *Educational Psychology* (10 b.). Boston: Allyn and Bacon.

- Yalçın, B., & Ay, C. (2011). Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 15-36.
- Yaman, H., & Süğümlü, Ü. (2009). Dilbilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği. *Dil Dergisi*, (144), 57-73.
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.
- Yang, C., & Chen, S. (2005). Systematic Design for Improving Team Learning Climate and Capability: A case study. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(6), 727-740.
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal Bilimler için Temel İstatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Yayın.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2 b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yener, L. (1997). Learning Organizations. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, E. (2010). Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zeka. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 145-170.
- Yıldırım, M. (2010). Kamu Yönetiminde Bilgi Yönetiminin Gerekliliği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1311-1334.
- Yıldırım, N., Ernas, S., & Ayas, A. (2009). Kimya Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerini Kullanabilme Durumlarına İşbirlikçi Öğrenmenin Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 99-116.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikçi Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasında Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınları.

- Yılmaz, İ. (2006). Özel ve Devlet İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, İ. (2015). Özel ve Devlet İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K., & Çolak, R. (2011). Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 185-204.
- Yılmaz, M. (2009). Enformasyon ve Bilgi Kavramları Bağlamında Enformasyon Yönetimi ve Bilgi Yönetimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 49(1), 95-118.
- Yılmaz, M. (2011). Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Öğrenme İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (46), 313-332.
- Yılmaz, V., & Çelik, E. (2016). *Lisrel 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi* (3 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yiğit, Y. (2013). Bazı Değişkenlere Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul (Örgüt) Algıları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yumuş, M. (2013). Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yumuşak, S., Yıldız, H., & Yıldız, B. (2012). Öğrenen Örgüt Yaklaşımının İlköğretim Okullarında Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 211-231.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.

Yücel, İ. (2007). Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü: Bir Uygulama. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.

Yüksel, S. (2014). Öğrenme Stratejileri ve Sınıflamalar. S. Fer içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (2 b., s. 149-167). Ankara: Anı Yayıncılık.

Zan, Ö. (2014). *Yönetim Biliminde 49 İnsan 49 Teori*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Zhou, M., & Brown, D. (2015). *Educational Learning Theories:2nd Edition* (2 b.). Dalton: Galileo Open Learning Metarials.

http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/besikduzuyonetim_3988a.pdf

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Veri, Enformasyon ve Bilgi Farkı	27
Tablo 2. Bilgi ve Yönetim Süreç Türleri	36
Tablo 3. Örgütsel Öğrenme, Örgütsel Bilgi Sınırlılıkları, Ortak Özellikleri	37
Tablo 4. Öğrenme Tanımları	39
Tablo 5. Takım Halinde Öğrenme Unsurlarının Özellikleri	45
Tablo 6. Organizasyon Yorumlama Evreleri	50
Tablo 7. Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar	53
Tablo 8. Farklı Yaklaşımlara Göre Öğrenme Stratejisi Tanımları	57
Tablo 9. Öğrenme Stratejilerinin Faydaları	59
Tablo 10. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	60
Tablo 11. Yineleme Stratejilerinin Etkinlikleri	62
Tablo 12. Anlamlandırma Stratejilerinin Etkinlikleri	64
Tablo 13. Örgütlenme Stratejilerinin Etkinlikleri	66
Tablo 14. Anlamayı İzleme Stratejilerinin Etkinlikleri	68
Tablo 15. Duyuşsal Stratejilerinin Etkinlikleri	70
Tablo 16. Öğrenme Kuramlarının Ana ve Alt Sınıflandırılması	72
Tablo 17. Klasik Koşullanma Öğrenme Evresi	77
Tablo 18. Pekiştirme ve Cezalandırma Süreci	81
Tablo 19. Bağlaşımıcılık Kuram Yasaları	85
Tablo 20. Dolaylı Yaşantıların Kategorileri	90
Tablo 21. Probleme Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretim	106
Tablo 22. İşbirliğine Dayanan ve Geleneksel Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması	114
Tablo 23. Örgütsel Öğrenme Tanımları	132
Tablo 24. Düşük ve Yüksek Seviyede Öğrenme Kıyaslaması	140
Tablo 25. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüt Kıyaslaması	219
Tablo 26. Ölçeğe Ait Madde Sayısı ve Numaraları	230
Tablo 27. Araştırmanın Analiz Düzeyi	231
Tablo 28. Modele Bağlı Olan Hipotezler	234
Tablo 29. Evren ve Örneklem Sayısı	236
Tablo 30. Evren Sayısına Göre Örneklem Sayısı	239
Tablo 31. Sürekli ve Kategorik Verilerde Evren Sayısına Göre Örneklem Sayısı	240

Tablo 32. Döndürme Sonrası Özdeğer ve Varyans Verileri	250
Tablo 33. Döndürme Sonrası Faktör Yükleri	251
Tablo 34. Güvenirlilik Değerleri.....	254
Tablo 35. Split Half Modeli Güvenirlilik Değeri	257
Tablo 36. Guttman Modeli Güvenirlilik Değeri	258
Tablo 37. Paralel ve Kesin Paralel Yöntemi Güvenirlilik Değeri.....	258
Tablo 38. Değişkenlere ve Boyutlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	260
Tablo 39. İyi ve Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değerleri	264
Tablo 40. İlişkisiz DFA'ne Bağlı Uyum İyiliği Değerleri	265
Tablo 41. İlişkisiz DFA'ne Bağlı Tanımlama Tablosu	266
Tablo 42. İkincil Seviye DFA'ne Bağlı Uyum İyiliği Değerleri.....	268
Tablo 43. İkincil Seviye DFA'ne Bağlı Tanımlama Tablosu	269
Tablo 44. Tek Faktörlü DFA'nin Uyum İyiliği Değerleri.....	272
Tablo 45. Tek Faktörlü DFA'ne Bağlı Tanımlama Tablosu	273
Tablo 46. Birincil Seviye DFA'ne Bağlı Uyum İyiliği Değerleri	276
Tablo 47. Birincil Seviye DFA'ne Bağlı Tanımlama Tablosu.....	277
Tablo 48. AVE, CR, MSV ve ASV Değerleri	282
Tablo 49. Varyansa Ait Standart Hata ve Kritik Oran Tablosu	286
Tablo 50. Standart Olmayan Regresyon Değerleri	290
Tablo 51. Değişkenlere Ait Regresyon Denklemleri.....	292
Tablo 52. YEM'e Göre Oluşan Boyutlar Arası İlişki Değerleri	294
Tablo 53. Boyutlar Arası Pearson İlişki Katsayısı (r_p) Değerleri	297
Tablo 54. Boyutlar Arası Cramer's V İlişki Katsayısı ($r_{\text{cramer's V}}$) Değerleri.....	298
Tablo 55. Boyutlar Arası Kendall's Tau-b İlişki Katsayısı ($r_{\text{tau-b}}$) Değerleri	298
Tablo 56. Boyutlar Arası Kendall's Tau-c ($r_{\text{tau-c}}$) İlişki Katsayısı.....	298
Tablo 57. Boyutlar Arası Gamma İlişki Katsayısı (γ) Değerleri	299
Tablo 58. Boyutlar Arası Somers'd İlişki Katsayısı ($r_{\text{somers'd}}$) Değerleri	299
Tablo 59. Boyutlar Arası Kontenjans İlişki Katsayısı ($r_{\text{kontenjans}}$) Değerleri	299
Tablo 60. Boyutlar Arası Belirsizlik İlişki Katsayısı ($r_{\text{belirsizlik}}$) Değerleri.....	300
Tablo 61. Boyutlar Arası Lambda İlişki Katsayısı (λ) Değerleri.....	300
Tablo 62. Kanonik Korelasyon Analizi	305
Tablo 63. Boyutların Birbirlerine Olan Etkilere Bağlı Modelin Uyum İyiliği Değerleri	311

Tablo 64. Modifikasyon Sonrası Modelin Uyum İyiliği Değerleri	312
Tablo 65. Boyutların Birbirlerine Olan Etkilere Bağlı Modelin Tanımlama Tablosu	312
Tablo 66. Yol Analizine Göre Hata Terimlerinin Varyans, Standart Hata ve Kritik Oran Değerleri	316
Tablo 67. Yol Analizine Göre Standart Olmayan Regresyon Değerleri	319
Tablo 68. Değişkenlerin Regresyon Denklemleri.....	321
Tablo 69. Değişkenlerin Standart Regresyon Değerleri	323
Tablo 70. Boyutların/Faktörlerin Standart Regresyon Değerleri.....	324
Tablo 71. Boyutlara Ait Regresyon Denklemleri	326
Tablo 72. İlişki Katsayısına Göre Boyutların Birbirini Etkileme Değerleri.....	329
Tablo 73. Kanonik Varyansa Göre Boyutların Birbirini Etkileme Değerleri.....	333
Tablo 74. Boyutların Birbirine Olan İlişki Katsayılarının Ortalamaları.....	337
Tablo 75. Boyutların Birbirine Olan Ortalama Etki Değerleri	340
Tablo 76. Çalışmalara Ait Örgütsel Öğrenme Boyutlarının Birbiriyle Olan İlişki Değerleri	367
Tablo 77. Hipotezlerin Değerlendirilmesi	377

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Veri Enformasyon ve Bilgi Hiyerarşisi	29
Şekil 2. Örgütsel Bilgi Yönetim Süreci	33
Şekil 3. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Köprüsü.....	52
Şekil 4. Edimsel Koşullanma Süreci.....	80
Şekil 5. Probleme Dayalı Öğrenme Süreci	110
Şekil 6. Tam Öğrenme Modelinde Başlıca Değişkenler.....	119
Şekil 7. Proje Tabanlı Öğrenme.....	127
Şekil 8. Tek Döngülü Öğrenme	136
Şekil 9. Çift Döngülü Öğrenme	139
Şekil 10. İkincil Öğrenme (Öğrenmeyi Öğrenme)	143
Şekil 11. Örgütsel Öğrenme Süreci	156
Şekil 12. Bireysel Öğrenme Süreci.....	156
Şekil 13. Öğrenen Örgüt Olma Aşamaları.....	174
Şekil 14. Öğrenen Örgüt Disiplinleri İlişkisi	184
Şekil 15. Pekiştirici ve Dengeleyici Geri Besleme Modeli	186
Şekil 16. Kişisel Ustalık Disiplin Modeli	191
Şekil 17. Kişisel Vizyon Modeli.....	191
Şekil 18. Yapısal Çatışma Modeli	193
Şekil 19. Bilinçaltı Modeli.....	194
Şekil 20. Zihinsel Model Oluşturma Süreci.....	196
Şekil 21. Sol Sütun Uygulaması	201
Şekil 22. Sonuç Çıkarma Merdiveni.....	202
Şekil 23. Sorgulama ve Savunma İlişkisi	203
Şekil 24. Watkins ve Marsick'in Örgütsel Öğrenme Modeli	234
Şekil 25. Faktörlere Ait Yamaç Grafiği.....	250
Şekil 26. İlişkisiz DFA Modeli	265
Şekil 27. İkincil Seviye DFA Modeli	268
Şekil 28. Tek Faktörlü DFA Modeli	272
Şekil 29. Birincil Seviye DFA Modeli.....	276
Şekil 30. Boyutların Birbirlerine Olan Etkiler Modeli	311

EK-1 ARAŞTIRMADA KULLANILAN ANKET

Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Öğrenme Algısında Boyutlar Arası İlişki Analizi

Bu anketin amacı, sağlık çalışanlarının örgütsel öğrenme boyutlarını algılamaları açısından örgütsel öğrenme boyutları arasındaki ilişkileri tespit etmek konusunda doktora tezi oluşturmak maksadıyla Zonguldak ilinde Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık ve Uygulama Araştırma Hastanesinde, Karabük ilinde Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinde sağlık çalışanları üzerinde anket çalışması yapmaktır. Söz konusu ilişkinin ölçülmesi için örgütsel öğrenme anketi mevcuttur. Örgütsel öğrenme anketi Karen E.Watkins ve Victoria J.Marsick tarafından 1993 yılında oluşturulan 7 boyutlu örgütsel öğrenme ölçeğidir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacak olup, cevaplar gizli tutulacaktır.

Soruları cevaplayarak araştırmaya yapacağınız önemli katkıdan dolayı teşekkür ederiz

Furkan Fahri ALTINTAŞ
Karabük Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Doç. Dr. Fatma Zehra TAN
Karabük Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

A-TANIMLAYICI BİLGİLER:

(Lütfen size uygun seçenekleri işaretleyiniz)

Cinsiyetiniz	a-)Bay	b-)Bayan			
Yaşınız	a-)20-25	b-)26-31	c-)32-37	ç-)38-43	d-)43 ve yukarısı
Meslekteki Çalışma Yılıınız	a-)1-5 yıl	b-) 6-11	c-)12-16 yıl	ç-) 17-21yıl	d-) 22 ve yukarısı
Mesleğiniz(Sağlık Uygulayıcıları)	a-)Akademisyen	b-) Asistan/Uzman Dr. Adayı	c-) Hemşire	ç-)Ebe	d-)Uzman Doktor
	e-) Pratisyen Doktor	f-) Dış Hekimi	g-)Biyolog	ğ-) Psikolog	h-) Fizyoterapist
	ı-) Eczacı	i-) Diyetisyen	j-)Sağlık Memuru	k-)Sağlık Teknisyeni	l-) Sağlık Teknikeri
	m-)Laborant	Diğer			

Örgütsel Öğrenme: Örgüt içindeki bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda çevrede algıladıklarını ve tecrübelerini örgüt içinde paylaşması ve örgütün öğrenme için bütüncül bir farkındalık oluşturma sürecidir (Steward, 2001).

B-FONKSİYONEL DEĞİŞKENLER:

(Lütfen aşağıda ki ifadelere katılım düzeyinizi, görüşünüzü yansıtan rakamı işaretleyerek belirtiniz.)

1-Kesinlikle Katılmıyorum 2-Katılıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5-Kesinlikle Katılıyorum

		Örgütsel Öğrenme (Anket Soruları)	1	2	3	4	5
Sürekli Öğrenme	1.1	Kurumumda çalışanlar, yapılanlardan ders almak için hatalarını açıklıkla tartışır.					
	1.2	Kurumumda çalışanla, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri rahatlıkla tanımlayabilir.					
	1.3	Kurumumda çalışanlar, öğrenmek için birbirine yardımcı olur.					
	1.4	Kurumumda çalışanlar, öğrenmelerini destekleyecek her türlü maddi ve manevi desteği görür.					
	1.5	Kurumumda çalışanlara, öğrenme için yeterli zaman tahsis edilir.					
	1.6	Kurumumda çalışanlar, görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri birer öğrenme fırsatı olarak görür.					
	1.7	Kurumumda çalışanlar, öğrenme için ödüllendirilir.					
Diyalog ve Araştırma	2.1	Kurumumda çalışanlar, birbirine dürüst ve açık geri besleme verir.					
	2.2	Kurumumda çalışanlar, konuşmaya başlamadan önce karşısındakinin görüşünü dinler.					
	2.3	Kurumumda çalışanlar, neden sorusunu açıklıkla sorabilir.					
	2.4	Kişi kendi görüşlerini söylediğinde diğerlerinin de düşüncesini sorar.					
	2.5	Kurumumda çalışanlar, birbirlerine saygılıdır.					
	2.6	Kurumumda çalışanlar, karşılıklı güven ortamını sağlamak için zamanını harcar.					
Takım Halinde Öğrenme	3.1	Kurumumda bölüm/departmanlar, kendi hedeflerini ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlama serbestisine sahiptir.					
	3.2	Kurumumda bölümde/departmanlarda, tüm üyelere makam veya diğer özelliklerine bakılmaksızın eşit davranılır.					
	3.3	Kurumumda bölüm/departmanlar, hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştığına odaklanır.					
	3.4	Kurumumda bölüm/departmanlar, elde edilen bilgilere yada grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirirler.					
	3.5	Kurumumda bölüm/departmanlar, bölümlerce/departmanlarca elde ettikleri başarıları için ödüllendirilirler.					
	3.6	Kurumumda bölüm/departmanlar, organizasyonun onları dikkate alacağından emindir.					
Paylaşıcı Sistemler	4.1	Kurumum, öneri sistemleri yada çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar.					
	4.2	Kurumum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızlı verir.					
	4.3	Kurumum, çalışanların yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar.					
	4.4	Kurumum, halihazırdaki ve beklenen performans arasındaki farkı tespit edecek ölçme sistemleri kurar.					
	4.5	Kurumum, problemlerden elde ettiği derslerin tüm çalışanlar tarafından öğrenilmesini sağlar.					
	4.6	Kurumum, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirilmesini yapar.					
Güçlendirilmiş Çalışanlar	5.1	Kurumum, çalışanların inisiyatif almasını onaylar.					
	5.2	Kurumum, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunar.					
	5.3	Kurumum, çalışanları kurumun vizyonuna katkı yapmaya teşvik eder.					
	5.4	Kurumum, çalışanların görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar.					
	5.5	Kurumum kabul edilebilir risk alan çalışanları destekler.					
	5.6	Kurumum, farklı bölüm/departmanların vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapar.					
Sistemler Arası Bağlantı	6.1	Kurumum, çalışanları işi ile ailesi arasında denge kurmasına yardım eder.					
	6.2	Kurumum, çalışanların geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.					
	6.3	Kurumum, tüm çalışanlarını astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik eder.					
	6.4	Kurumum, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurur.					
	6.5	Kurumum, ortak ihtiyaçları karşılamak için farklı organizasyonlarla birlikte çalışır.					
	6.6	Kurumum, çalışanların bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder.					
Destekleyici Liderlik	7.1	Kurumumda liderler, öğrenme fırsatları ve eğitim için gelen talepleri genellikle desteklerler.					
	7.2	Kurumumda liderler, kurumun hedeflerini, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşır.					
	7.3	Kurumumda liderler, kurumun vizyonuna ulaşmada tüm çalışanların katkılarını ortaya koymalarına imkan verir.					
	7.4	Kurumumda liderler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir.					
	7.5	Kurumumda liderler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar.					
	7.6	Kurumumda liderler, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.					

EK-2 KANONİK KORELASYON SYNTAX YAZILIMLARI

DA-THO: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= DAGB2 GD2 NSS2 DDS2 SO2 KGO2/

SET2= KHY3 UED3 GO3 GGG3 BO3 DA3/.

DA-SAB: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= DAGB2 GD2 NSS2 DDS2 SO2 KGO2/

SET2= IAD6 GDD6 KNG6 MGB6 FOC6 ICCD6/.

DA-PS: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= DAGB2 GD2 NSS2 DDS2 SO2 KGO2/

SET2= IO4 BKHY4 GVT4 OSK4 PO4 KZD4/.

DA-GC: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= DAGB2 GD2 NSS2 DDS2 SO2 KGO2/

SET2= IA5 SS5 VKH5 KA5 RD5 VSY5/.

DA-DL: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= DAGB2 GD2 NSS2 DDS2 SO2 KGO2/

SET2= FTD7 GBT7 CK7 AY7 SOF7 BDU7/.

DA-SO: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= DAGB2 GD2 NSS2 DDS2 SO2 KGO2/

SET2= HT1 YT1 OYO1 MMD1 OYT1 POF1 OO1/.

THO-SAB : INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= KHY3 UED3 GO3 GGG3 BO3 DA3/

SET2= IAD6 GDD6 KNG6 MGB6 FOC6 ICCD6/.

THO-PS: INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= KHY3 UED3 GO3 GGG3 BO3 DA3/

SET2= IO4 BKHY4 GVT4 OSK4 PO4 KZD4/.

THO-GC: INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= KHY3 UED3 GO3 GGG3 BO3 DA3/

SET2= IA5 SS5 VKH5 KA5 RD5 VSY5/.

THO-DL: INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= KHY3 UED3 GO3 GGG3 BO3 DA3/

SET2= FTD7 GBT7 CK7 AY7 SOF7 BDU7/.

THO-SO: INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= KHY3 UED3 GO3 GGG3 BO3 DA3/

SET2= HT1 YT1 OYO1 MMD1 OYT1 POF1 OO1/.

SAB-PS: INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= IAD6 GDD6 KNG6 MGB6 FOC6 ICCD6/

SET2= IO4 BKHY4 GVT4 OSK4 PO4 KZD4/.

SAB-GC: INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= IAD6 GDD6 KNG6 MGB6 FOC6 ICCD6/

SET2= IA5 SS5 VKH5 KA5 RD5 VSY5/.

SAB-DL: INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= IAD6 GDD6 KNG6 MGB6 FOC6 ICCD6/

SET2= FTD7 GBT7 CK7 AY7 SOF7 BDU7/.

SAB-SO:INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= IAD6 GDD6 KNG6 MGB6 FOC6 ICCD6/

SET2= HT1 YT1 OYO1 MMD1 OYT1 POF1 OO1/.

PS-GC: INCLUDE 'C:\Program

Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET2= IO4 BKHY4 GVT4 OSK4 PO4 KZD4/

SET2= IA5 SS5 VKH5 KA5 RD5 VSY5/.

PS-DL : INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET2= IO4 BKHY4 GVT4 OSK4 PO4 KZD4/

SET2= FTD7 GBT7 CK7 AY7 SOF7 BDU7/.

PS-SO: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET2= IO4 BKHY4 GVT4 OSK4 PO4 KZD4/

SET2= HT1 YT1 OYO1 MMD1 OYT1 POF1 OO1/.

GC-DL: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= IA5 SS5 VKH5 KA5 RD5 VSY5/

SET2= FTD7 GBT7 CK7 AY7 SOF7 BDU7/.

GC-SO: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= IA5 SS5 VKH5 KA5 RD5 VSY5/

SET2= HT1 YT1 OYO1 MMD1 OYT1 POF1 OO1/.

DL-SO: INCLUDE 'C:\Program
Files\IBM\SPSS\Statistics\22\Samples\English\Canonical correlation.sps'.

CANCORR

SET1= FTD7 GBT7 CK7 AY7 SOF7 BDU7/.

SET2= HT1 YT1 OYO1 MMD1 OYT1 POF1 OO1/.

ÖZGEÇMİŞ

1981 Yılında Kahramanmaraş ilinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Aydın'ın Nazilli ilçesinde tamamladıktan sonra 1998 yılında Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde lisans öğrenimine başladı. 2006 yılında Pamukkale Üniversitesinde Kamu Yönetimi Anabilim Dalı yüksek lisansı başladı ve 2008 yılında yüksek lisans öğrenimini tamamlayıp, 2013 yılında doktora başladı. Şu an Mersin ili Gülnar ilçesinde İlçe Jandarma Komutanı olarak görev yapmaktadır.