

Örgütsel Çeviklik ve Öğrenen Örgütler

Dr. Oya Önalın



Örgütsel Çeviklik ve Öğrenen Örgütler

Dr. Oya Önalın



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Örgütsel Çeviklik ve Öğrenen Örgütler

Dr. Oya Önal

Language: Turkish

Publication Date: 2023

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-975-447-734-4

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub266>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Önal, O., (2023). *Örgütsel Çeviklik ve Öğrenen Örgütler*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub266>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Bu kitap, Oya Önalın tarafından Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda hazırlanmış olan "Örgütsel Çeviklik ve Öğrenen Örgüt Etkileşimi: Üniversite Yöneticilerine Yönelik Bir Araştırma" isimli Doktora Tezinden üretilmiştir.

Ön Söz

Üniversiteler, yalnızca sürdürülebilir değişime en iyi uyum sağlayabilenlerin başarılı olacağı bir ortamda rekabet etmektedir. Bu zorlu dönemde gelişmek için üniversiteler dönüşümsel değişim stratejilerini benimsemelidir.

Üniversitelerin toplumumuz için önemi, sayısız faaliyetleri ve bileşenleri ile hizmet ettiği toplumun değişen doğası, deneyimli, sorumlu ve aydınlanmış bir üniversite yönetimi ve liderliğinin önemini ortaya koymaktadır. Örgütsel çeviklik, üniversitelerin hem işgücü piyasası gereksinimlerine hem de hızlı teknolojik ilerlemeye olumlu bir şekilde uyum sağlamasına olanak tanır, yeteneklerini, çevrelerini ve rakip kurumlarını tanımlamalarına katkıda bulunur, yeni seçenek ve alternatifler üreterek sürekli iç ve dış değişiklikleri yönetmelerini, kontrol etmelerini ve etkilemelerini sağlar.

Başarılı üniversitelerin en önemli özelliklerinden biri, ani ve beklenmedik değişiklikleri akıllıca ve mantıklı bir şekilde tahmin edebilmelerini ve bunlarla başa çıkabilmelerini sağlayan işleyişlerini değiştirmelerini, tehditlerin ve risklerin üstesinden gelmelerini, avantajlarını en üst düzeye çıkarmalarını ve gelecek vaat eden fırsatları yakalamalarını sağlayan, yüksek düzeyde kurumsal çevikliğe sahip olmalarıdır. Başarılı örgütler, öngörülemeyen dünyada hayatta kalmak, sürdürülebilir olmak ve stratejik avantaj için bilgi ve bilgi teknolojilerinden yararlanma stratejilerine ihtiyaç duymaktadır.

Dünya genelinde üniversitelerin rekabet gücündeki artışa paralel olarak Türkiye'deki üniversiteler de daha rekabetçi ve çevik olmalıdır. Giderek bilgi odaklı hale gelen bir toplumda her geçen gün daha fazla insan, daha iyi bir geleceğe, istihdama ve kariyere sahibi olmak ayrıca başarılı ve tatminkâr bir yaşam için eğitim ve öğretimi anahtar olarak görmektedir. Bu araştırmada, Türkiye'de farklı üniversitelerde görev yapan akademik ve idari yöneticilerin bakış açısından, örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmada ayrıca örgütsel çeviklik alt boyutları ile öğrenen örgüt alt boyutları arasında anlamlı fark olup olmadığının tespit

edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın evrenini standart bir hesaplama ile belirlenen Türkiye'deki üniversitelerde çalışmakta olan yaklaşık 70.000 akademik ve idari yöneticiler ve örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemi ile ankete cevap veren 406 kişi oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda örgütsel çeviklik ile demografik değişkenlerden cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, akademik unvan, idari görev arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamışken, yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt ile demografik değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt arasında aynı yönlü ve çok yüksek düzey ilişki bulunmuştur. Örgütsel çevikliğin ve öğrenen örgütün alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise aynı yönlü, orta veya yüksek düzey ilişki tespit edilmiştir. Yükseköğretim kurumları, küreselleşmenin zorlukları ve fırsatları nedeniyle, hayatta kalmak, yenilik yapmak ve uluslararasılaşmak için hem örgütsel çeviklik hem de öğrenen örgüt vizyonunu benimsemelidir.

Tüm hayatım boyunca bizleri destekleyen annem Sn. Macide ÇEPNİ ve babam Sn. Hamit ÇEPNİ'ye şükranlarımı sunarım. Desteklerini esirgemeyen kardeşlerim İsmail ÇEPNİ ve Alpay ÇEPNİ'ye ve eşim İbrahim ÖNALAN'a ve kızım Berru ÖNALAN'a ve oğlum Gökhan Oruç ÖNALAN'a çok teşekkür ederim. Çalışmanın yazım sürecinde desteklerini esirgemeyen emeği geçen tüm değerli dostlarıma destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Ön Söz	v
1. Kuramsal Çerçeve	1
Örgütsel Çeviklik	1
Örgütsel Çevikliğin Üniversite Yönetimine Etkisi	8
Öğrenen Örgüt	15
Ampirik Literatür	48
2. Alan Araştırması	53
Araştırmanın Tanıtılması	53
Araştırmanın Yöntemi	61
Araştırmanın Bulguları	61
Sonuç	111
Kaynakça	117
Ekler	135
Özgeçmiş	139

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Örgütsel Çeviklik

Çeviklik ilk kez resmi olarak 1991 yılında Lehigh Üniversitesi'ndeki Iacocca Araştırma Enstitüsü tarafından "Yirmi birinci yüzyılda imalat işletmesi stratejisi: endüstriyel uzmanların bakış açıları" başlıklı bir raporda herkese tanıtıldı (Nagel ve Dove, 1991). Daha sonra Peter Drucker (1993), modern örgütlerin esnekliğini ve yanıt verebilirliğini artırmanın gerekliliğini açıklamak için ilk kez çevik örgüt kavramını iş dünyasına tanıtmıştır.

Swafford vd. (2006, s.170), örgütsel çevikliği, örgütlerin kaynaklarını piyasa koşullarındaki ani değişikliklere hızlı ve proaktif bir şekilde yanıt vermek için kullanma ve bu değişkenlerle esnek bir şekilde başa çıkma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Lu ve Ramamurthy (2011, s.931), MIS Quarterly'e göre, "Örgütsel çeviklik, bir firmanın hızlı, amansız ve belirsiz değişikliklerle başa çıkma, sürekli ve öngörülemeyen değişen fırsatlardan oluşan rekabetçi bir ortamda gelişme yeteneğidir." 21. yüzyılın başlarında dünya, iletişim kanalları başta olmak üzere tüm yönleriyle önemli değişikliklerle karşı karşıya kaldı. Bu değişiklikler, kuruluşların stratejik önceliklerini ve vizyonlarını gözden geçirmelerini gerektirmektedir (Sharifi ve Zhang, 1999, s.7; 2001, s.772).

1.1.1. Örgütsel Çevikliğin Tanımı ve Önemi

Çeviklikle ilgili tanımlar çok yaygındır. Sözlükte "çeviklik" terimi, "hızlı hareket etme yeteneği" ve "hızlı ve akıllı bir yöntemle düşünebilme" anlamına gelir (Hornby, 2000). Çeviklik, son yıllarda yaygınlaşan ve performansı önemli ölçüde artırmaya kendini hazırlamış üreticiler tarafından başarılı bir

strateji olarak kabul edilen bir kavram olan çevik üretimden türetilmiştir. “Çevik” kelimesi, harici ve dâhili örgütsel olaylarla karşı karşıya kalındığında tepki vermenin çabukluğunu ve gücünü tanımlar.

Agarwal vd. (2006, s.211), çevikliği, bir kuruluşun hem hacim hem de çeşitlilik açısından talepteki değişikliklere hızla yanıt verebilme yeteneği olarak tanımlarlar. Battistella vd. (2017, s.65), çevikliği şirket vizyonundan sapmadan trendleri ve müşteri ihtiyaçlarını öngörme veya bunlara uyum sağlamaya yönelik dinamik bir süreç olarak tanımlarlar. Christopher’a (2000, s.37) göre, “Çeviklik, örgütsel yapıları, bilgi sistemlerini, lojistik süreçleri ve özellikle de düşünce yapılarını kapsayan işletme çapında bir yetenektir.

Çeviklik, örgütün işyerindeki değişiklikleri hissetme, anlama ve tahmin etme, ani ve öngörülemeyen değişikliklere hızlı ve uygun şekilde yanıt verme, çevreden yararlanma, bir ortamda hayatta kalma ve gelişme yeteneğidir (Sherehiy, 2008).

Çeviklik, firmaların değişimi benimsediği sürekli bir süreçtir (Conboy ve Fitzgerald, 2004, s.37).

Zhang ve Shariff’e (2000, s.496) göre, çevik örgüt, dış ortamdaki değişiklikleri hissetme, algılama ve tahmin etme ve bu değişiklikleri örgüt lehine olan fırsatlara dönüştürme yeteneğine sahiptir. Çevik bir örgüt, daha az hiyerarşi düzeyi, daha az resmiyet ve merkezi olmayan karar verme ile karakterize edilir (Alavi vd., 2014, s. 6273; Dove ve Willis, 1996, s. 195).

Örgütsel Çeviklik kavramı, çevik bir örgütün performans özelliklerinden türetilmiştir ve “kurumsal uyarlanabilirlik” ve “kurumsal esneklik” olmak üzere iki ilgili kavramdan oluşmaktadır. Örgütsel uyarlanabilirlik, bir örgütün biçiminin, yapısının ve resmileştirme derecesinin, iş ortamına hızla uyum sağlama yeteneğini nasıl etkilediğine odaklanır (Sherehiy vd., 2007, s. 445).

Örgütsel Çeviklik birkaç temel unsurdan oluşur. Bunlar: (1) hız ve esneklik, (2) çevredeki değişikliklere yanıt verme, (3) yüksek kaliteli ürünler, (4) doğru bilgi içeren ürün ve hizmetler, (5) sosyal konular ve çevre ile etkileşime girme, (6) farklı teknolojilerin toplanması ve (7) kurumlar içinde ve kurumlar arasında uyumdur (Sherehiy, 2008).

Giannakis ve Louis’e (2016, s.706) göre, örgütsel çeviklik, kurumların beklenmedik olaylarla daha iyi başa çıkabilme, iş ortamının öngörülemeyen durumlarının üstesinden gelebilme ve değişikliklerden fayda ve fırsat elde edebilme becerisidir. Örgütsel Çeviklik, son yıllarda hem akademisyenlerin hem de uygulamacıların ilgi odağı haline gelmiştir. Örgütsel çeviklik, personele bilgi, yüksek beceri, yeniden yapılanma ve örgütsel süreçler

sağlayarak, yeni teknolojiyi kullanarak örgütlerin hayatında önemli bir rol oynamaktadır (Sherehiy, 2008).

Örgütsel çeviklik, çağdaş bir örgütün, örgütü felç edebilecek kritik değişiklikleri tahmin etmesine, tanımlamasına veya bunlara yanıt vermesine ve değişiklikleri en iyi şekilde kullanmasına olanak tanıyan yetenekler olarak tanımlanabilir. Böylece kendisine çalışma ortamında istikrar ve sürdürülebilirlik avantajı sağlamak ve örgütün verimliliğinde daha yüksek performans elde edilmektedir (Salimi ve Andalib, 2015, s.48).

“Çeviklik, hızla değişen bir pazar ortamında müşteri odaklı ürün ve hizmetler sunmak için bilgi açısından zengin bir ortamda yeniden yapılandırılabilir kaynakların ve en iyi uygulamaların birleştirilmesi yoluyla rekabetçi temellerin (hız, esneklik, inovasyon etkililiği, kalite ve karlılık) başarılı bir şekilde keşfedilmesidir” (Yusuf vd., 1999, s.33). Örgütsel çeviklik, pazarın hızla değişen ihtiyaçlarını, müşterilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında karşılayacak teknoloji, insan kaynakları, eğitilmiş yönetim ve bilgi üretim sistemidir (Park, 2011).

Çevik örgütler değişen piyasa koşullarına cevap vermede esnek ve hızlıdır. Çeviklik, esneklik ve istikrar arasında bir denge kurma yeteneğidir. Esneklik, planlı değişikliklere bir yanıt iken, çeviklik, değişikliklerin kısıtlamalarını en küçük konumda algılar ve her türlü değişikliği (öngörülemez ve planlanmamış) olası olarak değerlendirir (Highsmith, 2004).

Pazar, bir zamanlar başarılı olan ve piyasa talep değişikliklerini etkin ve zamanında fark edemedikleri ve bunlara yanıt veremedikleri için ortadan kaybolan işletmelerle doludur. Küreselleşme ve sürekli artan inovasyon hızı, pazar-talep değişimlerinin hızını sürekli olarak artırmaktadır. Fortune Global 500'deki şirketlerin yaşam süresinin son 50 yılda, 75 yıldan 15 yıla düşmüş olması özellikle bu konuda çok şey anlatmaktadır (Denning, 2011).

1.1.2. Örgütsel Çeviklik Boyutları

Örgütsel çeviklik için pek çok model vardır. Park'a (2011) göre örgütsel çevikliğin boyutları; algılama çevikliği, karar verme çevikliği ve uygulama çevikliğidir. Beklenti yönetiminin zaman bileşeni önemlidir ve kuruluşların bir görevi diğer görevleri etkilemeyecek şekilde gecikmeden tamamlamasına izin veren süreç aşağıdaki gibidir (Park, 2011):

- Algılama çevikliği: Örgütsel tarama, izleme yeteneği ve çevresel değişim olaylarını (değişen müşteri tercihi, yeni rakip hareketleri, yeni teknoloji) en iyi zamanda yakalama.

- Karar verme çevikliği: Özel olayların işle ilgili sonuçlarını gecikmeden yorumlamak, olayların yorumlanmasına dayalı olarak fırsatları ve tehditleri belirlemek ve kaynakların nasıl yeniden yapılandırılacağına yönelik eylem planları geliştirmek için çeşitli kaynaklardan ilgili bilgileri toplama, oluşturma ve değerlendirme becerisi ve yeni rekabetçi prosedürler oluşturma.
- Uygulama/eylem çevikliği: Kaynakları dinamik ve radikal bir şekilde yeniden yapılandırma, operasyonları değiştirme, tedarik değişikliği ilişkilerini gerçek planlara dayalı olarak yeniden yapılandırma ve yeni ürün ve hizmetleri ve hızlı pazar modellerini zamanında sunma yeteneği.

Jackson ve Johansson (2003, s.482) çevikliğin, kuruluşların ulaşmaya çalışması gereken belirli bir hedef olmadığını, bunun yerine öngörülemeyen, dinamik ve sürekli değişen iş ortamında rekabetçiliği sürdürmek için bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Çeviklik, üretim, ürün ve pazar boyutları olmak üzere üç ana işletme boyutuyla ilgili çeşitli yetenekler üzerine kuruludur. Jackson ve Johansson (2003) çeviklik yeteneklerini dört ana boyuta ayırmaktadır: (1) ürünle ilgili değişim yetenekleri, (2) operasyonlardaki değişim yetkinliği, (3) iç ve dış çevre ile iş birliği ve (4) insanlar, bilgi ve yaratıcılık.

Alberts ve Hayes'e (2005) göre, çevik örgütler şunları yapabilmelidir: bir dizi görev, durum ve koşulda etkinliği sürdürmek (sağlamlık); çevresel değişikliklerden kurtulmak veya bunlara uyum sağlamak (esneklik); değişikliklere zamanında tepki vermek (yanıt verme); başarılı olmak ve aralarında sorunsuz hareket etmek için birden çok yol kullanmak (esneklik); yeni şeyler yapmak ve eski şeyleri yapmanın yeni yollarını icat etmek (inovasyon); iş süreçlerini ve örgütün kendisini değiştirmek (adaptasyon).

Sharifi ve Zhang (2001, s.772), çevikliğin; çeviklik itici güçlerinin (firma tepkilerini ortaya çıkaran çevresel baskılar ve değişim), çeviklik yeteneklerinin (yanıt verebilirlik, yetkinlik, hız, esneklik gibi stratejik yetenekler) ve bu yetenekleri ifade eden çeviklik sağlayıcılarının (örgüt, teknoloji, insan, inovasyon alanlarından türetilen) birlikte kullanılmasıyla ortaya çıktığını belirtmiştir.

Sharifi ve Zhang (1999, s.7), modelinde örgütsel çeviklik için 4 boyut önermişlerdir:

1- Cevap Verme: değişiklikleri fark etme ve hızlı yansıtma ve bunlardan yararlanma becerisini ifade eder.

2- Yetkinlik: Örgütlerin amaç ve niyetlerini karşılayabilme yeteneğini ifade eder.

3- Esneklik: Aynı ekipman ve tesisleri kullanarak farklı süreçleri tetikleme ve çeşitli hedeflere ulaşma yeteneği olan uyumluluk yeteneğini ifade eder.

4- Hız: Görevleri mümkün olan en kısa sürede gerçekleştirme yeteneğini ifade eder.

1.1.2.1. Yetkinlik

Örgütsel hedefleri verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirme yeteneğidir. Başka bir deyişle, yetkinlik, bir örgüte amaç ve hedeflerine ulaşmada üretkenlik ve etkinlik sağlayan kapsamlı bir yetenekler listesidir. Bu yetenekler (Sharifi ve Zhang, 1999, s.7): Stratejik bir bakış açısına sahip olmak; Uygun donanım ve yazılım teknolojileri, Ürün kalitesi; Maliyet etkinliği, Yeni ürünlerin tanıtımı; Değişim yönetimi, Bireylerin bilgi ve yetkinlik yeteneği ve yetkilendirilmesi; Çalışmanın verimliliği ve etkinliği, İç ve dış çevre ile koordinasyon; Entegrasyondan oluşmaktadır.

Temel yetkinlik, özellikle farklı üretim becerilerinin nasıl koordine edileceği ve birden fazla teknoloji akışının nasıl entegre edileceği konusunda örgütte toplu bir anlayışa sahip olmaktır ve iletişim, katılım ve örgütsel sınırların ötesinde çalışmaya derin bir bağlılıktır (Pralad ve Hamel, 1990, s.79). Ziegler (2008) örgütün yetkinliklerinin beş unsurdan oluştuğunu düşünmektedir: kurum dışı bilgi konusunda farkındalık, kurum içi bilgi paylaşımı, etkin karar alma yapısı, örgütsel odaklanma ve kurumsal bilgi ağı.

Turner ve Crawford (1994, s.241) genel olarak yetkinlikleri iki kategoriden birine ait olarak sınıflandırmaktadır; kişisel veya örgütsel. Kişisel yetkinlikler bireyler tarafından sahiplenilir ve bilgi, beceri, yetenek, deneyim ve kişilik gibi özellikleri içerir. Örgütsel yetkinlikler ise örgüte aittir ve bireyler ayrılrsa bile örgüt içinde kalma eğiliminde olan yerleşik süreçler ve yapılarıdır. Bu iki kategori tamamen bağımsız değildir. Kişisel yetkinliklerin bir araya gelmesi bir iş yapma biçimi veya örgütte yerleşik hale gelen bir kültür oluşturabilir.

Buna ek olarak, kurumsal özellikler kurumda en iyi şekilde işe yarayacak veya uyum sağlayacak kişisel yetkinliklerin türünü belirleyebilir.

Örgütsel yetkinlik, vizyon belirleme, strateji geliştirme ve yürütme, bilgi yönetimi, iş birliği ve güçlendirme, koçluk, değişim ve kriz yönetimi ve farklı amaç, işlev ve büyüklükteki grup, örgüt ve topluluk ortamlarında kişinin liderlik etkinliğine yönelik önemli olduğu düşünülen bir dizi idari yetkinlikten oluşmaktadır (Ruben, 2006).

1.1.2.2. Esneklik

Aynı hedeflere ulaşmak için farklı süreçleri ve farklı olanakları uygulama yeteneğidir. Esneklik, çevreye uyum sağlama yeteneği anlamına gelir. Başka bir deyişle, farklı ve çeşitli ürün ve hizmetler üretmek ve sunmak ve aynı kaynak ve ekipmanla farklı hedeflere ulaşmaktır. Esneklik önceden belirlenebilen değişiklikleri yapmak için kullanılır, bu nedenle esneklik terimi çeviklik için temel koşul veya eşanlamlı değil, çeviklik için yan etken olabilir. Esneklik dört alanda dikkate alınır: Ürün hacminde esneklik; ürün çeşitliliğinde esneklik, örgütün esnekliği; bireylerin esnekliği. Örgütsel boyutta esneklik kavramı, firmanın hareket tarzını değiştirmek, çevredeki değişikliklere uyum sağlama yeteneğini ifade eder (Sharifi ve Zhang, 1999, s.7).

Esneklik, mevcut farklı seçenekleri seçme ve beklenmedik değişikliklere uyum sağlama becerisini ifade eder. Hem zamanlılık hem de esneklik kuruluştaki çeviklik derecesini gösterir. Hızla değişen bir ortamda, örgütün başarısı büyük ölçüde pazardaki fırsatları algılama ve cevap verme becerisine bağlıdır. Ancak bu iki yetenek yeterli değildir. Değişim doğru zamanda gelmeli ve örgüt en uygun alternatifi değerlendirme ve seçme konusunda esnek olmalıdır. İyi gelişmiş çeviklik yeteneklerine sahip olsa bile, örgütler değişimin maliyetlerini ve alaka düzeyini dikkate almalıdır (Li vd., 2008, s.408).

Günümüz piyasasında artan miktarda öngörülemezlik vardır. Çevreye tepki vermenin tek bir doğru yöntemi olmadığından, örgütlerin farklı zamanlarda farklı tepki vermeleri için esneklik çok önemlidir (Falance, 2012; Highsmith, 2010).

1.1.2.3. Cevap Verme

Cevap verme, örgütün iş ortamından bilgi toplama ve bunları keşfetme ve üstesinden gelme yeteneğidir. Başka bir deyişle, cevap verme, değişiklikleri tanımlama, bunlara hızlı tepki verme ve bunlardan yararlanma yeteneğidir. Bu tanım iki basamaktan oluşur; ilkinde çevresel değişimler tespit edilmeye, bir sonrakinde ise değişikliklere hızlı bir şekilde cevap verilmeye ve bunlardan yararlanılmaya çalışılır. Bu nedenle, yanıt vermenin tanımı şunları içerir: Değişiklikleri hissetmek, anlamak ve öngörmek, hızlı cevap vermek ve bu değişikliklerin modifiye edilmesi ve iyileştirilmesi (Sharifi ve Zhang, 1999, s.7).

Overby vd., (2005, s.120), değişiklikleri algılama ve bunlara yanıt verme sürecine stratejik bir unsur ekler. Değişikliklere verilen yanıt uygun ve verimli olmalı ve eylemlerin kalitesini ve maliyetini hesaba katmalıdır. Verilen cevap örgütsel hedefi (örneğin, pazar payı artışı, uluslararası genişleme, rekabetçi

konumun güçlendirilmesi vb.) desteklemeli ve bu hedeflere doğru ilerlemeye yardımcı olacak şekilde değişime uyum sağlamalıdır. Çevik örgütler için, özellikle teknolojik ve tüketici tercihlerindeki değişiklikler, yeni düzenlemeler vb. durumlarda beklenmedik değişikliklere yanıt verme hızı çok önemlidir.

Dove (2005), fırsatlara ve tehditlere cevap verme kabiliyetlerini iki kategoride sınıflandırmaktadır: eylem seçme kabiliyeti ve eylemleri etkinleştirme kabiliyeti. İlgili değişiklik tespit edildiğinde veya öngörüldüğünde, örgüt alternatif eylem planlarıyla karşı karşıya kalır. İyi bir cevap verme kabiliyeti, tehditleri anlaşılır şekilde tanımlamaları ve sağlam katma değer önerme becerilerine dayanan akıllı karar vermeyi gerektirmektedir.

Sharifi ve Zhang (2001, s.772), çevik üretime odaklanan ilk çeviklik yapılarını; Çeviklik Dinamikleri (itici güçleri), Çeviklik Yetenekleri ve Çeviklik Sağlayıcıları olarak tanımlarlar. Çeviklik İtici Güçleri, iş ortamındaki değişiklikleri başlatan dış güçlerdir. Hız, esneklik, know-how gibi çeviklik yetenekleri, örgütlerin çevresel değişikliklere etkili bir şekilde yanıt verebilmek için sahip olması gereken yeteneklerdir.

1.1.2.4. Hız

Hız, operasyonu mümkün olan en kısa sürede gerçekleştirme yeteneğidir ve şunları içerir: pazara yeni ürün ve hizmetler sunma hızı; hızlı ve zamanında teslimat, faaliyetleri mümkün olan en kısa sürede yürütmektir (Sharifi ve Zhang, 1999, s.7). Hız, örgütün yeni ürünlerle ilgili değişikliklere anında yanıt verme, pazara yanıt verme, ürün ve hizmet transferi için zaman ayırma yeteneğidir. Ayrıca çevresindeki olaylara tepki vermek için kullandığı zamanı da ifade etmektedir (Kuleelung, 2015).

Ferrer ve Santa (2017, s.395), çevik bir firma için hızın, temel unsurlardan biri olduğunu kabul etmişlerdir. Ayrıca, hız, eylemleri ve görevleri en kısa sürede gerçekleştirme yeteneğidir. Bununla birlikte, Christopher (2000, s.37), hız ve çeviklik arasında bir fark olduğunu, hızın müşteri gereksinimlerini minimum süre içinde karşılamayı ifade ettiğini ve tedarik zinciri çevikliğinin talepte çeşitlilik veya hacim açısından bir değişiklik meydana geldiğinde hızlı bir şekilde yanıt vermek anlamına geldiğini açıkça belirtmektedir.

St. John vd., (2001, s.143), kuruluşlar arasındaki yoğun rekabetin, teknolojik değişimin ve sosyal değişimlerin hızlanmasının hız bileşenine vurgu yaptığını iddia etmektedir. Dolayısıyla, duyarlılığı yüksek, değişimi hızla kavrayabilen ve bu değişimlere karşı tepkiselliği yüksek olan örgütlerin, çalışanlarını tatmin etme konusunda daha sağlam temellere sahip oldukları ve bu konuda daha başarılı olduklarını iddia etmektedirler.

Çevikliğin mevcut tanımları birbirinden farklı olsa da hepsi çevikliğe ilişkin temel faktörler olarak hız ve esnekliğe vurgu yapmaktadır (Azar ve Pishdar, 2011, s.5). Breu vd., (2002, s.21), örgütsel çeviklik literatürünü inceleyerek, işgücü çevikliğinin temel göstergelerini belirlemişlerdir: dışsal değişime yanıt verme, becerilerin değerlendirilmesi için ölçüt, beceri geliştirme hızı, yeni çalışma ortamlarına uyum hızı, bilgiye erişim hızı, bilişim teknolojileri değişim hızı, mobil teknolojilerin kullanımı, işyeri bağımsızlığı, mobil bilgiye erişim, iş birliğine dayalı teknolojiler, sanal ekip, bilgi paylaşımı ve çalışanların güçlendirilmesi.

Dubey ve Gunasekaran'a (2014, s.12) göre, teknolojiler çevik yönetim çerçevesinde en önemli kolaylaştırıcılardır. Üretim otomasyonu ve robotik, hızı artırmaya yardımcı olur ve dinamik esnekliği geliştirir. Hız, diğer tüm çevik özelliklerin gerekliliklerini mümkün olan en kısa sürede tamamlama yeteneğidir. Çevik bir çalışanın hız özelliği, beceri geliştirme hızını, çalışanların yeni beceriler edinme hızını, yeni çalışma ortamlarına uyum sağlama hızını ve bilgiye erişim hızını ifade eder.

1.2. Örgütsel Çevikliğin Üniversite Yönetimine Etkisi

Günümüzün rekabetçi ve hızla değişen eğitim ortamında başarılı olmak için çevik, esnek ve cevap verebilir olma becerisi dünyanın dört bir yanındaki kolej ve üniversitelerde giderek daha önemli hale gelmektedir.

Örgütsel çeviklik, pazar dinamizmi ile başa çıkabilen sürekli dinamik bir yetenek olarak görüldüğünden ve bireysel yetkinlikler örgütsel çevikliğe ulaşmada önemli bir kaynak olarak değerlendirildiğinden, çevik örgütler için gerekli bireysel yetkinliklerin geliştirilmesi ve elde tutulması amacıyla örgüt genelinde örgütsel uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir (Wright ve Snell, 1998, s.756).

Köklü değişimlerle karşı karşıya kalan başarılı üniversiteler, gelişmelere uyum sağlamak, gelecekteki olayları önceden tahmin ederek kontrol etmek, zararlarından kaçınmak ve bunlardan fayda sağlamak için örgütsel çevikliğe ve öğretim üyelerinin değişime açık olmasını sağlamak için çok çalışmaktadır, çünkü üniversitelerin değişim girişimlerinin yaklaşık %60'ı başarısızlıkla sonuçlanmakta, bu da etkinliklerini olumsuz etkilemekte, performans düzeylerinde düşüşe yol açmakta ve çalışanlarının verimliliğini düşürmektedir (Yue, Men ve Ferguson, 2019, s.13).

Online programların artması ve yaygınlaşması, yüksek eğitim kurumları için büyük bir yapısal değişimin kapıda olabileceğine işaret ediyor. Eğitim sağlayıcılarının tüm kademeleri neredeyse kesinlikle bu gerçekliğe dahil olacaktır. Her türden yüksek eğitim sağlayıcısı arasında artan rekabet,

çevrimiçi mekanizma sayesinde mümkün hale gelmiştir. Uzaktan eğitim, dünyanın dört bir yanındaki öğrenci gruplarının eğitim seçimlerini nasıl yaptıklarına göre belirlenecek ve sistemde, dengesizlikler yaratacaktır. Özellikle tamamen çevrimiçi programlardaki öğrencilerin yapısı değişecek ve uluslararası öğrenci hareketi eğilimleri etkilenecektir. Uzaktan eğitim ve eğitim teknolojileri, üniversitelerin bu zorlukların üstesinden gelmesinde giderek daha büyük bir rol oynamaya başlayacaktır (Amirault, 2012, s.261).

Eğitimde dijital tekniklerin kullanılması, toplumların modernleşmesini şekillendirerek daha nitelikli bir işgücü ve daha fazla istihdam yoluyla büyümeyi ve rekabet gücünü artırmaktadır. Karmaşık sorunları yönetme, girişimci olma ve dijital kaynakları kullanarak yaratıcı düşünme becerisi, toplumumuzun dijitalleşmesinin getirdiği fırsatlar için temel beceriler haline gelmektedir. Eğitim kurumları, özellikle de üniversiteler, dijital teknikleri, öğretme ve öğrenme faaliyetlerini entegre ederek, öğrencilerinin gerekli dijital becerileri edinmelerini sağlamalıdır (Fleaca ve Stanciu, 2019, s.1051).

Üniversitelerde, özellikle de köklü ve kamu kaynaklarıyla finanse edilen üniversitelerde değişim zorlu bir süreçtir. Yine de öğrencilerin doğası değiştikçe üniversitelerin daha esnek, farklı öğrenci gruplarına cevap verebilen, değişen istihdam ortamları ile ticaret ve sanayi sektörünün ihtiyaçlarının farkında olması ve farklı insanlar ve onların kendine has özellikleri konusunda esnek olması bir gereklilik haline gelmektedir.

1.2.1.1. Örgütsel Çevikliğin Rekabete Etkisi

Rekabet avantajı, bir işletmenin müşterilerini rakiplerinin ürün veya hizmetleri yerine kendi ürün veya hizmetlerini satın almaya motive eden ve fiili veya potansiyel doğrudan rakipler tarafından taklit edilmesine engel teşkil eden her türlü değer olarak tanımlanabilir (Christensen, 2010, s.20). Örgütsel çevikliğin artırılmasıyla kuruluşlar hedef pazarlarındaki rekabet fırsatlarını tespit edebilecek ve bu fırsatlardan yararlanmak için gereken yetkinlikleri ve kaynakları kullanarak daha iyi bir yer edinebileceklerdir (Sambamurthy vd., 2003, s.237). Küreselleşme, piyasaların, teknolojilerin ve kuruluşların birbirine daha fazla bağımlı hale gelmesine neden olmaktadır. Dış kaynak kullanımı, küresel ortaklıklar ve genel olarak uluslararasılaşma bu değişimi göstermektedir. Küresel rekabetin yoğunluğu nedeniyle rekabet avantajı giderek geçici hale gelmektedir. Müşteriler cazip fiyatlar, yüksek kalite ve hızlı teslimat beklemektedir. Çeviklik ve müşteri odaklılığın doğal olarak birbiriyle ilişkili hale geldiği, çevikliğin müşteri merkezli doğası nedeniyle değişen müşteri talepleri bir kuruluşun operasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bir kuruluşun genel çevikliğini etkileyen dış baskılar değerlendirilirken hesaba katılmalıdır (Doz ve Kosonen, 2008).

Rekabet avantajı, bir işletmenin müşterilerini (veya son kullanıcılarını) rakiplerinden ziyade, kendi ürün veya hizmetlerini satın almaya motive eden ve gerçek veya potansiyel doğrudan rakipleri tarafından taklit edilmesine engel teşkil eden bir işletmenin sağladığı değer olarak tanımlanabilir (Christensen, 2010, s.20). Bu, bir ticari örgütün, finansal, finansal olmayan veya her ikisi de olabilen kabul edilebilir performans ölçütlerine dayalı olarak değerlendirilen, rakipleri üzerinde sahip olduğu bir avantaj anlamına gelmektedir (Nkuda, 2017, s.13).

Rekabete dayanmak ve sektörde kalmak hayati bir önem taşıdığından, örgütler öğrenme sürecini ihmal edemezler. Örgütler, bireysel çalışanların kapasitelerini artırdıkları ve iyi performans gösterdikleri, takımların birlikte yeni ürün ve hizmetlere yönelik olarak teşvik edildikleri bir öğrenme iklimi yaratmadıkça, hayatta kalmaları zorlaşır. Birçok araştırmada, kurum ve kuruluşların ancak çevredeki değişikliklere uyum sağladıklarında hayatta kalabildikleri ve uyum sağlamanın da ancak öğrenme yoluyla mümkün olabileceği deneysel olarak kanıtlanmıştır (Levitt ve March, 1988, s.319).

1.2.1.2. Örgütsel Çeviklik ve VUCA

VUCA, Warren Bennis ve Burt Nanus'un liderlik teorilerine dayanarak, genel koşulların ve durumların değişkenliğini, belirsizliğini, karmaşıklığını ve muğlaklığını tanımlamak veya yansıtmak için ortaya atılmış bir kısaltmadır.

Yöntem, Warren Bennis ve Burt Nanus tarafından 'Leaders; Strategies for Taking Charge' (1985) adlı kitaplarında sundukları kavramlardan esinlenerek geliştirilmiştir. VUCA kısaltması 1991 yılında ABD Kara Harp Akademisi'nde soğuk savaş sonrasında kullanılmıştır.

V-volatility (Değişkenlik), U-uncertainty (Belirsizlik), C-complexity (Karmaşıklık) ve A-ambiguity (Muğlaklık).

Değişkenlik, değişimin doğası, iş ortamında meydana gelen değişimin sıklığı ve büyüklüğü ile ilgilidir, korkuya ve riskten kaçınmaya neden olan türbülans üretir. Bildiğimiz ve anladığımız şeylerin işe yaramadığı ve yeniden en başa dönmemiz gerektiği hissini yaratmaktadır (Prakash ve Sindhu, 2017, s.267). Ayrıca, önceden belirlenmiş bir modeli takip etmez; bu da onu öngörülemez, etkileyici ve hızlı hale getirmektedir (Sullivan, 2012).

Pek çok sektörde, artan dalgalanma, belirsizlik ve iş karmaşıklığı dalgaları piyasaları çalkalamakta ve iş dünyasındaki rekabetin doğasını değiştirmektedir (Doheny vd., 2012, s. 126).

VUCA'daki 'U' harfi 'Belirsizlik' anlamına gelir. Belirsizlik, gelecekte meydana gelebilecek olayların öngörülemez olmasıyla ilgilidir ve olaylarda

öngörülebilirliğin olmaması nedeniyle tahmin yapmayı ve karar vermeyi son derece zorlaştırır (Prakash ve Sindhu, 2017, s. 267). Belirsizlik, Volatilité ile farklıdır çünkü değişken bir durumda değişim doğaldır. Burada değişim doğal değildir ve bilgi eksikliği söz konusudur (Kingsinger ve Walch, 2012).

VUCA'daki 'C' harfi 'Karmaşıklık' anlamına gelmektedir. Karmaşıklık, doğrusal problem çözmeye yöntemlerini işe yaramaz hale getirmekte ve karar vericileri ikilemlere itmektedir. Karmaşıklık, kolay veya bilindik çözümler bulma ya da suçlayacak birini arama eğilimine neden olmaktadır (Prakash ve Sindhu, 2017, s. 267). İnsan Kaynakları düşünce lideri Sullivan'ın (2012) belirttiği gibi, karmaşıklığa ve belirsizliğe yol açan bir soruna dâhil olan çok sayıda neden (hem kurum içinde hem de dışında) ve faktör vardır. Bu karmaşıklık katmanına, değişimin güvensizliği ve tarihsel öngörülerin eksikliği de eklendiğinde, karar alma süreci daha da zorlaşmaktadır.

VUCA'daki 'A' harfi 'Muğlaklık' anlamına gelmektedir. Muğlaklık, gerçeklik üzerindeki belirsizlik veya kafa karışıklığı, olayların yanlış okunması veya birden fazla şekilde yorumlanması olasılığı ile ilgilidir. Neden-sonuç ilişkisi kurulamadığı için sorunlar kolay çözülemez. Muğlaklık şüpheye, güvensizliğe ve tereddüde neden olur ve karar almayı yavaşlatır. Nedensel ilişkiler net olmadığından, gerçek tehdit ve fırsat konuları net olarak anlaşılamaz (Prakash ve Sindhu, 2017, s. 267).

Modern dünyada yükseköğretim, küreselleşme, çağdaş teknolojilerin kullanımı ve yeni normal olan kaotik, çalkantılı ve hızla değişen eğitim ortamını tanımlayan VUCA nedeniyle belirsizliklerle karşı karşıyadır. Bu dış faktörler, yükseköğretim kurumlarının değişikliklere hızlı bir şekilde yanıt vermesini gerektirmektedir (Horney ve O'Shea, 2015; Qureshi ve Nair, 2015). Bu da yükseköğretim kurumlarının değişiklikleri öngörmesini, etkin strateji ve uygulamalara sahip olarak bunlara hızlı ve verimli bir şekilde uyum sağlamasını da gerektirmektedir (Richmond, 2015, s. 31).

COVID-19 pandemisi tartışmasız son 50 yılda tanık olduğumuz en belirleyici krizlerden biridir. Etkileri, etkilenmeyen hiçbir toplum, kurum veya birey kalmayacak kadar geniş kapsamlıdır. Özellikle COVID-19'un işyeri ve örgütsel uygulamalar üzerinde eşi benzeri görülmemiş bir etkisi olmuştur. Dünya çapında milyonlarca insan, kuruluşlardaki çalışma düzenlerini değiştirmek zorunda kalmıştır (Davison, 2020; Richter, 2020).

Öğrenen örgütler, yetenekleri yetiştiren ve yeniliğe ilham veren yerler olduğu için, öğrenen örgüt olmak üniversitelerin bu değerli işgücünü sadece çekmesine değil, aynı zamanda daha uzun süre elinde tutmasına da yardımcı olmaktadır. Üniversiteler, diğer birçok bilgi kurumu gibi, personeline,

özellikle de örgütsel varlıkların çekirdeğini oluşturan akademik personele oldukça bağımlıdır (Örtenblad, 2009, s. 229).

Yükseköğretimin ilerleyen dönemlerde büyük değişikliklere maruz kalacağı açıktır, ancak bir kurumun kültürünü değiştirmek oldukça zor bir iştir. İleriyi görebilen kurumlar, kendilerini değişime daha duyarlı hale getirmek için neler yapılabileceğini düşünmek zorundadır. Kurumsal dünyada birçok firma, bir kurumun öğrenme yeteneğinin, hayatta kalma ve büyümenin anahtarı olduğunun farkındadır ve örgütsel öğrenme birçok şirketin ana felsefesi haline gelmiştir (Argyris ve Schon 1996; Senge 1990).

Teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin yükseköğretimde kullanımı, endüstrinin talep ettiği yeni yetkinlikler ve beceriler, değişen öğrenci demografisi ve beklentileri yükseköğretim kurumları için zorluklar yaratmaktadır. Kurumların bu değişen çevresel dinamiklere yanıt verebilme esnekliği ve kolaylığı, rekabetçi dünyada çaba göstermelerine ve gelişmelerine yardımcı olacaktır. Değişime yanıt vermek, mevcut uygulamalarda ve süreçlerde değişiklikler yapmayı gerektirmektedir (Mukerjee, 2014, s. 56).

Üniversiteler gibi bilgi üreten kuruluşların özel ve temel işi sürekli yeniliktir ve “kesin olan tek şeyin belirsizlik” olduğu ortamlarda bilgi, kalıcı rekabet avantajının tek kesin kaynağıdır (Nonaka, 1991, s. 96). Bu tanım, üniversiteleri öğrenen örgüt fikrinden en iyi şekilde faydalanmak için avantajlı bir konuma yerleştirmektedir (Patterson, 1999, s. 9).

Yükseköğretim sistemi, bir zamanlar yeni bilgi ve enformasyona erişim noktasıydı; şimdi ise internet ve sosyal ağ teknolojileri, sınıflarda edinilen bilgi ve enformasyonun artık modası geçmiş gibi görünmesine neden olan benzersiz büyüklükte kaynaklar sunmaktadır (Flavin, 2016, s. 632). Bu nedenle, çok özel çözümler yerine esneklik, öğrenme ve yeni bilgilerin geliştirilmesine odaklanılması gerekmektedir. Küresel olarak rekabetçi olma çabası içinde ister büyük ister küçük olsun çoğu üniversite, teknolojiyle öğrenme yoluyla küreselleşme ve VUCA'nın zorluklarının üstesinden gelmektedir (Cronin vd., 2016, s. 264).

21. yüzyılda yükseköğretim kurumlarında başarı için üç yönetim alanı kritik öneme sahiptir: yükseköğretim kurumları giderek daha az özerk, daha karmaşık ve teknolojiye giderek daha bağımlı hale gelmektedir. Son derece hızlı hareket eden bir ortamda esnek olmamak ve değişime direnç göstermek, ister bir işletme isterse akademik bir kurum olsun, kötü son için bu durum bir ön hazırlıktır (Lemoine ve Richardson, 2019, s. 275).

Son yıllarda dünya çapındaki üniversite ortamları benzersiz zorluklarla ve sürekli dönüşümlerle karşı karşıya kaldığından dolayı,

bu dönüşümleri anlamayı, yönlendirmeyi ve yönetmeyi öğrenmeliyiz. Küresel yükseköğretim kurumları, değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklıktan etkilenen istikrarsız bir dünyada faaliyet gösteren çeşitli dış etkenlerin sürekli saldırısı altındadırlar (Bolman ve Deal, 2015, s. 35; Johansen ve Euchner, 2013, s. 10).

Yükseköğretim kurumları, öğrenme, adaptasyon ve gelişimin bir sonucu olarak hızla değişen bir çevreye yeniden şekil vermek, yanıt vermek ve uyum sağlamak zorunda kalmaktadır (Woodard vd., 2011, s. 16).

21. yüzyılda değişkenlik, küresel yükseköğretimin misyonunu, herkesin küresel işgücü piyasalarındaki değişikliklere uyum sağlayabilmesini ve istihdam edilebilmesini sağlamaya yöneltmiştir (Ansell, 2017, s. 77).

Değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklığın her biri benzersiz zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Liderler bu zorlukları tanımlayabilmelidir, çünkü her bir bileşen ayrı ve kendine özgü bir yanıt gerektirmektedir. Asıl sorun, liderlerin VUCA'yı genele yayılmış, çözülemez ve kaçınılmaz olarak görmeleri halinde hiçbir adım atmamaları ve bunun sonucunda gerçek sorunların çözümsüz kalması ve durumu yanlış okumaları nedeniyle, yanlış zorluklara hazırlanmaları halinde kaynakların yanlış kullanılması ve gerçek sorunun ele alınmasında başarısız olunmasıdır (Bennett ve Lemoine, 2014, s. 311).

Bir VUCA dünyasının zorlukları, yanıtlar gerektirir. Sadece bu zorluklarla başa çıkmak değil bunların ötesine geçmek ve başarılı olmak için bir dizi örtüşen stratejiyi birleştirmeniz gerekmektedir. Johansen (2007), "Get There Early: Sensing the Future to Compete in the Present" adlı kitabında bunun nasıl yapabileceğini anlatmıştır. Bir Çin atasözünün de ifade ettiği gibi: *Değişim rüzgârı estiğinde kimi duvar örer, kimi yel deşirmeni.*

Johansen (2007), çözümün "VUCA Prime"da olduğunu öne sürüyor. VUCA'nın dört unsurunun her birine belirli bir olumlu yanıt vermek için tanımlanmış davranışsal bir liderlik modelidir.

Yeni normale geçmemiz ve yeni bir VUCA dünyası yaratmamız gerekiyor, bundan dolayı VUCA çağındaki örgütler pasif bir şekilde geleceği beklememelidir. VUCA kavramına olumsuz yaklaşmak yerine bu kavramı şekillendirmek için ciddi ve proaktif adımlar atılmalı, stratejilerinin VUCA Prime'in 4 ana bileşeni olan ve günümüz iş liderlerinin ve yönetim ekibinin sahip olması gereken beceri ve yetkinlikler olarak görülen Vizyon, Anlayış, Netlik ve Çeviklik üzerine kurulduğundan emin olunmalıdır (Johansen, 2007).

Johansen (2007), VUCA'nın dört bileşenini ele aldığı ve bunları yaratıcı eylemlerine dönüştürdüğü, çözümlerin özetlenebileceği kolay bir çerçeveye sunmuştur. Bu çerçevede, VUCA Prime, V-vizyon, U-anlayış, C-netlik ve A- çeviklik anlamına gelmektedir.

Değişkenlik ile başa çıkmak için vizyon; net bir gelecek durumu yaratmaya çalışmak için bilinçli bir niyete sahip olmak anlamına gelmektedir. Değişken bir durumda, temel odak noktası vizyondur; türbülansının içinden nihai hedefe giden yolu görmektir (Johansen, 2007). Geniş ve kapsamlı kaynaklara sahip olduğumuzda ya da büyük bir sorunla karşı karşıya kaldığımızda, vizyon ve hedefi tanımlamamız gerekir. Bu durumda, diğer kaynakların nasıl harekete geçirileceği konusunda strateji geliştirmek gerekmektedir. Dalgalanmalarda, işin karmaşık olması gerekemeyebilir; sadece çok fazla iş vardır ve potansiyel olarak kısa bir süre içinde yapılması gerekmektedir (Raghuramapatruni ve Kosuri, 2017, s. 16).

Belirsizlikle başa çıkmak için anlayış; durup bakma, gözlemlenme ve yeni nitelikler ve yaklaşımlar geliştirme becerisinin geliştirilmesi demektir (Johansen, 2007). Belirsizliğin çaresi anlayıştır. Olayları büyük bir netlikle ele almamıza izin vermeyen eksik bilgi parçaları olduğunda, yapılması gereken ilk şey durumu anlamak için kaynak aramaktır. Bu belirsizliğin üstesinden gelmek için, ağımda yararlı bilgiler sağlayabilecek kişilere ulaşmamız gerekmektedir (Raghuramapatruni ve Kosuri, 2017, s. 16-22).

Karmaşıklık ile başa çıkmak için netlik; zorlukların üzerine çıkma ve kaosu anlamlandırma becerisi kazanmaktır. Netlik, karmaşık bir ortamda karşılaşılan karmaşık bilgiyi sentezleme becerisidir. Bu karmaşıklığın üstesinden gelmek için Johansen (2007), netlik kavramını ortaya atmıştır. Netlik, adından da anlaşılacağı üzere, süreç boyunca ışık tutmak için bilginin anlaşılır hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Karmaşık bir durumda, başkalarından kaynak ve destek toplamak gerekir; ancak bu sadece ağ tabanımızdan değil, dışarıdan da arayış içinde olmamızı gerektirebilir (Codreanu, 2016, s. 31).

Muğlaklıkla başa çıkmak için çeviklik; hızlı değişimlere karşı koymak için işbirlikçi yaklaşım, yeni iş yapma yöntemleri kullanmaktır (Prakash ve Sindhu, 2017, s. 267). Çeviklik, örgüt genelinde verimli bir şekilde iletişim kurma, çözümleri uygulamak için hızlı karar verme ve hareket etme yeteneğidir. Muğlaklığa, çeviklikle, kurum genelinde iletişim kurma ve çözümleri uygulamak için hızlı hareket etme becerisiyle karşı konulabilir. Pek çok belirsiz alternatif arasından seçim yapabilme ve daha önce yapılan seçim en uygun değilse, tekrar geçiş yapabilme yeteneğidir. Çeviklik, çok denemeniz, başarısız olmanız ve iyi öğrenmeniz gerektiği anlamına gelmektedir. Ağız üzerinden iletişim kurma, iş birliği yapma ve ağızındaki

yetenekleri en üst düzeye çıkarma yeteneği hayati önem taşımaktadır. Daha çevik olmak, işinizi öğrenen bir örgüt haline getirmeye çalışmak anlamına gelmektedir (Kingsinger ve Walch, 2012, s.1-4).

Katılımcıların gelecekteki olası zorlukları tahmin edebilecekleri senaryo eğitimi ve olası çözümler tasarlayarak, VUCA ilkelerine dayalı liderlik geliştirme programları oluşturulabilir. Senaryo eğitimleri sık sık yapılmalı ki tepkiler liderin hafızasının bir parçası haline gelmelidir (Sullivan, 2012). Simülasyonlar, VUCA liderlerini geliştirirken güçlü öğrenme araçlarıdır, çünkü katılımcılara becerilerini güvenli ve tehdit edici olmayan bir ortamda uygulama şansı verirler. Simülasyonlar, liderlerin değerlendirme yapmasına da yardımcı olabilir, güçlü ve zayıf yönleri, kendi becerilerinin ve eksiklerinin daha fazla farkına varmalarını sağlamaktadır (Lanik ve Eurick, 2012, s.30).

1.3. Öğrenen Örgüt

David A. Garvin, öğrenen örgütü “bilgiyi yaratma, edinme, yorumlama, aktarma ve muhafaza etme ve yeni bilgi ve anlayışları yansıtmak için davranışlarını kasıtlı olarak değiştirme konusunda yetenekli bir örgüt” olarak tanımlamaktadır.

Bilginin işlenmesi sonucunda elde edilen yeni fikirler, “zaman içinde muhafaza edilmelerini sağlamak için politikalar, prosedürler ve normlar olarak ortaya çıkan kurumsal ‘hafızaya’ yerleştirilmelidir” Tüm bu bilgi yönetiminin nihai sonucunda, örgüt davranışında bir değişim olacaktır. Garvin’in öğrenen örgüt hakkındaki bakış açısına göre, öğrenme eylem, eylem de değişim anlamına gelmektedir. Bu da öğrenen örgütün sadece bilgi düzeyini artırma kapasitesine değil, aynı zamanda değişim yoluyla ekonomik performansını geliştirme kapasitesine de sahip olması gerektiği anlamına gelmektedir. Ayrıca, böyle bir öğrenen örgüt, çalkantılı bir çevreye rakiplerinden daha çabuk uyum sağlayabilecek ve dünya standartlarında bir performansa ulaşabilecektir (Garvin, 2000, s.221).

Öğrenen örgüt, dış bilgiyi iç bilgiye dönüştüren çevresel süreçlerle ilgiliyen, örgütsel öğrenme, yerel ya da bireysel bilgiyi kolektif bilgiye dönüştüren öğrenme süreçleriyle ilgilidir (Huysman, 2000, s.133).

Örgütsel öğrenme, öncelikle örgütsel öğrenmeye yönelik tehditler ve sınırlamalarla ilgilenirken, öğrenen örgüt, öğrenmeye yönelik tehditlerin üstesinden gelme sürecine odaklanır. İkinci olarak, öğrenen örgüt, öğrenmeyi teşvik etmenin nedeni olarak daha çok dış tehditlere odaklanma eğilimindedir ve öğrenmeyi teşvik etmek için dış güçlere ve mantığa odaklanırken, örgütsel öğrenme araştırmacıları, örgütlerdeki insanların performans ve öğrenme hakkındaki iç endişelerini tartışmaktadır (Kezar, 2005, s.7).

Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt terimleri literatürde birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak Mojab ve Gorman (2003, s.228) bu iki terimin farklı anlamları olduğunu, örgütsel öğrenmenin, bireylerin öğrenmedeki sorumluluğuna ve ortak sonuca vurgu yaparak, bir örgüt içindeki bireysel öğrenmenin toplamı olduğunu, öğrenen örgütün ise örgütsel öğrenmenin sonucu olduğunu belirtmişlerdir.

1.3.1. Öğrenen Örgüt Tanımı ve Özellikleri

Garvin'e (1993, s.78) göre, öğrenen örgüt, bilgi yaratma, edinme, aktarma ve davranışını yeni bilgi ve anlayışları yansıtacak şekilde değiştirme konusunda yeteneklidir.

Örtenblad ve Koris (2014, s.173), öğrenen örgütü, çalışanların çalışırken öğrendiği, bilginin bireyler yerine örgütsel hafızada yönetildiği, öğrenmenin doğal olduğu, deneme yanılma ve yetkilendirme ortamı oluşturarak bireylerin öğrenmesini sağlayan bir örgüt olarak tanımlar.

Gephart (1996, s.34), öğrenen örgütü, öğrenme süreçlerinin analiz edildiği, izlendiği, geliştirildiği, yönetildiği, iyileştirme ve yenilikçilik hedefleriyle uyumlu hale getirildiği, tüm üyeleri için öğrenmeyi kolaylaştıran, kendisini ve çevresini bilinçli bir şekilde dönüştüren bir örgüt olarak tanımlar. Crossan vd., (1999, s.522) öğrenen örgütü, problemleri sistematik olarak çözen, deneyimleme için yeni yöntemler benimseyen, kendi geçmiş uygulamalarından, başkalarının deneyimlerinden ve iyi uygulamalarından öğrenen ve bilgiyi örgüt içinde hızlı ve etkili bir şekilde aktaran kurumlar olarak ifade etmektedirler.

Öğrenen bir örgüt, insanların kendi gerçekliklerini nasıl yarattıklarını ve bunu nasıl değiştirebileceklerini sürekli olarak keşfettikleri bir yerdir. Öğrenen örgüt, geleceğini tasarlama kapasitesini sürekli olarak genişletir. Böyle bir örgüt için sadece hayatta kalmak yeterli değildir. 'Hayatta kalarak öğrenme' ya da daha sık kullanılan adıyla 'uyarlanabilir öğrenme' önemlidir, hatta gereklidir. Ancak öğrenen bir örgüt için 'uyarlanabilir öğrenmeye' 'üretken öğrenme', yaratma kapasitemizi artıran öğrenme de eklenmelidir (Senge, 1990).

Öğrenen örgüt, insanların arzu ettikleri sonuçları yaratma kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni ve geniş düşünce kalıplarının beslendiği, ortak isteklerin özgür bırakıldığı ve insanların sürekli olarak nasıl öğreneceklerini öğrendikleri, tüm üyelerinin öğrenmesini kolaylaştıran ve kendisini sürekli olarak yenileyen bir örgüttür (Peddler vd., 1991, s.327). Öğrenen örgütler, ortak değerlere veya ilkelere yönelik, iş birliği içinde

yürütülen, ortak sorumluluk taşıyan bir değişim sürecine tüm çalışanların katılımı ile karakterize edilir (Watkins ve Marsick, 1992, s.115).

Armstrong ve Foley'e (2003, s.74) göre, öğrenen bir örgüt, öğrenme ortamını destekleyen uygun kültürel unsurlara (vizyon, değerler, varsayımlar ve davranışlar), öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek ve öğrenmeyi kolaylaştırarak insanların öğrenmesini ve gelişmesini teşvik eden süreçlere ve öğrenme faaliyetlerinin işyerinde desteklenmesini ve uygulanmasını sağlayan yapısal unsurlara sahiptir.

Yükseköğretim bağlamında öğrenen örgüt, çeşitli nedenlerden dolayı iş bağlamında öğrenen örgütten biraz farklıdır. İlk olarak, yükseköğretim, büyük bilginin yaratıldığı ve aktarıldığı eşsiz bir ortamdır. İkincisi, devlet üniversiteleri tipik olarak kâr amacı gütmeyen kuruluşlardır ve performans kriterleri kâr amacı güden örgütlerden farklıdır. Bu nedenle, kaynakların çoğu, çalışanların gelişimi ve takım öğrenimi yoluyla öğrenmeye öncelik verecek kuruluşa yatırılabilir. İnsanlara yatırım yapmak, yükseköğretim sektöründe bir slogandan daha fazlası olmalıdır. Üçüncüsü, yükseköğretimde ulusal ve uluslararası rekabetin dinamikleri karmaşık ve çeşitlidir (Baruch ve Ramalho, 2006, s.39).

Üniversiteler sektördeki küresel rekabet nedeniyle dünya sıralamaları ve akreditasyon için konumlarını geliştirmeye çalışmaktadır (Tight, 2000, s.51; Bosetti ve Walker, 2010, s.4). Günümüzde üniversitelerin daha fazla öğrenci, daha iyi akademik personel, daha yüksek düzeyde kaynak sağlayabilmek, uluslararası prestij kazanmak ve sürdürülebilirlik için öğrenen örgüt haline gelmeleri zorunlu gibi görünmektedir.

Üniversitelerin öğrenen örgüt olmak için takip ettikleri süreçler çeşitlidir, çünkü ortak bir öğrenen örgüt kültürüne ve uygulamasına ulaşmanın tek bir yolu yoktur. Bu süreç, bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme ve örgütsel öğrenme olmak üzere üç öğrenme düzeyini içermektedir. Bireysel öğrenme ve takım halinde öğrenme olmadan örgütsel öğrenme gerçekleşemez (Senge,1990).

Ulusal ve bölgesel sınırları aşan uluslararası örgütlerin hızlandığı küreselleşmedeki artış, sürekli gelişen ve rekabetçi bir pazar alanına yol açmıştır. Rekabetçi kalabilmek için kuruluşlar eski alışkanlıklarını unutarak ve yeni alışkanlıklar öğrenerek uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Bu özellikleri taşıyan modern örgütler "öğrenen örgütler" olarak bilinmektedir. Öğrenen örgüt kavramı literatürde önem kazanmış ve çeşitli yönetim alanlarında giderek artan bir ilgi görmeye devam etmektedir. Bunun nedeni, örgütsel öğrenmenin bir sistem içinde çeşitli düzeylerde yeni beceriler

öğrenmeye ve bilgi paylaşımına elverişli bir ortam yaratması ve sağlamasıdır (Alavi vd., 2014, s. 6273).

Öğrenen örgüt, etkin ve toplu olarak öğrenen ve bilginin daha iyi yönetimi ve kullanımı için sürekli olarak kendini dönüştüren; örgüt içindeki ve dışındaki insanları çalışırken öğrenmeleri için yetkilendiren ve hem öğrenmeyi hem de üretimi en üst düzeye çıkarmak için teknolojiyen yararlanan bir örgüttür (Marquardt, 2002).

Marquardt (2002, s. 182), beş tane öğrenen örgüt alt sistemi geliştirmiştir: Bunlar: (a) Öğrenen örgütün çekirdeği olan ve bireysel, grup ve örgütsel düzeylerde gerçekleşen öğrenme alt sistemidir ve etkili öğrenme süreci her seviyede şu becerileri gerektirecektir: kişisel ustalık, kişisel öğrenme ve yüksek düzeyde diyalog; (b) örgüt alt sistemi; örgüte odaklanır ve benimsenen misyon, vizyon, kültür ve strateji ile anlaşılır hale gelir; (c) insanlar alt sistemi; yöneticileri, liderleri, çalışanları, müşterileri, iş ortaklarını, tedarikçileri, satıcıları ve çevredeki toplumu içeren örgütün kilit paydaşlarını içerir; (d) bilginin edinilmesi, yaratılması, depolanması, analizi, yayılması ve uygulanmasını içeren ve bir kuruluşun edinilen ve üretilen bilgisini yöneten bilgi alt sistemi; ve (e) teknoloji alt sistemi; bilgi ve öğrenmeye erişim ve bilgi alışverişi sağlayan entegre teknolojik ağları ve bilgi araçlarını destekler.

Worrell (1995, s. 351), öğrenen örgütü, bireysel gelişimin öncelikli olduğu, modası geçmiş ve hatalı düşünce biçimlerinin aktif bir şekilde tespit edilip düzeltildiği ve örgütün amaç ve vizyonu tüm üyeler tarafından açıkça anlaşılıp desteklendiği bir örgüt kültürü olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede, sistem düşüncesinin uygulanması insanların kurumun gerçekte nasıl çalıştığını görmelerini, bir plan oluşturmalarını ve bu plana ulaşmak için ekipler halinde açık bir şekilde birlikte çalışmalarını sağlar.

Hale (1996, s.422), öğrenen bir örgütün tipik özellikleri olarak şunları vurgulamıştır: belirli görevlerin yerine getirilmesi için standart ölçütler, kişisel değerlere dayalı olarak tanımlanır; örgütteki her üyenin performansı doğrudan yönetici tarafından değil, meslektaşları-profesyoneller tarafından değerlendirilir; sorunların tanımlanmasına ve çözümüne odaklanılır; açık ve yapıcı olarak iletişim kurulur; örgüt tarafından teşvik edilen değerler kurum içinde iyi bir şekilde iletilir ve çalışanların inançlarıyla çelişmez; yetki, bireyin potansiyelinin geliştirilmesi için bir araç olarak verilir; işyeri de bir öğrenme yeridir; çalışanlar sürekli olarak birlikte nasıl öğreneceklerini öğrenirler.

Öğrenen örgütün özellikleri geleneksel örgütün özelliklerinden farklıdır. Öğrenen örgüt, bilgi tüketimi sürecinden bilgi üretimi sürecine

geçmeyi amaçlar. Senge (1990), bu özelliklerin bir kısmını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Örgüt çalışanları için sürekli öğrenme.
- Örgütün kendini değerlendirmeye devam etmesi (öz değerlendirme).
- Takım çalışması ve katılımcı tarzın benimsenmesi.
- Örgütte çalışan bireyler arasında bilginin yayılması ve paylaşılması.
- Sistemlerde, yapılarda ve süreçlerde esneklik.
- Örgütsel düşünce.

Garvin'e (1993, s.78) göre, öğrenen örgütler beş alanda yetenekli olmalıdır:

- Sistematik sorun çözme, bilimsel yöntemleri, veri ve basit istatistiksel araçları kullanma,
- Yeni yaklaşımlarla deney yapma ve yeni bilgiye ulaşma ve test etme,
- Kendi deneyimlerinden ve geçmişten öğrenme veya başarı ve başarısızlıkları gözden geçirme,
- Başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalarından öğrenme ve kıyaslama,
- Bilgiyi örgüt içinde hızlı ve verimli bir şekilde paylaşma.

Peddler vd., (1991, s.327), öğrenen örgütün özelliklerini, bir öğrenme süreci olarak strateji oluşturan, politika oluşumuna katılım sağlayan, bilginin ulaşılabilir olduğu; öğrenmeyi kolaylaştırmak için raporlama ve kontrol sistemlerinin düzenlendiği, içyapılar arasında iş birliği, esnek ödül sistemi; esnek örgütsel yapı, dış çevre hakkında bilgi toplayan, bu bilgiyi sistematik hale getiren ve dağıtan, elverişli öğrenme iklimi ve herkes için eşit öğrenme koşulları sağlayan örgüt olarak ifade eder.

Öğrenen bir örgüt, bilgi yaratma, edinme ve aktarma ve yeni bilgi ve görüşleri yansıtmak için kendini değiştirme becerisine sahip bir örgüt olarak görülmektedir. Öğrenme, hatalar tespit edilip düzeltildiğinde ve kurum içindeki uygulamalar değiştirildiğinde gerçekleşir. Öğrenen örgüt, her üye için öğrenmeyi kolaylaştırır ve yeni fikirler yaratır. (Peeters ve Robinson, 2015, s. 213; Witherspoon, 2014, s. 261).

Öğrenen bir örgüt, çalışanlarının eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini güçlendirmek için örgüt içindeki bilgiden yararlanmalarını teşvik eder. Öğrenmenin devam eden, yaratıcı ve yaşam boyu süren bir süreç olduğunu

varsayar; örgüt içindeki ve dışındaki insanların ihtiyaç ve isteklerine göre uyum sağlayan ve dönüşen bir sistemdir (Kearney ve Zuber-Skerritt, 2012, s.400).

1.3.2. Öğrenen Örgüt Boyutları

Watkins ve Marsick (1996, s.18-20), öğrenen örgütün üç seviyesi ve yedi farklı boyut ve tanımlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Sürekli Öğrenme; bir örgütün tüm üyeleri için sürekli öğrenme fırsatları yaratma çabasını temsil eder, öğrenme insanların iş başında öğrenebilmeleri için işin içinde tasarlanır.
- Diyalog ve Tartışma; bir örgütün sorgulama, geri bildirim ve deneyimleme kültürü yaratma çabasını ifade eder, insanlar kendi görüşlerini ifade etmek için üretken muhakeme becerileri ve başkalarının görüşlerini dinleme ve sorgulama kapasitesi kazanır.
- Takım Halinde Öğrenme; iş birliği ruhunu ve takımların etkin kullanımının temelinin oluşturduğu iş birliğine dayalı becerileri yansıtır, çalışmalar farklı düşünme tarzlarına ulaşmak için takımları kullanacak şekilde tasarlanır, iş birliği örgüt kültürü tarafından değer görülür ve ödüllendirilir, takımların birlikte çalışarak öğrenmeleri beklenir.
- Paylaşımçı Sistemler; öğrenmeyi sağlayacak ve paylaşacak sistemler kurma çabalarını ifade eder, çalışanların bu yüksek ve düşük teknoloji sistemlere erişimi vardır.
- Sistemler Arası Bağlantı; küresel düşünmeyi ve örgütü iç ve dış çevresiyle ilişkilendirmeye yönelik eylemleri yansıtır, Örgüt çevresiyle bağlantılıdır; çalışanlar genel çevreyi anlar ve iş uygulamalarını düzenlemek için bilgiyi kullanır.
- Stratejik Liderlik; liderlerin değişim yaratmak ve örgütü yeni yönlerle veya yeni pazarlara taşımak için bilgiyi nasıl kullanacakları konusunda stratejik olarak ne derece düşündüklerini gösterir.
- Yetkilendirme; bir örgütün ortak bir vizyon yaratma ve paylaşma ve mevcut durum ile yeni vizyon arasındaki boşluk hakkında üyelerinden geri bildirim alma sürecini ifade eder, insanlar paylaşılan bir vizyonun belirlenmesine ve uygulanmasına katılır; sorumluluk dağıtılır, böylece insanlar yapmakla sorumlu tutuldukları şeyleri öğrenmeye motive olurlar.

1.3.2.1. Sürekli Öğrenme

Watkins ve Marsick'e (1996, s.20) göre, sürekli öğrenme boyutu; öğrenme, insanların iş başında öğrenebilmeleri için işin içinde tasarlanır, sürekli eğitim ve büyüme için fırsatlar sağlanır. Sürekli öğrenmenin şu adımları içeren tekrarlayan bir süreç olduğunu açıklamaktadırlar: deneyimi ortaya koymak, zorlukları deneyimlemek, bağlamı yorumlamak, alternatif çözümleri incelemek, eylem konusunda düşünmek, bir çözüm üretmek, amaçlanan ve amaçlanmayan sonuçları değerlendirmek ve bir sonraki adımı planlamak.

Watkins ve Marsick tarafından tanımlanan sürekli öğrenmenin öğrenen örgüt için anlamı şunlardır: öğrenmeyi örgütsel hedeflerle ilişkilendirmek, öğrenme girişimleri için yönetsel destek geliştirmek, örgüt üyelerine öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için kullanabilecekleri öğrenme açıklamaları sağlamak. Sürekli öğrenme zorunluluğunun başarısı, iş tasarımı, çevre, iklim, teknoloji ve sistemler, ödüller, yapılar ve politikalar tarafından sağlanan desteği içerir. Risk alma ve hataya, sorgulamaya ve mücadele etmeye izin verilmesini gerektirir.

Watkins ve Marsick (1993), dünyanın örgütlerinin makine benzeri, bugünkülerin sistem benzeri ve geleceğinkilerin beyin benzeri olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Bugünün işyerinde sürekli öğrenme fırsatı şu anlama gelir: öğrenme işin günlük bir parçası haline gelir ve rutin görevlerin içine yerleştirilir; çalışanların sadece kendi işleriyle ilgili becerileri değil, aynı zamanda çalışma birimlerindeki diğer kişilerin becerilerini ve çalışma birimlerinin işletmenin işleyişi ve hedefleriyle nasıl ilişkili olduğunu öğrenmeleri beklenir; çalışanların iş arkadaşlarından öğrenmenin yanı sıra arkadaşlarına öğretmeleri de beklenir.

Popper ve Lipschitz'e (2000, s.181) göre, sürekli öğrenme dört unsur gerektirir: şeffaflık, konu odaklılık, hesap verebilirlik ve geçerli bilgi. Bu dört unsur, bir kurumda mevcut olan enformasyon ve bilgiye ve bunların nasıl kullanıldığına odaklanır. Örgütlerin öğrenmesini ve öğrenmeyi örgütsel rutinlere entegre etmesini sağlayan bilgi paylaşımıyla ilgilidir (Gephart, 1996, s.34). Ancak bir kurumun sürekli öğrenmesi için bilgi paylaşımı yeterli değildir, öğrenme bu bilginin yorumlanma biçimidir (Swart ve Kinnie, 2010, s. 64).

Sürekli öğrenme becerileri, geçmiş deneyimlerden ve yeni fırsatlardan bilinçli ve kasıtlı olarak öğrenirsek, müşterilerimizin ihtiyaçlarına daha iyi ve daha hızlı çözümlerle yanıt vermemize yardımcı olabilir. Sorular sorarak, sorunlara farklı açılardan bakarak, eylem planları geliştirerek ve bunlar

üzerinde düşünerek, harekete geçerek ve ardından geri bildirim olarak ve tekrar düşünerek ve öğrendiklerimizi belgeleyerek, işyerini öğrenme için bir laboratuvar olarak kullanmanın sistematik bir yolunu geliştirebiliriz (Marquardt, 2002, s.182).

1.3.2.2. Diyalog ve Tartışma

İnsanlar görüşlerini ifade etmek için üretken akıl yürütme becerileri ve başkalarının görüşlerini dinleme ve sorgulama kapasitesi kazanır. Kültür, sorgulama, geri bildirim ve denemeyi destekleyecek şekilde değiştirilir (Watkins ve Marsick, 2003, s. 129).

Diyalog ve tartışma, örgüt kültürünün sorgulama, geri bildirim verme ve deney yapma konusundaki açıklığını ifade eder. Bu boyutun bir bileşeni de lider ve çalışan arasındaki ilişkidir (Malik ve Garg, 2017).

Jamali vd.'ne (2006, s.337) göre, takım halinde öğrenme, etkili iletişimle doğrudan bağlantılıdır. Derin diyalog yoluyla bireyler varsayımlarını ve yargılarını askıya almayı ve ortaya çıkan fikir ve düşünceler üzerinde bireysel ve ortaklaşa düşünmeyi öğrenirler.

Diyalog ve tartışma deneysel bir zihniyet tarafından yönlendirilir ve bu da insanların özgürce soru sorduğu, zor konuları tartışmak üzere masaya yatırmaya istekli olduğu ve her düzeyde geri bildirim vermeye ve almaya açık olduğu bir kültürde kendini gösterir. Diyalog ve tartışma pratiği, öğrenmeye yönelik gelişimsel bir yaklaşımı destekleyen bir ortam olmadığı sürece gerçekleşemez. Diyalog ve tartışma, bir kurumun sorgulamayı destekleyen ve çalışanlarına geri bildirim sunan bir kültür yaratma çabalarını ifade eder (Watkins ve Marsick, 1996, s.18). Bu da çalışanlara sorunların fark edilmesine yardımcı olma, endişelerini dile getirme ve olumsuz sonuçlardan korkmadan geri bildirimde bulunma fırsatları verir ve çalışanların kurum için değerli olduklarını hissetmelerini sağlar (Rees vd., 2013).

Diyalog ve tartışma, çalışanlara endişelerini kuruma iletme fırsatı sağlar, böylece çalışanlar kendilerini değerli ve tanınmış hisseder, bu da pozitif çalışan tutumunu teşvik eder (Purcell vd., 2008). Bilgi paylaşım yapısı, çalışanların bilgi edinmesine ve paylaşmasına ve işyerindeki bireyler arasında karşılıklı öğrenme fırsatları sağlamasına olanak tanır (Li vd., 2009, s.347; Lin, 2007, s.315). Purushothaman (2015, s.11), bilgi paylaşımına yönelik yapıların çalışanları örtük bilgilerini yaymaya motive ettiğini, bunun da çalışanların yeteneklerini geliştirdiğini, dolayısıyla çalışanların direncini olumlu yönde etkilediğini öne sürmüştür.

Diyalog ve tartışma, güvenli ve işbirlikçi bir ortamda insanların söyledikleri veya söylemekten kaçındıkları şeylere yansıyan birçok incelenmemiş sosyal kural dizisinin (Watkins ve Marsick, 1993) keşfedilmesiyle öğrenmeyi tetikler. Diyalog ve tartışmayı kolaylaştırmak için Watkins ve Marsick (1993), bireylerin kendi düşüncelerini paylaşmalarını, başkalarının fikirlerini almalarını ve onların bakış açılarına açık olmalarını önermiştir.

Sorgulama yoluyla insanlar fikirleri, soruları ve potansiyel eylemleri keşfeder; sorgulama, daha iyi bir çözüm için gerçeğin çıkarları doğrultusunda ön varsayımları ve yargıları askıya alan açık fikirli bir merak dayanır (Watkins ve Marsick, 1993).

Öğrenen örgüt, ne kadar çok şey öğrenirseniz (ya da öğrenme kapasiteniz ne kadar fazlaysa) kurumunuz için o kadar değerli olacağınızı varsayan insan sermayesi teorisinin mantığıyla desteklenmektedir. İnsan sermayesi kuramında, çalışanlar eleştirel düşüncelerinin karşılığını daha yüksek ücretler ve daha yüksek bir pozisyonla alırlar (Mojab ve Gorman, 2003, s. 228).

1.3.2.3. *Takım Halinde Öğrenme*

İşbirliğini ve takım öğrenimini teşvik eder; çalışma, farklı türde düşünme biçimlerine erişmek için grupları kullanmak üzere tasarlanmıştır. Grupların birlikte öğrenmesi ve birlikte çalışması beklenir; iş birliği, kültür tarafından değer görülür ve ödüllendirilir. Takım halinde öğrenme, yeni bilginin karşılıklı olarak oluşturulmasını, uyumlu ve iş birliğine dayalı eylem kapasitesini içerir. Bu boyuttaki eylem zorunlulukları, insanların hepsinin aynı takımın parçası olduklarını hissettikleri bir kültür yaratmaya odaklanır (Watkins ve Marsick, 1999).

Takım öğrenimi “iş birliği ruhunu ve takımların etkin kullanımının temelini oluşturan iş birliği becerilerini” yansıtır (Watkins ve Marsick, 1996, s.18). Hofstede (1980, s.42), ortak ihtiyaçlara daha fazla odaklanan bir ortak kültürün, bireyci bir kültüre göre daha fazla iş birliği yapma ve daha güçlü takımlara sahip olma eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır.

Takımların uygulamaya konulması tipik olarak âdemi merkezizetçilikle ilişkilendirilir, çünkü takımlar karar alma sürecinden ve yönetsel başarıdan daha fazla sorumlu hale gelir. Takım halinde çalışmanın avantajlarını, sorunlara daha kaliteli, daha kapsamlı ve daha yaratıcı çözümler elde etmenin bir yolu olarak özetlemektedir. Takımlar arasında çatışma ortaya çıkabilse de takım çalışmasının doğru şekilde uygulanması kurumsal birliği artırır ve çalışma sonuçlarını olumlu yönde etkiler (Glassop, 2002, s. 225).

Goh (1998, s.15) öğrenen bir örgüt için stratejik yapı taşı olan takım çalışmasına vurgu yapmaktadır. Çalışanlar takımlar halinde çalışarak ortak beceri ve bilgilerini sorunlar üzerinde kullanabilir ve örgüt için yenilikçi fikirler geliştirebilirler. Öğrenen örgüt, çalışanların edindikleri ilgili bilgi ve becerilere ve örgütün öncelikleri hakkındaki bilgilere dayanarak hareket etme yetkisine sahip olduğu örgüttür. Bu nedenle, bir bütün olarak kurumun ve kurum içindeki her bir birimin açıkça ifade edilmiş bir amacı olmalıdır. Çalışanların bu amacı ve yaptıkları işin kurumun misyonuna ulaşmasına nasıl katkıda bulunduğunu anlamaları gerekir. Buna ek olarak, kuruluşun çalışanların bu amaçlara bağlılığını teşvik etmesi gerekir.

Takımlar kuruma yaptıkları katkılardan dolayı ödüllendirilirse takım öğrenmesi daha hızlı ve tam olarak gerçekleşir. Takım düzeyinde öğrenme, uygulama ve yansıtıcı düşünme gerektirir. Üst seviye ekip öğrenimi, üst seviye ortak düşünme ve iletişimin yanı sıra tek bir bütün olarak yaratıcı ve yapıcı bir şekilde çalışma becerisi sağlar. Uygulamalı öğrenimin ekip öğrenimi yaratmanın en etkili yolu olduğu kanıtlanmıştır (Marquardt, 1998).

1.3.2.4. Paylaşımçı Sistemler

Bilgi edinebilecek ve paylaşabilecek sistemler oluşturur; bilgiyi paylaşmak için hem yüksek hem de düşük teknoloji sistemler oluşturulur ve işe entegre edilir; erişim sağlanır, sistemlerin bakımı yapılır (Watkins ve Marsick, 1996, s.18). Bu kavram, bilginin elde edilmesi, muhafaza edilmesi ve örgütün tüm yönetim kademelerinde paylaşılmasının önemini vurgulamaktadır (Yang vd., 2004, s. 31)

Paylaşımçı Sistemler, bireysel öğrenmenin örgütsel düzeyde öğrenmeye dönüşmesini sağlar. Bilgi edinmeyi sağlayan ve paylaşan sistemlere vurgu yapan bu boyut, bireylerin bildiklerini bir bilgi yönetimi sisteminde tutarak örgütlerin personel kayıplarına rağmen performanslarını sürdürebilmelerinin başlıca yoludur. Öğrenen örgütler, öğrenme ve gelişim için bilgiyi yönetme konusunda bilgili olmalıdır (Watkins ve Marsick, 1993).

Becerra-Fernandez vd., (2004), Bilgi Keşfi, Bilgi Edinme, Bilgi Paylaşımı ve Bilgiyi Kullanma olmak üzere dört bilgi yönetim süreci tanımlamıştır. Bu yazarlar tarafından önerilen dört süreç kümesinin her biri alt süreçlerden oluşmaktadır. Birleştirme ve sosyalleştirme alt süreçleri, bilginin keşfedilmesini sağlar. Bilgi edinme süreci, dışsallaştırma ve içselleştirme yoluyla gerçekleşebilir. Dışsallaştırmada, örtük bilgi açık bilgiye dönüştürülür ve içselleştirme alt süreci ile açık bilgi örtük bilgiye dönüştürülür. Bilgi paylaşımı süreci, sosyalleşme ve değişim yoluyla gerçekleşebilir. Sosyalleşme

alt süreci aracılığıyla örtük bilgi bireyler arasında paylaşılır veya aktarılır ve değişim alt süreci aracılığıyla açık bilgi bireyler arasında aktarılır.

Bilgi paylaşımı bireyler, gruplar, birimler veya kurumlar arasında gerçekleşebilir. Örtük bilgi sosyalleşme yoluyla, açık bilgi ise değişim süreciyle paylaşılır. Örtük bilgi, açık bilginin geliştirilmesi ve yorumlanmasına yönelik yapının oluşturulması için gerekli arka planı oluşturur. Örtük ve açık bilginin arasındaki sıkı bağ, yalnızca gerekli düzeyde paylaşılan bilgiye sahip bireylerin gerçekten bilgi alışverişinde bulunabileceğini işaret etmektedir (Becerra-Fernandez vd., 2004).

Nonaka ve Takeuchi'ye (1995) göre, bilgi yaratma, bireyler tarafından sahip olunan bilginin güçlendirildiği ve örgütün bilgi tabanının bir parçası olarak içselleştirildiği bir süreç olarak görülmelidir. Böylece bilgi, örgütte çeşitli seviyelerdeki bireyler arasındaki etkileşim yoluyla yaratılır. Örgütlerin bireyler olmadan bilgi yaratamayacağını ve bireysel bilgi diğer bireyler ve gruplarla paylaşılmadıkça, bilginin örgütsel etkinlik üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olacağını savunmuşlardır.

Grant (1997, s. 450), örtük bilginin yalnızca uygulamada ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Amaç, herkesin aynı bilgiye sahip olması için herkesin bildiklerini elde etmek değil, yeni örgütsel bilgi yaratmak için mevcut çeşitli uzmanlık düzeylerini birleştirmek olmalıdır. Bu da paylaşımı ve iş birliğini teşvik eden ağlar ve iletişim kanalları gerektirmektedir.

Eğer kurumlara, geniş bilgisayar ağları kurar ve grup iş birliğine olanak tanıyan iletişim araçları eklerseniz, insanlar bilgi ve birikimlerini paylaşmaya daha meyilli olacaklardır (Poynder, 1998). Bilgi yönetim sistemi, çalışanların bilgi edinme ve uzmanlaşma sürecini hızlandırır, maliyetleri düşürür ve müşteri ihtiyaçlarını zamanında karşılamak için yeni bilgileri kullanarak örgütlerin daha rekabetçi olmalarına yardımcı olur (Grayson ve O'Dell, 1998, s.23). Bilgi, örgüt içinde paylaşıldığında birikerek çoğalır ve örgütün süreçlerine, ürünlerine ve hizmetlerine gömülü hale gelir (Demarest, 1997, s. 374).

1.3.2.5. Sistemler Arası Bağlantı

Öğrenen örgütler, fiziksel, sosyal ve kültürel çevreleriyle sağlıklı bir ilişkiindedir. Öğrenen örgüt, çevresine olan bağımlılığını kabul eder. İnsanlara, çalışmalarının tüm işletme üzerindeki etkisini görmeleri için yardım edilir. Çevreyi tararlar ve iş yapma biçimlerini düzenlemek için bu bilgileri kullanırlar. Örgüt, sürekli etkileşim yoluyla toplumla bağlantılıdır (Watkins ve Marsick, 1993).

Sistem Bağlantısı, bir örgütün hem dış hem de iç ortamlarla olan bağlantısının farkında olmasını ifade eder. Bireylerin, toplumun ve işyerinin uzun vadeli ihtiyaçları arasında bir bağlantı oluşturarak insanları sürekli öğrenme ve değişime yatırım yapmaya motive eder.

Birimler ve kurumlar arası iş birliğine dayalı çalışma uygulamalarının ve proje tabanlı örgütün artan önemi, insanların bilgi bağlamlarını farklı disiplinlerden ve altyapılardan gelen diğer kişilerle paylaşma ihtiyacını ve cevap verme yeteneğine sahip örgüte yönelik itici gücü ortaya çıkarmıştır. Her şeyin birbirine giderek daha fazla bağımlı hale geldiği dünyada, rekabet bağlamında daha fazla belirsizlik var, bağlam daha dinamiktir ve bu da hızlı ve yenilikçi örgütsel tepkiler gerektirmektedir. Bu eğilim, bilgiyi yaratma ve yeniden kullanmanın öneminin altını çizmekte ve bunun örgütsel öğrenme ile ilişkisini vurgulamaktadır (Argyris ve Schon, 1997).

Örgütsel öğrenme, günümüzün karmaşık ve rekabetçi iş ortamında fırsatlardan yararlanmak ve bu fırsatları keşfederek rekabet avantajı elde etmek için önemli bir araçtır. Huber (1991, s.88), örgütsel hafızanın etkinliğini etkileyebilecek değişkenler arasında, üyelik kayıplarının, bilginin dağılımına, yorumlanmasına, saklanmasına ilişkin kuralların, ayrıca saklanan bilginin tespit edilmesine ve yeniden elde edilmesine ilişkin yöntemlerin yer aldığını gözlemlemiştir.

Carter ve Greer'in (2013, s.375) belirtildiği üzere, bir kurumun pazardaki değişikliklere ayak uydurması ne kadar zaman alırsa, arzu ettiği konuma ulaşma seçeneği de o kadar azalır. Etkili bir sistem bağlantısına sahip olmak, kurumun başarılı olmak için kurum yetkinliğini elde etmesine ve geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Örgütü, içinde bulunduğu çevre ve öğrenme kavramlarıyla ilişkilendirmek, deneyimsel öğrenme, uygulamalı öğrenme, gayri resmi öğrenme ve uygulama grupları gibi fırsatların teşvik edilmesine yardımcı olur. Bu tür bir ilişki, iş birliğini, bağlılığı, bilgi ve yeteneğe hazır erişimi ve tutarlı örgütsel davranışı destekler (Cohen ve Prusak, 2001).

Manville'e (2001, s.36) göre, öğrenme, temel iş ihtiyaçları, yöneticiler, müşteriler, ortaklar ve hissedarlar tarafından talep edilen çıktılar ile bağlantılı olmalıdır. Örgütler, verimliliği eğitim programlarına veya eğitime katılım ile değil, iş performansı ile ölçüyor olacaklar. Böyle kurumlarda öğrenme, yetenek kazanımı, iletişim kanalı yönetimi, liderlik kapasitesi, iş döngüsü süresinin kısaltılması, yeni ürünlerin piyasaya sürülme hızı, şirket birleşmeleri ve şirketleri satın alma, risk yönetimi ve yasal uyumluluk, çalışanların ve

müşterilerin elde tutulması ve memnun edilmesi gibi iş çıktılarının temelini oluşturmaktadır.

1.3.2.6. Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik, geleceği öngörme ve tasavvur etme, esnekliği koruma, stratejik düşünme ve gelecekte örgüt için rekabet avantajı yaratacak değişiklikleri başlatma yeteneği anlamına gelir (Daft ve Lane, 2011).

Liderin rolü, örgütlerin başarısı bakımından çok önemli görünmektedir. Bu nedenle, liderlerin, örgütlerini başarılı kılmak için ihtiyaç duydukları kriterleri belirlemesi, örgütlerde liderliğin bu hedefe ulaşma olasılığını büyük ölçüde artıracaktır. Stratejik liderlik, bir yandan kurumun kısa vadede maddi açıdan varlığını sürdürmesini sağlarken, diğer yandan da kurumun uzun vadede sürdürülebilirliğini artıracak günlük kararları gönüllü olarak almaları için diğer çalışanları etkileme becerisidir (Rowe, 2001, s. 81).

Stratejik liderlik, firmaların öngöründe bulunma, esnekliği öngörme ve sürdürme ve stratejik fırsat ve kurumun sürdürülebilir geleceğini yaratmak için diğerlerini yetkilendirme yeteneğidir (Kjelin, 2009, s. 37). Guillot (2003, s.67), stratejik liderliği, bilgelik ve vizyon sahibi, deneyimli, kıdemli bir liderin değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak stratejik ortamda planlar oluşturma ve uygulama ve sonuç odaklı kararlar alma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Boal (2004, s.1497): “Stratejik liderlik, zaman içinde örgütün geçmişi, bugünü ve geleceğinin bir araya geldiği hem süreç odaklı hem de öze ilişkin bir dizi karar ve faaliyettir. Stratejik liderlik, örgüt, bilinen ve bilinmeyen gerçekler ve olasılıklarla mücadele ederken, sürekliliği ve bütünlüğü sağlamak için temel değerleri ve kimliği yeniden vurgulayarak, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü kurar. Stratejik liderlik, örgütün yapısal, beşerî ve sosyal sermaye ve yeteneklerini gerçek zamanlı fırsat ve tehditleri karşılayacak şekilde geliştirir, bunlara odaklanır veya mümkün kılar. Son olarak, stratejik liderlik çevresel türbülans ve belirsizliği anlamlandırır ve örgütün gelişmesine ve yenilik yapmasına olanak tanıyan bir vizyon ve yol haritası sağlar.

Liderler başkalarından öğrenirler ve kendilerini otokratik olarak çalışan ve dönüşüme odaklanan liderlerden, demokratik olarak çalışan ve dönüşüme odaklanan liderlere dönüştürmeleri gerekir. Ayrıca diğer liderleri de öğretmen ve öğrenen olmaya ikna etmelidirler. Bu temel düşünce değişikliği, herkesin hem lider hem de öğretmen olduğu bir organizasyon yaratır (James, 2003, s. 46).

Hambrick ve Pettigrew (2001, s.36) liderlik ve stratejik liderlik terimleri arasında iki ayrım olduğunu belirtmektedir. Birincisi, liderlik teorisi örgütün herhangi bir seviyesindeki liderlere atıfta bulunurken, stratejik liderlik teorisi, örgütün en üst kademesindeki kişilerin incelenmesine atıfta bulunur. İkinci olarak, liderlik araştırmaları özellikle liderler ve onları izleyenler arasındaki ilişkiye odaklanır. Stratejik liderlik araştırmaları ise sadece ilişki bir faaliyet olarak değil, aynı zamanda stratejik ve sembolik bir faaliyet olarak yönetici çalışmalarına odaklanır.

Stratejik liderlik çok yönlüdür ve günümüzün küreselleşmiş iş ortamının zorluklarının üstesinden gelmede kuruluşların yanı sıra başkalarını da yönetmekle ilgilidir. Stratejik liderlik, aynı zamanda hem iç hem de dış iş çevresini yönetme ve karmaşık bir bilgi işleme sürecine dâhil olma konusunda uzmanlık gerektirir (Deeboomee ve Ariratana, 2014, s. 982).

Örgüt liderleri, çalışanın yalnızca kendi işiyle ilgili belirli bilgi ve becerilerine değil, bütün yönleriyle gelişimine odaklanmalıdır. “Öğrenen bir örgüt bağlamında bireylerin gelişimine yönelik bütüncül bir yaklaşım, tatmin duygusuna sahip olan ve doğal olarak bir örgütün gelişmesine neden olacak kararlar alan, iyi bilgilendirilmiş, bilgi sahibi, eleştirel düşünen yetişkinler üretir” (Bierema, 1996, s. 21).

Ireland ve Hitt (1999, s. 43), 21. yüzyılda beklenen yeni rekabet ortamında etkili stratejik liderlik için gereken yetenekleri şu şekilde tanımlamıştır:

- bir vizyon geliştirmek ve paylaşmak,
- dinamik temel yetkinlikler oluşturmak,
- insan sermayesini vurgulamak ve bunu etkili bir şekilde kullanmak,
- yeni teknolojilerin geliştirilmesine yatırım yapmak,
- katma değerli stratejiler geliştirmek,
- etkili bir kurum kültürü oluşturmak ve sürdürmek,
- denge politikası geliştirmek ve uygulamak.

Rowe (2001, s.81), stratejik liderliği, bir yandan kısa vadeli finansal istikrarı korurken diğer yandan örgütün uzun vadeli sürdürülebilirliğini artıran günlük kararları gönüllü olarak almaları için diğer çalışanları etkileme becerisi olarak tanımlamaktadır. Stratejik liderler, bir kurumun başarılı olması için her ikisinin de göz ardı edilemeyeceğinin bilincinde olarak hem günlük işlere hem de kurumun uzun vadeli stratejik hedeflerine odaklanırlar. Stratejik liderler üstlerinden, meslektaşlarından, astlarından ve kendilerinden beledikleri performansla ilişkin güçlü olumlu beklentilere sahiptir. Bu

beklentiler, örgüt üyelerini, örgütün kısa vadeli istikrarına ve uzun vadeli sürdürülebilirliğine katkıda bulunacak kararları gönüllü olarak almaya teşvik eder (Rowe, 2001, s. 81).

1.3.2.7. Yetkilendirme

İnsanları, ortak bir vizyon doğrultusunda yetkilendirin; İnsanlar ortak bir vizyonun belirlenmesine, sahiplenilmesine ve uygulanmasına dahil edilir; sorumluluk karar alma sürecine uygun olarak verilir, böylece insanlar yapmakla sorumlu tutuldukları şeyleri öğrenmeye motive olurlar (Watkins ve Marsick, 1996). Öğrenen örgütler, birçok bireyin ortak bir vizyona katılmasına ve içlerinde saklı olan potansiyelin açığa çıkmasına olanak sağlar. Bu örgütler paylaşılan bir vizyonla işe başlar, sonra öğrenme bu vizyona doğru yönlendirilir.

Yetkilendirilmiş İnsanlar, öğrenen örgütte paylaşılan bir vizyona doğru yönlendirilirler (Watkins ve Marsick, 1993). Watkins ve Marsick (1993), yetkilendirmeyi, aktif ve etkileşimli, çalışanların ve yöneticilerin karşılıklı çıkarları hakkında diyalog içinde olduğu bir süreç olarak tanımlamıştır. Yetkilendirme, güçten bağımsız olarak kültürel faktörlerin (örneğin değerler, inançlar veya varsayımlar) birbiriyle uyumlu hale getirilmesiyle gerçekleşir; bu nedenle örgütlerdeki çatışmaları azaltmak için paylaşılan bir vizyona sahip olmak kritik önem taşır.

Yetkilendirme, örgütsel öğrenmeyi çeşitli şekillerde etkiler. Merkezi olmayan, yatay ve ekip temelli bir örgüt yapısında, çalışanlar iş etkinliklerini değerlendirebilir ve iyileştirme için önlemler önerebilir, böylece eski rutinleri yenileriyle değiştirebilirler. Bu esneklik, kurumun hızla değişen iç ve dış çevreye uyum sağlamasına yardımcı olur; çalışanlar mevcut koşullara daha uyumlu ve yenilikçi davranışlara daha yatkın hale gelir (Drumm, 1995, s. 29; Örttenblad, 2004, s. 129; Scott ve Bruce, 1994, s. 580).

Vogt ve Murrell (1990), çalışanların gerekli özgürlük, güven, yetki, fırsat, tanınma ve otorite ile güçlendirilmelerinin yanı sıra gerekli beceri, bilgi, değer ve yeteneklerle donatılmaları gerektiğini, böylece kuruma en iyi düzeyde katkıda bulunabileceklerini belirtmektedir. Olağanüstü öğrenme ve performansı tetiklediği için yetkilendirmenin başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmada kritik önem taşıdığını ifade etmektedir.

Yetkilendirme, gücün serbest bırakılması anlamına gelir. Yetkilendirme, insanları güçlendirmekten ve onlara güç vermekten farklıdır. Yetki doğrudan insanlara aktarılır, ancak insanların kendilerini yetkilendirebilecekleri güçlendirme koşullarının yaratılması gerekir. Yetkilendirme kavramı çalışanlara yetki devrinin ötesindedir. Yetkilendirme yapılırken çalışanlara

sadece görevler verilmez, aynı zamanda çalışanların bu görevleri yapmaya karar verebilmeleri için koşullar da oluşturulur (Aghayari, 2006, s. 28).

Yetkilendirme, çalışanların, örgütsel performansa katkıda bulunmalarını sağlayan bilgi ve birikimin paylaşılmasını, örgütsel performansa dayalı olarak ödüllendirilmelerini ve önemli çıktıları etkileyen kararlar alma yetkisinin verilmesini gerektirir (Bowen ve Lawler, 1992, s. 31).

1.3.3. Öğrenen Örgüt Bileşenleri

Senge'e göre öğrenen örgütün oluşturulmasına katkıda bulunan bileşenler şunlardır:

- Kişisel Ustalık;
- Zihinsel Modeller;
- Paylaşılan Vizyon;
- Takım Halinde Öğrenme
- Sistem Düşüncesi

Öğrenen örgüt kavramı, Senge'in 1990 yılında yazdığı Beşinci Disiplin kitabının yayınlanmasıyla popülerlik kazanmıştır. Öğrenen bir örgüt oluşturma hedefine ulaşmak için Senge (1990) bazı ön koşullara dikkat çekmektedir: kişisel ustalık (kişinin kişisel vizyonunu sürekli olarak netleştirmesi ve genişletmesi, enerjisini odaklaması, sabır geliştirmesi ve gerçekliği objektif olarak görmesi), zihinsel modellerin geliştirilmesi (dünyayı nasıl gördüğünü ve nasıl hareket ettiğini etkileyen kökleşmiş varsayımların, genellemelerin veya görselleştirmelerin oluşturulması), paylaşılan vizyon oluşturma (uyum yerine bağlılık yaratan ortak gelecek resimlerinin ortaya çıkarılması), takım öğrenimi (bir ekibin varsayımları geri plana atma ve birlikte açık düşünme kapasitesinin geliştirilmesi) ve sistem düşüncesi (daha önce tartışılan disiplinleri bütünleştirmek ve parçaların kendilerinden ziyade "bütünlerin" parçaları arasındaki karşılıklı ilişkilerin gözlemlenmesi için belirli bir çerçeve oluşturmak).

Senge (1990) öğrenen örgütü sadece uyum sağlama kapasitesine değil aynı zamanda üretkenliğe, alternatif gelecekler yaratma yeteneğine sahip bir örgüt olarak tanımlar. Senge, öğrenen bir örgütün sahip olması gereken beş disiplini tanımlar: takım öğrenmesi - takım sürecinin geliştirilmesinden ziyade grubun öğrenme faaliyetlerine vurgu; paylaşılan vizyon - uyumdan ziyade gerçek bağlılığı teşvik eden "geleceğin resimlerini" ortaya çıkarma yeteneği; zihinsel modeller - dünyanın nasıl işlediğine dair derinlemesine tutulan iç imgeler; kişisel ustalık - kişisel vizyonu sürekli olarak netleştirmek

ve derinleştirmek, enerjileri odaklamak, sabır geliştirmek ve gerçeği objektif olarak görmek; sistem düşüncesi - doğrusal neden-sonuç zincirlerinden ziyade karşılıklı ilişkileri görme yeteneği.

1.3.3.1. Kişisel Ustalık

Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip kişiler sürekli bir öğrenme modunda yaşarlar. Asla “ulaşamazlar”. Bazen, ‘kişisel ustalık’ terimi gibi bir dil, yanıltıcı bir kesinlik, siyah ve beyaz hissi yaratır. Ancak kişisel ustalık sahip olduğunuz bir şey değildir. Bu bir süreçtir. Yaşam boyu süren bir disiplindir. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip kişiler bilgilerinin, yetersizliklerinin ve gelişim alanlarının son derece farkındadırlar ve son derece özgüvenlidirler (Senge, 1990).

Senge, kişisel ustalık disiplinindeki iki temel unsuru şu şekilde özetlemektedir: Kişisel uzmanlık bir disiplin, hayatımıza entegre ettiğimiz bir faaliyet haline geldiğinde, temelde yatan iki hareketi bünyesinde barındırır.

Birincisi, bizim için neyin önemli olduğunu sürekli olarak açığa kavuşturmaktır. Genellikle yolumuzdaki sorunlarla başa çıkmak için o kadar çok zaman harcarız ki ilk etapta neden bu yolda olduğumuzu unuturuz. Bunun sonucunda, bizim için gerçekten önemli olan şeylere ilişkin yalnızca bulanık, hatta yanlış bir görüşe sahip oluruz. İkincisi, mevcut gerçekliği nasıl daha net görebileceğimizi sürekli olarak öğrenmektir (Senge, 2006).

Kişisel ustalık, kişisel vizyonu sürekli olarak netleştirmek ve derinleştirmek, enerji toplamak, sabırlı olmak ve gerçekliği mümkün olduğunca objektif bir şekilde görmeye çalışmak için kişisel bir kararlılığı ifade eder (Appelbaum ve Goransson, 1997, s. 115).

Kişisel ustalık, Argyris ve Schon’un (1997, s.345), Örgütsel Öğrenme Teorisinden kaynaklanmaktadır. Teori, öğrenen örgütün rakiplerine karşı rekabet avantajını sürdürebilmesi için çalışanlarına yeni değişen bilgilerden öğrenme ve öğrenilenleri örgütsel hedeflere rakiplerinden daha hızlı bir şekilde ulaşmak için uygulama imkânının sağlanması gerektiğini öne sürmektedir.

Senge (1990) kişisel ustalığın, kişisel vizyon, kişisel amaç, vizyon ve mevcut gerçeklik arasındaki yaratıcı gerilimi yönetme, kişisel ustalığa aykırı zihinsel modellerin etkisini ortadan kaldırma, gerçeğe bağlılık ve bilinçaltını anlama gibi farklı bileşenlere ayrıldığını belirtmektedir. Ayrıca bunun doğal bir kazanım ya da bir son nokta olmadığını savunmaktadır. Aksine, bir süreklilik içinde gerçekleşen gelişimsel bir süreçtir ve bu nedenle, bir birey asla kişisel ustalığa tam olarak ulaşamaz.

Kişisel Uсталık, enerjilerimizi odaklama, sabır geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme konusundaki kişisel vizyonumuzu sürekli olarak netleştirme ve derinleştirme disiplindir.

Kişisel ustalık, kendi değerleriyle uyum içinde ve sürekli olarak kendini ve içinde bulunduğu dünyayı öğrenerek, kişisel bir vizyon doğrultusunda yaşama ve çalışma sürecidir (Bryant, 2021).

Bui ve Baruch, (2010, s.208): Bui vd., (2013, s.167) öğrenen örgütlerin kişisel ustalık disiplini etkileyen unsurlar olarak şu yedi kavramı tanımlamıştır: kişisel değerler, kişisel motivasyon, bireysel öğrenme, kişisel vizyon, örgüt kültürü, yetkinlik ve eğitim ve gelişim.

Yüksek kişisel ustalığa sahip bireyler kendi kendilerini motive eder ve kendilerini kişisel ve mesleki gelişime adamaya istekli olurlar, bu da bireysel performansın artmasına neden olur (Ramani vd., 2019, s. 8).

1.3.3.2. Zihinsel Modeller

Genel bir değerlendirmeye, zihinsel modeller bir kişinin düşüncelerinin yanı sıra eylemlerinin de ifadesidir. Örgütlerde yeni tutumlar ve yenilikler içeren en iyi fikirlerin çoğu, yaygın zihinsel modellerle çeliştiği için hiçbir zaman yeni bir projeye dönüşme fırsatı bulamaz. Öğrenen örgüt liderleri, zihinsel modelleri savunmaya geçmeden inceleme becerisini öğrenmesi gerekir (Ortenbald, 2001, s. 125).

Zihinsel modellerdeki bir değişiklik, bir örgütte gerçekleşebilecek en önemli öğrenmedir. Dünyanın nasıl çalıştığına dair içsel resimlerimizi ortaya çıkaran, test eden ve geliştiren zihinsel modeller, öğrenen örgütler oluşturmak için büyük bir önem taşımaktadır. Ancak, örgütlerdeki en iyi fikirlerin çoğu asla uygulamaya konmaz. Bunun nedeni, yeni kavrayışların genellikle yerleşik zihinsel modellerle çelişmesidir. Zihinsel modeller disiplini, aynayı kendimize çevirmekle başlar; dünyaya dair içsel resimlerimizi ortaya çıkarmayı, onları yüzeye çıkarmayı ve titizlikle incelemeye tabi tutmayı öğrenmektir. Aynı zamanda, insanların kendi düşüncelerini etkili bir şekilde ortaya koydukları ve bu düşünceleri başkalarının etkilenmesine açık hale getirdikleri, sorgulama ve savunmayı dengeleyen “öğrenmeye yönelik” konuşmaları sürdürme becerisini de içermektedir (Senge, 1990).

Herkesin dünya hakkında bazı sabit ve farklı düşünceleri, görüşleri ve düşünme yolları vardır, kişinin tüm eylemleri, uygulamaları zihinsel modellerin etkisi altında üretilir. İnsanların her seferinde aynı şekilde davranmasının nedeni zihinsel modelin değişmemiş olmasıdır. Bu nedenle, davranışlarınızı büyük ölçüde iyileştirmek ve yeteneklerinizi geliştirmek istiyorsanız, aslında

değiştirmek istediğiniz şey zihinsel modelinizdir. Önemli olan, dünyayı daha makul bir şekilde anlamınızı ve anlamlandırmanızı sağlamaktır (Garvin, 1993, s.78).

Zihinsel modeller, insanların dünyayı yorumladıkları, anladıkları ve eyleme geçirdikleri derin varsayımları veya metaforları ifade eder (O'Connor ve McDermott, 1997)

Paylaşılan zihinsel modeller, bir çevre ve bu çevreden beklenen davranışlar hakkında paylaşılan bilgi veya inançları temsil eden sosyal olarak inşa edilmiş bilişsel yapılardır. Bu yapılar takım üyelerinin davranışlarını etkiler ve üyelerin birbirlerinin davranışlarını ve ihtiyaçlarını öngörmelerini sağlayarak koordinasyonu geliştirir (Cannon-Bowers vd., 1995, s. 333; Weick ve Roberts, 1993, s. 357)

Zihinsel modellerin işlevi, 'zihnimiz için gerçekliğe aracılık etmek ve her gün edindiğimiz sonsuz bilgi akışını kategorize etmemize ve düzenlememize yardımcı olmaktır' (DeBono, 1991).

Johnson-Laird (1983) zihinsel modelleri bilişselliğin temel yapısı olarak önermektedir: Zihinsel modellerin nesnelere, durumları, olaylar zincirini, dünyanın nasıl olduğunu ve günlük yaşamın sosyal ve psikolojik eylemlerini temsil etmede merkezi ve birleştirici bir rol oynadığını varsaymak artık mümkün. Zihinsel modeller, bir kişinin zihnindeki faaliyetler, nesnelere ve soyut bilgi öğeleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlayan çerçeveler veya anlam yapıları olarak tanımlanabilir ve gelecekteki olayların tahminini de içerebilir (Johnson-Laird, 1983).

Karmaşık sistemlerle yüzleşmek için liderlerin ve kuruluşların varsayımlarını veya zihinsel modellerini belirleme ve inceleme kapasitesine sahip olmaları gerekir. Sadece bu varsayımlar tanımlandığında ve test edildiğinde, kuruluşlar sürekli olarak uyum sağlayabilir ve gelişebilir. Zihin bir kez kapanırsa, varsayımlar zorlaşır ve değişmez hale gelir ve değişen bağlam onları geçersiz kılar (Kohl, 2006, s. 30-42).

Öğrenme bir zihin hareketi içerdigiinden ve öğrenme yoluyla kendimizi yenilememiz gerektiğinden, günümüzde liderlerin birincil görevi, bizzat öğrenen olmak ve insanların, karmaşıklığı anlamak, vizyonu netleştirmek ve paylaşılan zihinsel modelleri geliştirmek için yeteneklerini sürekli olarak genişletebilmeleri için kurumlarında öğrenmeyi teşvik etmek ve kolaylaştırmaktır (Senge, 1990).

Zihinsel modeller, kişinin sorunlarla başa çıkmak veya karar vermek için benimsediği stratejik yaklaşımı belirler. Bu da çözümler arayışında kullanılan

taktik ve davranışları yönlendirir ve nihayetinde elde edilecek sonuçları belirler (Van Boven ve Thompson (2003, s. 387).

Bir kişinin zihninde, zihinsel bir modelin oluşması hem biyolojinin hem insan zihninin doğasında var olan bir yeteneğin, hem de öğrenmenin sonucudur. Bu disiplin, kendini yansıtmaya, dünyaya dair kendi içsel resimlerini keşfetmeyi öğrenme ve ardından bunları yüzeye çıkarıp titizlikle inceleme ile başlar (Jones vd., 2011).

İnsanların hareketlerini değiştirmeden önce, örtük zihinsel modellerine maruz bırakılmalı ve bu modeller incelenmelidir. İnsanların yaptıklarını değiştirmek, düşündüklerini değiştirmekten daha kolaydır, çünkü zihniyetler ve varsayımlar genellikle bilinçli düşüncenin ötesinde derinlere gömülmüştür. Yine de insanların durumlar hakkında düşünme biçimlerini değiştirmek, aslında davranışları nihai olarak değiştirmenin ve dolayısıyla örgütsel sonuçları etkilemenin en güçlü ve faydalı yoludur (Pfeffer, 2005, s. 125).

1.3.3.3. Paylaşılan Vizyon

Vizyon, net bir zihinsel görüş ve genellikle bir kişinin ulaşmak istediği bir hedeftir. Vizyon, bir bakış açısına ve ideal bir görüntüye sahip olmak demektir. Başka bir deyişle vizyon, bir kişi ya da örgütün yaratmak istediği geleceğe ilişkin zihinsel bir anlayış ya da belirli bir zaman diliminde bunun başarılması için gerekli koşulların hazırlanmasıdır (Ortenbald, 2002, s. 213).

(Harrington, 1999, s.153) Fortune dergisinde ortak vizyon yaratmanın yirminci yüzyılın en önemli liderlik fikri olduğunu beyan etmiştir. Thoms ve Greenberger (1995, s.212) vizyonu, grup üyelerinin motivasyonunun, planlarının ve hedef belirlemelerinin temelini oluşturan, geleceğe dair bilişsel bir imge olarak tanımlar.

Paylaşılan bir vizyon, bir örgütün tüm üyelerine, rollerini oynayabilmeleri için bir referans noktası verir. Senge (1990) paylaşılan vizyonu bir fikir değil, daha ziyade insanların kalplerindeki etkileyici bir güç olarak görmektedir. Vizyon öğrenen örgüt için hayati önem taşıyor, çünkü öğrenme için odaklanma ve enerji sağlıyor.” (Senge, 1990). Senge’ e göre vizyon kendinden daha büyük bir şeyin parçası olmanın, kişisel çıkarların ötesine geçen ortak bir amaç için çalışmanın, motivasyonel etkisine olan inançtır. Bir kurumda ortak bir vizyon oluşturmak aynı anda hem takım ruhunu geliştirir, hem de bireylere bir amaç duygusu vererek onları motive eder. İnsan ilişkilerinde paylaşılan vizyon kadar güçlü olan çok az güç vardır (Senge, 2006).

Senge (1990) insanların bir vizyonu gerçekten paylaştıklarında, ortak bir hedefi gerçekleştirmek için ortak bir istekle birbirlerine bağlandıklarını, kişisel

vizyonların gücünü, bireyin vizyona duyduğu derin bağlılıktan aldığını ve insanların ortak bir vizyon oluşturmaya çalışmasının nedenlerinden birinin önemli bir girişimde birbirlerine kenetlenme arzusu olduğunu ifade ederek paylaşılan bir vizyonun önemini vurgular.

Yönetim, paylaşılan vizyon ile performansı artırarak, değişimi teşvik ederek, stratejik plan için bir temel sağlayarak, bireyleri motive ederek ve kararlar için bir ortam sağlayarak, bir örgüt üzerinde geniş çaplı olumlu bir etkiye sahip olabilir (Lipton, 1996, s. 83-92).

Öğrenme teorisindeki paylaşılan vizyon kavramı, Ar-Ge literatüründeki iç iletişim ve entegrasyonla benzerlik göstermektedir; bilgi akışını artırmak, diğer bölümlerle işleri koordine etmek ve ortak bir yenilik anlayışı oluşturmak için işlevler arası iletişim, engellerin üstesinden gelmek için teşvik edilir (Brown ve Eisenhardt, 1995, s. 343-378).

Hallinger ve Heck (2002), önemli sayıda bir insan kitlesinin kişisel vizyonları bir topluluk içinde ortak bir amaç duygusunda birleştiğinde, örgütsel bir misyonun veya paylaşılan vizyonun var olduğunu ifade etmektedirler.

Tsai ve Ghoshal'a (1998, s.464-476) göre, paylaşılan bir vizyon, olası yanlış anlamaları önler ve örgüt üyeleri arasındaki iletişimi geliştirir. Ortak hedefleri paylaşan örgüt üyelerinin, kaynakları ve bilgiyi serbestçe paylaşan ve değiş tokuş eden ortaklar haline gelme olasılığı daha yüksektir. Böyle bir paylaşılan vizyon, örneğin firmanın yazılı misyon ve vizyon beyanıyla, çalışanlar ve bir bütün olarak örgüt için açık bir yön tayin eder.

Harrington'a (1999, s.152-154) göre, çalışanların çabalarını yönlendirecekleri bir gelecek vizyonunu paylaşabilmeleri, kurum için bir dizi önemli avantajın elde edilmesini sağlar. Paylaşılan vizyon sayesinde profesyoneller arasındaki ilişkiler gelişir, öğrenme kolaylaşır ve uzun vadeli bağlılık teşvik edilir.

Yukl (1998) vizyonun, hem hedeflerin tanımlanmasını hem de bu hedeflere ulaşma stratejilerini içerdiğini belirtmiş ve paylaşılan vizyonu, bir takımdaki üyelerin net bir kurumsal amaç oluşturma ve takımın gelecekte arzu ettiği sonuçlara ulaşabilmesi için örgütte gerekli değişiklikleri teşvik etme isteği olarak tanımlar.

Kirkpatrick ve Locke'a (1996, s. 36-51) göre, eğer takım, gelecekteki durumuna ilişkin belirli bir vizyonu paylaşarak iyi bir performans sergilerse, daha fazla üye bu vizyona daha büyük bir inançla sahip olacaktır. Bu nedenle yenileşim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, takımın gelecekteki durumuna ilişkin paylaşılan vizyon düzeyini artıracaktır.

1.3.3.4. Takım Öğrenmesi

Bir kurum, gerçek bir öğrenen örgüt olmak istiyorsa, kurumdaki bireylerin birlikte öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Örgütün, özellikle öğrenme yeteneğine sahip olması isteniyorsa, her şeyden önce takımdaki herkesin öğrenme yeteneğine sahip olması gerekir. Bir bireyin öğrenme yeteneğine sahip olabilmesi için öğrenme motivasyonuna sahip olması gerekir; bu kişinin kendini aşma, yeteneklerini sürekli olarak geliştirme isteği, öğrenme hevesi ve motivasyonu anlamına gelir, bu yetinmekten kendini aşmaya geçiş demektir (Senge, 2006).

Öğrenen örgüt, bireysel yeteneklere yer açıp onları beslerken, bireysel yetenekler tüm takımın daha iyi olması için gerekli yapı taşları olarak görülür (Mthombeni ve Niemand, 2019, s. 536–553). Takım öğrenimi, işgücünün yaratıcılığını teşvik etmekte ve kuruluşları giderek daha dinamik hale gelen kurumsal alanda çevik ve duyarlı olmaya hazırlamaktadır (Pandey vd., 2019, s. 116–126).

Takım öğrenimi disiplini, takımların sohbet ettiği iki farklı yol olan diyalog ve tartışma uygulamalarında uzmanlaşmayı içerir. Diyalogda, karmaşık ve ince konuların özgürce ve yaratıcı bir şekilde keşfedilmesi, birbirini derinlemesine dinleme ve kendi görüşlerini askıya alma söz konusudur. Buna karşılık, tartışmada farklı görüşler sunulur ve savunulur ve o anda alınması gereken kararları destekleyecek en iyi görüş aranır. Diyalog ve tartışma potansiyel olarak birbirini tamamlayıcı niteliktedir, ancak çoğu ekip bu ikisini birbirinden ayırt etme ve aralarında bilinçli bir şekilde hareket etme becerisinden yoksundur (Senge, 2006).

Tartışma ve Diyalog; takım halinde öğrenmenin iki temel bileşenidir. Başka bir deyişle, her ekip üyesi, grubun ele almaya çalıştığı bir zorluk veya soruna kendi bakış açısıyla katkıda bulunma fırsatına sahip olmalı, ayrıca herkes soru sorabilmeli ve hâlihazırda paylaşılmış olan bakış açılarıyla ilgili ek bağlam ve fikirler sunabilmelidir. Bu, ekip üyelerinin bilgilerini bir araya getirmelerine ve toplu olarak anlayışlarını geliştirmelerine olanak tanır (Senge, 2006).

Takım öğrenmesi, çevredeki değişiklikleri tespit etmek, anlamak ve bunlara uyum sağlamak ve ayrıca proje takımlarının performansını ve sonuçlarını iyileştirmek için bilgi edinmeye ve bu bilgileri uygulamaya yönelik sürekli bir düşünme ve eylem süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, takım üyelerinin sergilediği, soru sorma, geri bildirim alma, deneme yapma, sonuçlar üzerinde düşünme ve hataları ya da beklenmedik durumları tartışma gibi bir dizi davranış olarak kendini gösterir (Edmondson, 1999, s.350-).

Takım çalışması, iş hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıran, eşgüdümlü iş birliğine dayalı etkileşimlerle ilgilidir. Bu iş birliği sırasında takım üyeleri bilgiyi kullanır. Bu bilgi takım etkinliğini artırmak için takım üyelerinin (bireysel) bilgilerini nasıl birleştirebildiklerini anlamaya yardımcı olan bir süreçtir (Kozlowski ve Ilgen, 2006, s. 77).

Takım, görevlerinde birbirine bağımlı olan, sonuçlar için sorumluluğu paylaşan, başkaları tarafından bir veya daha fazla sayıda sosyal sistemin içine gömülü, sağlam bir sosyal varlık olarak görülen veya kendilerini bu şekilde gören bireyler topluluğu olarak tanımlanabilir (Cohen ve Bailey, 1997, s. 241).

Decuyper vd., (2010, s.111) takım öğrenmesinin sistematik olduğunu düşünmektedirler, çünkü takımlar birbirine bağılı üyelerden oluşur ve aynı zamanda, daha büyük bir sistemin parçasıdır. Takımlar, ait oldukları birim ve örgüt gibi farklı alt sistemlerden gelen bilgi, alışkanlık ve kurallar gibi girdileri kullanırlar.

Katzenbach ve Smith (1993, s.112) takımı, ortak bir amaca, bir dizi performans hedefine ve kendilerini karşılıklı olarak sorumlu tuttıkları bir yaklaşımı benimsemiş, birbirini tamamlayan becerilere sahip az sayıda insan olarak tanımlarlar.

Lencioni (2002) bir gruptan bir takım oluşturmak için önemli örgütsel hedefleri şöyle tanımlar. Bunlar (1) karşılıklı güven geliştirmek, (2) çatışmaları çözmek için yöntemler oluşturmak, (3) görevlerin yerine getirilmesinde birbirlerine destek olmak, (4) hesap verebilmeyi kabul etmek ve (5) kaliteli sonuçlara odaklanmak.

İşbirliğine dayalı öğrenme, sosyal yapılandırmacı bir öğrenme modelini takip eder, bilginin, önceki bilgiler üzerine inşa edilen insanlar arasındaki etkileşim yoluyla oluşturulduğu ve eleştirel düşünme, problem çözme, anlam oluşturma ve kişisel dönüşüm, bilginin sosyal olarak yapılandırılması, fikirlerin araştırılması, tartışılması, müzakere edilmesi ve eleştirilmesi ile sonuçlanır. (Boud vd., 2001).

Takım öğrenimi, sadece olumlu karşılıklı bağımlılık ve yüz yüze etkileşim gibi birlikte öğrenmenin unsurlarını içermekle kalmaz, aynı zamanda her üyeyi sorumlu tutan, karar vermeyi kolaylaştıran ve takımın nasıl performans gösterdiğine dair geri bildirim sağlayan eğitimli bir takım liderini de içerir (Johnson ve Johnson, 1999).

1.3.3.5. Sistem Düşüncesi

Sistem Düşüncesi; olayları bütünsel olarak araştırır ve olaylar birbirleriyle son derece alakalıdır. Senge, sistem düşüncesi kapsamında, kurumların, birbiriyle uyumlu eylemlerden oluşan görünmez bir ağ ile birbirine bağlı sistemler olduğunu ifade etmektedir. Bütünü anlamaya yönelik bir disiplin. Statik anlık görüntülerden ziyade, değişim kalıplarını görmek için nesnelere çok, karşılıklı ilişkileri görmeye yönelik bir çerçevedir ve bir dizi genel kural, yöntem ve tekniklerden oluşur (Senge 1990).

Sistemlerin davranış biçimlerini şekillendiren güçler ve karşılıklı ilişkiler hakkında bir düşünme biçimi ve bunları tanımlamaya ve anlamaya yönelik bir anlatım dilidir. Bu disiplin, sistemleri nasıl daha etkili bir şekilde değiştirebileceğimizi görmemize ve doğal ve ekonomik dünyanın içinde bulunduğu süreçlerle daha uyumlu hareket etmemize yardımcı olur (Senge vd. 1994, s. 6).

Arnold ve Wade'in (2015, s.669), önerdikleri tanıma göre sistem düşüncesi, sistemleri tanıma ve anlama, davranışlarını tahmin etme ve istenen etkileri üretmek için sistemlerde değişiklikler tasarlama yeteneğini geliştirmek için kullanılan bir dizi sinerjik analitik beceridir.

Squires vd.'ne (2011, s.10) göre, sistem düşüncesi, çoklu bakış açılarını bir araya getirmek; problemin veya sistemin sınırlarının veya kapsamının bulanık olabileceği bir alanda çalışmak; sistemin farklı işlevsel bağlamalarını anlamak, sistem içi ve sistemler arası ilişkileri ve bağımlılıkları belirlemek; karmaşık sistem davranışını anlamak ve hepsinden önemlisi, değişimin sistem üzerindeki etkisini güvenilir bir şekilde tahmin etmek için soyut düşünme yeteneğidir.

Sistem düşüncesi, dünyayı karmaşık bir sistem olarak algılar ve bu sistemin birbirine bağlılığını ve karşılıklı ilişkilerini anlamayı destekler (Kasser vd., 2013, s. 29). Sistem düşüncesi, farklı disiplinler veya sektörler arasındaki bağlantı veya ilişkileri görmenin bir yoludur. Olayların nasıl gerçekleştiğine dair parçaları görmek yerine, birbirine bağlı bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlar (Karimi, 2016). Sistem düşüncesi, sorunları keşfetmek ve daha sonra bir dizi paydaşla birlikte yönetim konusunda kararlar almak için kullanılabilir (Turner vd., 2016).

Linda Sweeney ve John Sterman, sistem düşünme sanatının büyük bir kısmının dinamik karmaşıklığı hem metinsel hem de grafiksel olarak temsil etme ve değerlendirme becerisini içerdiğini tespit etmiştir (Sweeney ve Sterman, 2000, s. 249). Sistem düşüncesi özel yetilerini şu yetenekleri içerecek şekilde sıralamaktadırlar: 1. Bir sistemin davranışının zaman içinde

sistem aktörlerinin etkileşiminden nasıl ortaya çıktığını anlamak (dinamik karmaşıklık); 2. Gözlemlenen sistem davranışı modellerinin altında yattığı varsayılan geri bildirim süreçlerini (hem olumlu hem de olumsuz) keşfetmek ve ortaya çıkarmak; 3. Stok ve tedarik ilişkilerini tanımlama; 4. Gecikmeleri tespit etme ve etkilerini anlama; 5. Doğrusal olmayan durumları tespit etme; 6. Zihinsel (ve resmi) modellerin sınırlarını tanıma ve sınırları zorlama.

Bosch vd., (2013, s.116), mevcut ve gelecekteki yöneticilerin ve liderlerin karmaşık sorunlarla sistemik, bütünleşmiş ve işbirliğine dayalı bir şekilde başa çıkmak için sistem tasarımı odaklı yeni düşünce biçimleriyle donatılmasına yardımcı olmak için üç ana sistem tabanlı yaklaşım tanımlamaktadır :1) Karmaşık sorunlarla başa çıkmak için Gelişimsel Öğrenme Laboratuvarlarının kurulması; 2) Herhangi bir toplum veya örgütte yeni bir düşünme biçimi yaratmak için “Gençlerle Başlamak” (okul düzeyinde sistem eğitimi) ve 3) Yükseköğretim düzeyinde Sistem Düşüncesi eğitiminin geliştirilmesi.

Martins'e (2015) göre, sistem düşüncesi; örgütlerin üyelerinin rekabetin acımasız gerçeklerini kabul etmelerini ve çevrelerinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlamayı öğrenmelerini sağlar. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip üyeler, kendilerini sistemin bütününe bir parçası olarak görebilir ve hayatlarına dahil edebilirler. Böylece yüksek düzeyde özel ustalığa sahip çalışanlar, grup ya da örgüt üyeleriyle bir araya geldiklerinde diğerlerini de eşdeğer bir düşünceye sahip olmaları için etkilerler. Öğrenme yoluyla edinilen bilgilerin gerçekliğe dayandırılmasıyla, bu tür çalışanlar kurumda iyileştirme yapılması gereken alanları objektif bir şekilde belirler. Sistemin bir parçası haline gelirler ve kendilerini örgütün bütünsel gelişiminin bir parçası olarak görürler.

Klasik bakış açısına göre bir sistem, bütünü her bir unsurunun diğer unsurların davranışını etkilediği ve her bir unsurun davranışının bütünü davranışını etkilediği iki veya daha fazla unsurun birleşimidir (Bertalanffy, 1969; Forrester, 1975)

Haines (1998): Nadler vd., (1992), sistem düşüncesini, örgüt performansı için bir platform olarak adlandırmaktadır. Her örgüt ideal olarak belirli sonuçlara ulaşmak için oluşturulur. Eğer sonuçlar beklenenden daha kötüyse o zaman bu yapı değiştirilmelidir. Bu da yapıların, operasyonel süreçlerin, bilgi akışının, karşılıklı ilişkilerin yeni ihtiyaçları karşılayacak şekilde değiştirilmesi anlamına gelir (Boland vd., 2006).

Paxton ve Frost (2017, s.9), sistem düşüncesini, dünyayı, hem bağlantıları ve ilişkileri daha görünür kılacak ve karar verme becerilerimizi geliştirecek

şekilde görmeye yönelik bir yaklaşım, hem de bir dizi yöntem ve araç olarak görmektedirler.

Sistem düşüncesi, grup öğrenmesini, ortak karar vermeyi ve örgütsel dayanıklığı artırmayı kolaylaştırdığı için örgütleri yönetmenin etkili bir yolu olarak kabul edilmektedir (Jaaron ve Backhouse, 2014)

Bertalanffy (1968), bir sistemi tam olarak anlamının tek yolunun, sistemi oluşturan parçaları bütünlü ilişkili olarak anlamak olduğunu iddia eder. Her olguya sadece bileşenlerinin perspektifinden değil, aynı zamanda bu bileşenler arasındaki ilişkilerin perspektifinden de bakılmalıdır. Bertalanffy (1933), canlı maddeyi cansız maddeden ayıran şeyin ne olduğu sorusunu yanıtlamak için, sadece mikroskobik parçacıkları değil, aynı zamanda bu parçacıkların bütünü içinde birbirlerini nasıl etkilediğini de anlamak gerektiğini ifade etmektedir. Her organizma, bir sistemi temsil eder ve bu ifadeyle karşılıklı etkileşim içinde olan bir sistem bütünü anlıyoruz. Bu açık ifadede, çözümsel ve bütüncül kavramların sınırlılıkları ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, yaşam olgularını tamamen basit birimlere ayırmak imkânsızdır; çünkü her bir parça ve her bir olay sadece kendi içindeki koşullara değil, aynı zamanda az ya da çok bütünü içindeki ya da parçası olduğu üst birimlerdeki koşullara da bağlıdır. Dolayısıyla bağımsız bir parçanın davranışı, genel olarak, bütünü bağlamı içindeki davranışından farklıdır. İkinci olarak, bir bütünü, bağımsız parçalarında bulunmayan özellikler gösterir.

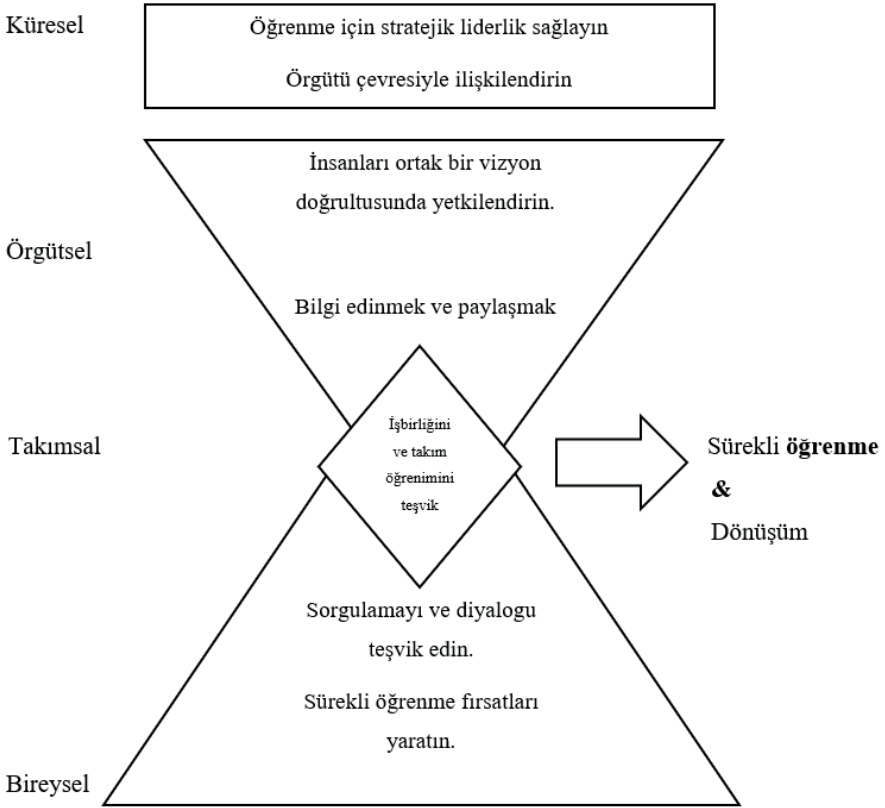
1.3.4. Öğrenen Örgütlerin Öğrenme Düzeyleri

Öğrenme bir kurum içinde üç düzeyde gerçekleşir. Bunlar: bireysel, grup ve kurumsal öğrenmedir.

Crossan vd.'nin (1999, s. 522) modeli, dört süreci (bilgiyi kavrama, yorumlama, uygulama ve kurumsallaştırma) üç ontolojik düzeyde (bireysel, grup ve örgütsel) nasıl birbirine bağladığına dair bir anlayışa sahiptir.

İlk süreç kavrama, bireysel düzeyde gerçekleşir ve kişisel bir deneyim akışında yer alan örüntü veya olasılıkların bilinçli olarak tanınmasıdır. İnsan öğrenmesinin bir kısmı bilinç öncesi olsa da öğrenmenin çoğu bilinçlidir. İkinci süreç yorumlama, bireysel ve grup düzeyinde gerçekleşir. Bir iç görüş veya fikrin söz veya eylemlerle kişinin kendisine ve başkalarına açıklanması olarak tanımlanmaktadır. Modelin üçüncü kavramı olan “uygulama”, bireyler arasında ortak anlayış geliştirme ve karşılıklı uyum yoluyla eşgüdüllü eylemde bulunma süreci olarak tanımlanmaktadır. Dördüncü kavram olan kurumsallaştırma, rutinleşmiş eylemlerin gerçekleşmesini sağlama sürecidir. Bu, bireyler ve gruplar tarafından gerçekleştirilen öğrenmenin örgüte yerleştirilmesi sürecidir ve sistemleri, yapıları, prosedürleri ve stratejileri içerir.

Watkins ve Marsick (1999, s.11), öğrenme sürecini geliştiren uygulamaları belirlemek ve örgütsel öğrenmeyi yavaşlatan engelleri ortadan kaldırmaya yönelik düzenlemeler yapmak amacıyla örgüt içindeki bireylerin ve ekiplerin örgüte öğrenme perspektifinden bakmalarına yardımcı olmak için eylem zorunlulukları modeli olarak öğrenen bir örgütün yedi boyutunu önermiştir. Bu model, öğrenen örgütün yedi boyutunun birbiriyle ilişkisini göstermektedir Bireysel, takım, kurumsal ve küresel düzeylerde. Dolayısıyla, öğrenen örgüt olmayı hedefleyen kuruluşlar, dört düzeyde de öğrenmeyi teşvik etmeli ve desteklemelidir.



Şekil 1: Öğrenen örgüt eylem zorunlulukları (Marsick & Watkins, 1999, s.11)

1.3.4.1. Bireysel Öğrenme

Örgütlerdeki bireyler; kişisel olarak saklanan, diyalog ve tartışma için erişilebilir ve diğer örgüt üyeleriyle birlikte ortak olarak kullanılan bilgiye sahip kişiler olarak görülebilirler (Mc Clellan, 1983).

Marsick ve Watkins (1999), bilişsel süreçler arasında yer alan bireysel öğrenmeyi, deneyimlerin seçici olarak akılda tutulmasıyla tanımlamaktadır. Bireysel düzeyde öğrenme, kişinin kendi kendine bilgi edinmesiyle başlatılır. Bir bireyin profesyonel yaşamının her aşamasını ifade eder ve çeşitli yöntemlerin kullanıldığı bir süreçtir.

Yükseköğretimde bireysel öğrenme, büyük ölçüde “işte öğrenme” ve “öğrenme iklimi” tipolojisi ile ilişkilidir (Örtenblad 2002, s.213). İnsanlar hem resmi hem de gayri resmi öğrenme olmak üzere çeşitli şekillerde öğrenirler. Örneğin, çalışma arkadaşlarından ve öğrencilerinden öğrenirler. Bireysel öğrenme, kişisel ustalığın en kritik faktörlerinden biridir. Yüksek Öğretimde bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme ve örgütsel öğrenmeye kıyasla en yüksek öğrenme seviyesinde görünmektedir (Bui vd., 2013, s. 167).

Örgüt üyelerinin etkileşimi, deneyim ve bilgi paylaşımı örgütsel öğrenme şeklinde sonuçlanır. Bu ortak bilginin değeri, tek bir kişinin yeteneklerinin bilgisinden daha yüksektir. Bu nedenle bireysel öğrenme gereklidir, ancak örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bir koşul değildir. Bu bilgi, kuruluşun üyeleri arasında dolaşır ve organize bir şekilde paylaşılır ve yorumlanır. Açıkçası bireysel ve örgütsel öğrenme farklı şeylerdir; bireysel öğrenme bilişsel bir süreçtir, örgütsel öğrenme ise sosyal bir süreçtir (Tetrick ve Da Silva, 2003).

Argyris ve Schon (1997, s.345), örgütlerdeki bireysel öğrenmenin, toplu öğrenme üretmek için nasıl olumlu bir şekilde kullanılabileceğine dikkat çekmiştir. Hataların tespit edilip düzeltildiği tek döngülü öğrenmenin ötesine geçerek daha derin bir ortak bilgi ve anlayış seviyesiyle sonuçlanan çift döngülü veya üretken öğrenmeye geçmenin değerini tanımlamaktadırlar. Bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenmenin olamayacağını, ancak bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenme için gerekli, ancak yetersiz bir koşul olduğunu savunmaktadır. Bireylerin keşfettikleri bilgileri, karşılaştıkları zorlukları ve yaptıkları araştırmaların sonuçlarını, uygulanmakta olan teoriyi içeren örgüt hafızasına yerleştirmelerinin gerekli olduğunu öne sürmektedirler.

Rothwell ve Sredl'e (2000) göre, kurumlardaki eğitim ve öğrenme faaliyetlerinin temel amacı, bireylerin öğrendikleri bilgileri katılımcı ve bütünlük öğrenme süreçleri aracılığıyla çalıştıkları işyerine aktarmalarına dayalı olarak örgütsel performansı artırmaktır.

Örgütsel öğrenme, bireyler aracılığıyla gerçekleşse de örgütsel öğrenmenin sadece üyelerin öğrenmesinin toplu sonucundan başka bir şey olmadığı sonucuna varmak hata olur. Örgütlerin beyinleri yoktur, ancak bilişsel

sistemleri ve hafızaları vardır. Bireyler zaman içinde kişiliklerini, kişisel alışkanlıklarını ve inançlarını geliştirirken, örgütler de dünya görüşlerini ve ideolojilerini geliştirirler. Üyeler gelir ve gider, liderler değişir, ancak örgütlerin hafızaları zaman içinde belirli davranışları, zihinsel haritaları, normları ve değerleri korur (Hedberg,1981, s. 8).

1.3.4.2. Grup (Takım) Halinde Öğrenme

Edmondson (2002, s.128), takım öğrenmesini, değişime yönelik ortak bir karar olarak görmüştür. Takım öğrenmesini, ekibin harekete geçtiği, geri bildirim aldığı ve geri bildirim üzerine düşündüğü ve değişiklikler yaparak uyum sağladığı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Kostopoulos vd.'ne (2013) göre, takım öğrenmesi, birbirini etkileyen ve tamamlayan dört aşamada oluşmaktadır: (1) sezgi - bir takım üyesinin kişisel deneyimine dayanan ve bireyin bilişsel düzeyinde gerçekleşen bir fikrin tanımlanması; (2) yorumlama - sözlü veya eyleme dayalı bir açıklama sağlayan ve ortak bir takım dili oluşturan sosyal-bilişsel bir süreç aracılığıyla fikrin netleştirilmesi; (3) entegrasyon - yeniden formüle edilen fikrin, birbiriyle tutarlı takım eylemlerine dönüştürülmesi; (4) kodlama - yeni oluşturulan bilgilerin kaydedilmesini ve devam eden öğrenme süreci için bir temel oluşturmasını sağlamak amacıyla takımın etkileşimleri yoluyla oluşturulan faaliyetlerin ve bilgilerin belgelendirilmesi.

Sessa ve London, (2006), üç tür grup öğrenimini tanımlar: (1) Uyarlanabilir öğrenme, grubun, çevresel taleplere, baskılara veya gereksinimlere uyum sağlamak için üyelerin etkileşim biçiminde ve yaptıkları işte otomatik olarak değişiklikler yapmasıdır. Bu, genellikle üyeler herhangi bir gerçek değişiklik yapıldığının farkında olmadan gerçekleşir. (2) Üretken öğrenme, grubun kendisi tarafından motive edilir ve düzenlenir. Grubun kendisi ve grup üyeleri yeni beceriler, bilgiler ve yetenekler edindiğinde, bunları grubun diğer üyeleriyle paylaştığında ve bir grup olarak bu bilgileri ve yetenekleri grubun hedeflerini, görevlerini veya çalışma yöntemlerini değiştirmek için kullandığında gerçekleşir. (3) Dönüşümsel öğrenme, grubun dış baskılara uyum sağlamak, fırsatlara cevap vermek veya grubun kendi seçtiği yeni hedeflere yönelmek için yapısında, görevinde veya hedeflerinde büyük bir değişiklik yapması gerektiğinde ortaya çıkar.

Gruplar iletişim süreci yoluyla edindikleri bilgileri paylaşmak için bir araya geldiklerinde, bu öğrenmeler artık tüm örgüt üyeleri için geçerli bir yönergeye dönüştürülür ve ihtiyacı olan herkes tarafından kullanılabilir hale getirilir (Amir-Kabiri, 2006).

Bunderson ve Sutcliffe'e (2003, s. 552) göre, öğrenme isteği daha yüksek olan gruplar öğrenmeye daha hazırdır, daha geniş bir takım faaliyeti yelpazesıyla ilgili daha fazla sayıda yeni fikrin yanı sıra, mevcut düşünce ve uygulamadan daha büyük farklılıklar gösteren fikirlerin peşinden gitme eğilimindedirler.

1.3.4.3. Örgüt Halinde Öğrenme

Nonaka ve Takeuchi (1995), örgütün toplam bilgisinin, bireylerin toplam bilgisinden daha büyük olması nedeniyle bilgi ediniminin döngü etkisine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde yeni bilgi edinmenin ve bu bilgiyi örgütsel hafızada depolamanın, yeni bilgi edinmeyi kolaylaştırdığı da savunulmaktadır (Huber, 1991, s. 88).

Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenmeden tamamen farklıdır, çünkü sonuçlar artık tüm örgüte aittir. Bireyler gelip gidebilirler, ancak gruplar halinde öğrendikleri her zaman onlarla gitmeyebilir. Bazı öğrenmeler kuruluşun sistemlerine, yapılarına, stratejisine, rutinlerine, öngörülen uygulamalarına ve bilgi sistemleri ve altyapı yatırımlarına gömülüdür (Crossan vd., 1999, s. 522).

Örgütsel öğrenme, genellikle iki temel öğrenme biçimiyle, uyarlamalı öğrenme ve deneyimsel öğrenme ile tasvir edilir (Zuo vd., 2019). Her iki öğrenme biçimi de bir kurum içinde inovasyon kültürünün geliştirilmesinde kilit öneme sahiptir. Alavi vd.,'ne (2014, s.6273) göre, örgütsel öğrenmenin bir özelliği de kurum genelinde bilgi paylaşımının yaygınlığıdır. Bilginin yayılması, çevik bir örgüt geliştirmeyi amaçlayan girişimlerin kritik bir unsuru olan bilgili personelin gelişimi için faydalıdır. Hizmet sunumundaki çeviklik ve etkinlik, tüketicilerin belirli bir kuruluşa ilişkin sahip olduğu marka imajını da etkilemektedir. Araştırmacılar, daha az hiyerarşinin, personel arasında daha fazla etkileşimi teşvik etmesi nedeniyle, yatay bir örgüt yapısının faydalı olduğunu öne sürmektedirler. Ayrıca, merkezi olmayan bir yapı, farklı örgütsel seviyelerde daha fazla özerklik ve paylaşılan sorumluluklar geliştirir. Bununla birlikte, yatay yapıların öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini, çünkü kurum içinde çaba gösterilecek sınırlı büyüme fırsatları bulunduğunu da belirtmektedirler.

Garvin (1998, s.47), örgütsel öğrenmenin gelişiminde üç seviye önermektedir. İlk aşama bilişsel seviyeye karşılık gelmektedir. Örgüt üyeleri yeni fikirlere maruz kalırlar; bunun sonucunda bilgilerini artırır ve farklı bir şekilde düşünmeye başlarlar. İkinci aşama ise davranışsaldır. Çalışanlar yeni yaklaşımları içselleştirmeye başlar ve bunun sonucunda davranışlarını değiştirirler. Üçüncü ve son aşama ise performans gelişiminin gerçekleştiği

aşamadır. Bu, davranışlardaki değişim sonuçlarda ölçülebilir iyileşmelere (üstün kalite, daha iyi teslimat, pazar payı değer artışı veya diğer somut karlar) yol açtığında gerçekleşir.

Miller (1996, s.485), örgütsel öğrenmeyi, bireylerin ve grupların karar alma sürecinde uygulayabilecekleri ya da kurum içindeki diğer kişileri etkilemek için kullanabilecekleri bilgi edinimi olarak tanımlar. Fiol ve Lyles (1985, s. 803) ise, örgütsel öğrenmeyi, kuruluşun bilgi tabanında geçmiş deneyimlere bağlı olarak meydana gelen bir değişiklik olarak tanımlarlar.

Jones ve Hendry (1992, s.157), öğrenen örgütü, karmaşık ve çok boyutlu bir yaklaşım olan örgütsel öğrenmenin bir sonucu ya da ürünü olarak tanımlamaktadır. Bundan dolayı örgütsel öğrenmeyi, öğrenen örgütte devam eden bir süreç olarak görmektedirler.

Örgütsel öğrenme, sadece ileri beslemeyle ilişkili yenilikçi bir süreç değil, aynı zamanda hâlihazırda öğrenilmiş olanları keşfetmek için yollar üreten geri bildirim sürecidir (Crossan vd., 1999, s. 522). Figueiredo'ya (2003, s. 607) göre, örgütsel öğrenme sosyal bir olgudur. Her bireyin öğrenmesi, kuruluşun diğer üyelerinin sahip olduğu bilgiye bağlıdır.

Argyris (2001, s. 87), bize iki büyük grup halinde tanımlanan örgütsel öğrenmenin kısıtlarını sunmaktadır: bireysel ve örgütsel. Bunlardan ilki, kırılğınlıktan, risk almaktan, utanmaktan ve yetersizlik sergilemekten kaçınmaya yönelik savunma stratejilerinden oluşan, örgütsel öğrenmenin önündeki bireysel engellerle ilgilidir. İkinci grup, savunmacı örgütsel rutinler olarak adlandırdığı evrensel olgularla, örgütsel engellerle ilgilidir ve bunlar başarısız sonuçlar doğurabilir.

Savunmacı örgütsel uygulamalar, insanların utanç veya tehdide maruz kalmalarını önleyen ve aynı zamanda bu tür durumların nedenlerini incelemekten kaçınan politikalar, uygulamalar ve eylemlerden oluşur. Eğer, üst yönetim, kararlı eylemleri ve risk almayı ve savunma rutinlerini atlamayıp bu rutinlere müdahil olmayı desteklerse ayrıca siyaset yapmayı da desteklemese kendi kendini besleyen bu savunma modelleri veya döngüleri net bir şekilde ortaya konularak kesintiye uğratabilir, böylece örgütsel öğrenmenin kısıtları da ortadan kalkar (Argyris, 2001, s. 87).

1.3.5. Öğrenen Örgütün Üniversite Yönetimine Etkisi

Diğer sektörlerde olduğu gibi üniversiteler de zorlu bir rekabetle karşı karşıyadır ve bu nedenle uygulamalarını, hizmetlerini ve rekabet güçlerini çeşitli yöntemlerle güncelleyerek rekabet avantajı elde etmeye çalışmaktadır. Ticari kuruluşların aksine, bir üniversitenin asli işi araştırma ve öğretimdir.

Araştırma performansının kalitesi, üst düzey bir üniversiteyi rakiplerinden ayırır. Ancak yükseköğretim kurumları ekonomik açıdan rekabetçi bir ortamda faaliyet göstermeye devam etmektedir ve bu nedenle üniversiteler devam eden öğrenme faaliyetlerinin bir parçası olarak örgütsel olarak yeniden yapılanma, kalite yönetimi ve eğitim gibi çeşitli yönetim stratejileri kullanmaktadır (Pratt vd., 1999, s.43). Bunun nedeni, yükseköğretim kurumlarında yaratıcılık ve yeniliğin yeni yönetim uygulamalarıyla yapısal reformlar gerektirmesi ve dolayısıyla yeni örgütlenme biçimlerine ihtiyaç duyulmasıdır (MacLaren, 2012, s.159).

Yükseköğretim sektörünün bir bölümünü neredeyse kesinlikle etkileyecek bir dizi temel unsur vardır: Öğrenci merkezli olmak. Tıpkı diğer sosyal kurumlar gibi üniversiteler de hizmet verdikleri kişilere daha fazla odaklanmalıdır. Kendilerini fakülte merkezli kurumlardan öğrenci merkezli kurumlara dönüştürmeli, sadece fakültelerin ne istediğinden ziyade öğrencilerin ne öğrenmeye ihtiyaç duyduklarına daha duyarlı hale gelmelidirler.

Üniversite yönetimi, üniversitenin geleceğine yönelik bilgi stratejilerinin geliştirilmesinden ve potansiyel entelektüel sermayenin verimli bir şekilde operasyonel entelektüel sermayeye dönüştürülmesinden sorumludur. İyi liderlik en tepede gerekli olsa da kurum genelinde de yaygınlaştırılması gerekir. Bu nedenle, kişiler arası iletişim, anlaşmazlıkların giderilmesi ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklanan liderlik eğitimi ve ekip kurma faaliyetleri, kurum çapında bir öğrenme potansiyeli yaratılmak isteniyorsa, en üst düzeyden en alt düzeydeki personele kadar herkesi kapsamalıdır. Ekipler, etkili ve kendi kendini yöneten ekiplerle ilişkili olan açık hedefler, karar verme yetkisi, hesap verebilirlik ve sorumluluk, etkili liderlik, eğitim ve gelişim, kaynaklar ve kurumsal destek gibi destekleyici faktörler hakkında bilinenleri referans alarak kurulmalıdır (Hunter ve diğerleri, 1996; Yeatts ve diğerleri, 1996)

Yükseköğretimin önümüzdeki on yıllarda daha da gelişeceği açıktır. Bilgi yoğun bir toplumda, ileri eğitim ihtiyacı hem bireyler hem de toplum için her zamankinden daha acil hale gelecektir. Bununla birlikte, bugün olduğu gibi üniversitenin değişen dünyaya cevap verecek şekilde köklü bir değişime uğraması da muhtemeldir. Asıl soru, yükseköğretimin dönüşüp dönüşmeyeceği değil, nasıl ve kim tarafından dönüşeceği. Eğer üniversite, öğrenme kültürünün ihtiyaçlarına cevap verebilmek için kendini dönüştürebilirse, şu anda değişimin zorluğu olarak algılanan şey, önümüzdeki yıllarda yükseköğretimde bir rönesans fırsatı haline gelebilir. (Duderstadt, 1999, s.43).

1.3.5.1. Öğrenen Örgütlerin Rekabete Etkisi

21. yüzyılda bir örgütün başarısı, örgüt üyelerinin bilgi yaratma yoluyla entelektüel yeteneklerini ne ölçüde geliştirebildiklerine göre belirlenecektir. Dolayısıyla, bir örgütün başarısı, yöneticilerin entelektüel sermayesi tarafından belirlenebileceğinden, rekabet avantajını sürdürebilmek için yöneticilerin bilgi yaratma ve aktarma anlayışı hayati önem taşımaktadır (Ichij ve Nonaka, (2007). Örgütsel öğrenme, performansı geliştirme ve rekabet avantajını artırmada önemli rol oynar.

Öğrenen örgütlerin, öngörülemeyen ortamlara rakiplerinden daha hızlı uyum sağladıkları görülmektedir. Nadler ve Tushman (1999, s.45), rekabet avantajının, örgütün uzun vadede kapasitesini en üst düzeye çıkarmak için çalışanlarını ve süreçlerini yapılandırma ve koordine etmesiyle elde edileceğini gözlemlemiştir.

Öğrenen örgüt kavramı, rekabetçi avantajlar yaratmak için üyeleri arasında öğrenmeyi aktif olarak desteklediğinden, Garvin (1993, s.78), örgütlerin etkili öğrenme için ustalaşması gereken beş temel unsuru tanımlamıştır; Sistematik problem çözme ile öğrenme, Deneyimleme ile öğrenme, Bireysel deneyimlerden ve geçmişten ders çıkartıp öğrenme, Başkalarından öğrenme ve Bilginin aktarılması ile öğrenme.

Bilgi, öğrenme kapasitesi, kültür, takım çalışması ve insan sermayesi gibi, firmanın sürdürülebilir rekabet avantajına en çok katkıda bulunan kaynaklar olarak sunulmaktadır (Barney, 2001, s. 41).

Shahmansouri vd., (2013, s.841), rekabet avantajını, kuruluşun rakiplerinden daha iyi performans göstermesini sağlayan ve rakiplerin bu özellikleri kolayca taklit edemediği benzersiz özellikler bütünü olarak tanımlamıştır.

Örgütsel öğrenme teorisyenleri, sürdürülebilir bir rekabet avantajı sağlamanın ve stratejik yenilenmeyi gerçekleştirmenin bir aracı olarak örgütsel öğrenmenin stratejik önemini kabul etmişlerdir. Birçok kuruluş, öğrenen örgütler sayesinde faaliyetlerini, bilgili çalışan kavramına doğru değiştirmeye çalışmaktadır (Brown ve Brudney, 2003, s. 30). Bu ilgi, değişen çevrede başarının ve rekabet avantajının öğrenmeyi- değişim ihtiyacının farkına varmayı, yeni olasılıkları değerlendirmeyi ve yeni hareket tarzlarını uygulamayı- gerektirdiği önermesinden kaynaklanmaktadır (Edmondson, 2002, s. 128).

Günümüzde giderek artan sayıda kurumsal insan, düne ait bilgi, strateji, liderlik ve teknolojinin, yarının dünyasında başarı getirmeyeceğinin farkına varmaktadır. Kurumların artık sürekli şirket birleşmeleri, hızlı teknolojik

ilerlemeler, büyük toplumsal değişimler ve artan rekabeti içeren bir ortamda başarılı bir şekilde faaliyet gösterebilmeleri için örgütsel öğrenme kapasitelerini artırmaları gerektiği açıkça ortaya çıkmıştır (Garvin, 2000).

1.3.5.2. Öğrenen Örgüt ve Yeni Normal

“Yeni normal” terimi ilk olarak 2008 finansal krizi sırasında, güvensizlik ve sosyal huzursuzluğa neden olan, kolektif algıları ve bireysel yaşam tarzlarını etkileyen dramatik ekonomik, kültürel, teknolojik, demografik ve sosyal dönüşümlere atıfta bulunmak için ortaya çıkmıştır. Bu değişikliklerin birleşimi gerek yöneticiler gerek stratejistler gerekse girişimciler için önemli sonuçlar doğurarak işletmeler için Yeni Normal bir ortam yaratmıştır. Bu durum, işletmelerin önceki yıllarda mücadele etmek zorunda kaldıklarından, önemli ölçüde farklı olan yeni zorluklar ve fırsatlar içeren bir ortama sonuçlanmıştır (El-Erian, 2010, s.10).

Bu terim, COVID-19 salgını sırasında insan hayatının temel yönlerini nasıl değiştirdiğine işaret etmek için yeniden kullanılmıştır.

Bu modern dünyada hayatta kalmak için değişime hazır olmalısınız. Örgütlerin eğitimleri yaygınlaştırması ve ekiplerinin yeni ortamlara uyum sağlamasına yardımcı olmak için gerekli koşulları sağlaması gerekir. Burada bilgi kilit öneme sahiptir ve değişim sürekli ve kaçınılmaz olduğundan, sürekli öğrenmeyi stratejik bir öncelik haline getiren örgütlerin başarılı olma olasılığı daha yüksek olacaktır.

1.4. Ampirik Literatür

1.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Ulutaş'ın (2015) yapmış olduğu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yıllarında Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri ile sınırlı, araştırma, yükseköğretim kurumlarında çalışan TÜBİTAK'ta kayıtlı öğretim üyelerinin posta adresleri kullanılmış. Kullanılan araçlar şunlardır: Bilişim Liderlik Ölçeği, Öğrenen Örgüt Ölçeği ve Örgüt Kültürü Ölçeği kullanılmış, yaklaşık 1200 akademik personelden alınan cevaplara göre; Bilişim Liderliği ve Öğrenen Örgüt kavramları doğrusal bir ilişkiye sahiptir. Öğrenen Örgüt ve Üniversite Kültürleri arasında da doğrusal bir ilişki vardır.

Öksüz (2020), araştırmasında, Yükseköğretimde Örgütsel Çeviklik Ölçeği (YÖÇÖ) geliştirmiş; araştırmanın uygulandığı bir devlet üniversitesindeki akademik ve idari personelin bu ölçek kapsamında aldıkları puanlar arasındaki farkları tespit etmişler ve bu kişilerin üniversiteyle ilgili deneyim ve algıları

ölçek boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Geliştirilen ölçek 1) strateji ve çalışan odaklı örgüt tasarımı, 2) iç paydaş yönelimi, 3) dış paydaşlarla iş birliği 4) inovasyonu destekleme boyutlarından oluşmaktadır. İstanbul'daki kamu üniversitelerinde çalışan 451 ve 406 akademik ve idari çalışana ulaşılmıştır. Sonuç olarak üniversitenin iç ve dış paydaşlarını belirlemeye ve bu paydaşların ihtiyaçlarının tespit etmeye odaklanması önerilmektedir.

Toylan ve Göktepe (2010, s.61), çalışmalarında, Kırklareli Üniversitesindeki akademik personelin öğrenen örgüte ilişkin algılarının ölçülmesi yoluyla üniversitenin ne derecede öğrenen örgüt özelliklerini taşıdığına belirlemeyi amaçlamaktadır. Marsick ve Watkins'ın (2003) geliştirdiği öğrenen örgüt boyut anketi (ÖÖBA) ölçeği kullanılmıştır. Öğrenen üniversite olabilmek için birbiri ile bağlantılı olan yedi öğrenme boyutunun benimseneceği bir üniversite ortamı oluşturulmalıdır.

Yurdasever (2019), araştırmada Johansen'ın (2012) ortaya çıkarttığı ve 21. yüzyıldaki iş ortamlarının gerektirdiği yeni liderlik becerileri ele alınmış ve on yeni liderlik becerisi detaylı olarak incelenmiştir, günümüz iş dünyasını tanımlayan, yeni normal olarak kabul edilen ve karmaşık, oynak, muğlak ve belirsiz bir ortamı ifade etmek için kullanılan VUCA kısaltması ele alınmıştır. Türkiye'de bu konu ile ilgili herhangi bir bilimsel çalışma o dönemde yapılmadığından çalışmada VUCA kavramı dilimize KOMB (karmaşıklık, oynaklık, muğlaklık, belirsizlik) olarak uyarlanmış ve yazar tarafından geliştirilen ölçek ile, yöneticilerin KOMB algısı ölçülmüştür. Bu açıdan bakıldığında araştırmayla literatüre yeni bir kavram kazandırılması amaçlanmıştır.

Yıldıran vd., (2022, s. 33), araştırmanın amacı, öğrenen örgüt ve örgütsel çeviklik arasındaki ilişkiyi analiz etmek, öğrenen örgüt olmanın örgütsel çevikliğe ulaşmada örgütleri nasıl etkilediğini ve aralarındaki ilişkiyi tespit ederek öğrenmenin sınırsız rekabet için hala ne kadar önemli bir dinamik olduğunu belirlemektir. Veriler, 33 yıldır tekstil sektöründe 47 farklı ülkede perakende mağazacılık hizmeti ile mağaza ve franchise hizmeti veren ve sektöründe güçlü bir rekabet gücüne sahip olan kurumsal bir firmanın yetkili çalışanlarından elde edilmiştir. Çevik olan örgütler, değişimlere yanıt verebilmek için bir dizi yeteneğe ve yetkinliğe ihtiyaç duyar (Zitkiene ve Deksny, 2018, s.115). Bu durumda öğrenme ve çevikliğin birbirini tamamladığı söylenebilir.

Demirkıran ve Korkmaz (2022, s.458) Bu çalışma örgütsel zekânın örgütsel çeviklik üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenmenin aracı rolünü incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin ilinde faaliyet gösteren küçük ve orta ölçekli 31 lojistik firmasında çalışan 339

kişi oluşturmaktadır. Bu örneklemeden yüz yüze anket yöntemiyle veri elde edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda örgütsel zekânın örgütsel çeviklik üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenmenin tam aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda ise örgütsel zekâ ile örgütsel çeviklik arasında orta seviyede ve pozitif yönde; örgütsel zekâ ile örgütsel öğrenme arasında yüksek seviyede ve pozitif yönde; örgütsel öğrenme ile örgütsel çeviklik arasında ise yüksek seviyede ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

1.4.1.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Najrani ve Majed (2016) araştırmasında bir örgütsel çeviklik modeli önermektedir. Bu nicel çalışma, değişim yeteneği öğrenme, yeteneği, paylaşılan liderlik ve örgütsel çeviklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda 116 katılımcıdan alınan anket cevaplarına göre yukarıda sayılan kavramlara odaklanmanın, çevik örgütler yaratmaya katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, çevikliğe ulaşmak, örgütlerin şimdi ve gelecekte rekabet etmesine ve hayatlarını sürdürmesine yardımcı olabilir.

Menon ve Suresh (2020, s. 561), çalışmalarında, bir yükseköğretim kurumunun çevikliğini çok dereceli bulanık yöntem kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Genel örgütsel çeviklik endeksi, kurumun çevik olduğunu ancak iyileştirme kapsamına dâhil olduğunu gösteren 6,19 olarak bulunmuş. İyileştirme alanlarını belirlemek ve anlamak için önem performans analizi (IPA) yapılmış ve yönetimin stratejileri yeniden formüle etmesine ve çevikliği artırmasına yardımcı olmak için önerilerde bulunulmuş.

Saha vd., (2020) Bu makale, Örgütsel Çevikliğin, örgütsel öğrenme stratejisi üzerindeki etkisini ve kuruluşların ve işletmelerin teknolojik değişimin zorluklarıyla yüzleşmesini sağlayan yenilikçi yetenek geliştirme sürecini ele almaktadır. İşletmelerin örgütsel bilgiyi geliştirerek ve entegre ederek yenilikçi yeteneklerini hızlandırmalarını ve günümüzün dinamik iş ortamını yönetmelerine yardımcı olan Örgütsel Çeviklik ve örgütsel öğrenme sürecinin ayırt edici özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı, örgütsel inovasyonu ve yetkinliği hızlandırmak için yeni bir yaklaşım olarak yenilikçi teknolojik inovasyonla bağlantı kurmayı sağlayan örgütsel öğrenme ve örgütsel çeviklik süreçlerinin algılanışını araştırmak ve incelemektir.

Alexiou vd., (2019, s. 155), bir kurumun radikal teknolojik değişimle başa çıkma kabiliyetinin büyük ölçüde örgütsel kabiliyete, örgütsel bilgi geliştirme sürecine ve bu birleşik ilişkinin sağlayıcısı olarak bir ortam yaratan örgütsel öğrenme dinamizminin ortaya çıkan bir olgusu olarak hareket eden itici güçlerine bağlıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın, örgütsel öğrenme kabiliyeti

üzerinde daha yüksek bir etkiye sahip olan inovasyon odaklı örgütlerin performans geliştirme kabiliyetinin, örgütsel çeviklik özelliklerinin varlığı nedeniyle daha yenilikçi ve dinamik olma eğiliminde olduğunu gösterdiği varsayılabilir.

Shami ve Nastiezaie (2019, s.184) Bu araştırmanın temel amacı, örgütsel öğrenme aracılığı ile entelektüel sermaye ve örgütsel çeviklik arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu çalışma, yapısal eşitlik modellemesine dayalı uygulamalı ve korelasyonel bir araştırma yöntemidir. 218 Zahedan Lisesi öğretmeni ile rastgele örneklem yöntemiyle çalışılmıştır. Bilgi toplamak için üç anket kullanılmıştır: entelektüel sermaye, örgütsel çeviklik ve örgütsel öğrenme. Sonuçlara göre, entelektüel sermaye ile örgütsel çeviklik ($r=0.566$, $p<0.01$), entelektüel sermaye ile örgütsel öğrenme ($r=0.378$, $p<0.01$) ve örgütsel öğrenme ile örgütsel çeviklik ($r=0.424$, $p<0.01$) arasındaki korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Kaveh Sanayi Kasabası'ndaki metal üretim endüstrilerinde öğrenen örgüt ile örgütsel çeviklik modelinin bileşenleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Kaveh sanayi kasabasındaki metal ürünleri endüstrisinin tüm çalışanlarını kapsamaktadır. Bulgular, çeviklik üzerindeki en büyük etkinin dönüşümsel liderlikten geldiğini, bunu öğrenen örgüt, hesap verebilirlik, esneklik, örgütsel değişim, bilgi teknolojisi ve müşteri memnuniyetinin izlediğini göstermiştir (Mehrmanesh vd., 2021, s. 149).

2. Alan Araştırması

2.1. Araştırmanın Tanıtılması

Çağdaş dünya, sürekli bir değişim ve çeşitlilik yaratan bir dünyadır ve örgütler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, örgütlerin hayatta kalabilmeleri ve başarı için kendilerine tehdit ve fırsat oluşturan değişikliklere doğrudan veya dolaylı olarak uyum sağlamaları zorunludur. Bu durum devlet, özel ve gönüllü sektör ayrımına tabi değildir. Herhangi bir ülkede, eğitim sistemi en karmaşık sosyal, ekonomik ve kültürel alt sistemlerden biridir. Öğrenci, öğretim üyesi ve görevlisi veya idari personel olarak çok sayıda insan, doğrudan veya dolaylı olarak bu sistemin faaliyetleri ile yakından ilgilidir. Bilimin önemli merkezlerinden biri olan üniversiteler özel bir öneme sahiptir. Bu çalışmada, Türkiye’de farklı üniversitelerde görev yapan akademik ve idari yöneticilerin bakış açısından, örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmada ayrıca örgütsel çeviklik alt boyutları ile öğrenen örgüt alt boyutları arasında anlamlı fark olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

2.1.1. Konunun Tanıtımı

Araştırmanın amacı ve önemi, sorunsalı, hipotezleri ve modeli bu bölümde bulunmaktadır.

2.1.2. Amaç ve Özgünlük

Araştırmanın amacı, Türkiye’de farklı üniversitelerde görev yapan akademik ve idari yöneticilerin bakış açısından, örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca örgütsel çeviklik

alt boyutları ile öğrenen örgüt alt boyutları arasında anlamlı fark olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Örgütler, Yeni Normal, genellikle VUCA (Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık) dünyası olarak adlandırılan, rekabetin gittikçe arttığı çok yönlü iş ortamlarında faaliyet göstermektedir. Bu ortamlar ve inovasyonun gittikçe artan hızı, örgütlerin, çevik örgütlerin dinamik yeteneklerini uygulamasını ve geliştirmesini gerektirir. Bu yetenekler; yerel ve küresel pazarın yeni fırsatlarını algılamak ve değerlendirmek; bu fırsatları değerlendirerek bunlardan değer elde etmek için kaynakları hızlı ve etkili bir şekilde harekete geçirmek; sürekli yenilemeyi optimize etmek için uyum sağlamak, yeniden yapılanmak, hızla değişen ortamlara uymak diye sıralayabiliriz. Sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmede örgütsel çevikliğin kritik rolü göz önüne alındığında örgütler, işleyişlerinin etkinliğini değerlendirmek ve işlerini farklı biçimde yapacak şekilde yeniden organize etmek için kurum içi yetenek geliştirmelidir.

Geleneksel örgütlerde, plan yapma ve tahminde bulunma yaygın bir uygulamadır ama VUCA dünyasında iyi bir yaklaşım olduğu söylenemez. Çağdaş dünya, örgütler üzerinde önemli bir etkiye sahip olan sürekli değişim ve dönüşüm dünyasıdır. Bundan dolayı, örgütlerin hayatta kalabilmeleri için, tehdit ve fırsat oluşturan değişikliklere doğrudan veya dolaylı olarak uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda, dünyada örgütlerin çalışma yöntemlerini değiştirme yönünde güçlü bir eğilim gözlemlenmektedir. Örgütsel çeviklik ve örgütsel öğrenme, örgütsel değişimle yakından ilişkilidir.

Araştırmanın özgünlüğü VUCA, Yeni Normal Dünyada, örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt ilişkisinin analiz edilmesi, Türkiye’de hem devlet hem de vakıf üniversitelerine uygulanacak olmasıdır. Bu çalışma ile hem akademiye hem de üniversite yönetimine yeni bir perspektif kazandırılması amaçlanmaktadır.

2.1.3. Sorunsal ve Ölçek

Örgütsel Çeviklik ile Demografik Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrenen Örgüt ile Demografik Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örgütsel çeviklik ile öğrenen örgüt arasında bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler; Dinamik örgütler olarak algılanan öğrenen örgüt ölçeği alt boyutları ile örgütsel çeviklik ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki seviyelerinin önemlilik dereceleri nedir?

2.1.4. Araştırmanın Ölçekleri

Araştırmada Sharifi ve Zhang (1999) tarafından oluşturulan, Türkçe 'ye uyarlaması Akkaya ve Tabak (2018) tarafından gerçekleştirilen Örgütsel Çeviklik ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel çeviklik ölçeği 4 boyuttan ve 17 ifadeden oluşmaktadır. Boyutları; Yetkinlik boyutu (8), Esneklik boyutu (3), Cevap Verme boyutu (3) ve Hız boyutu (3). Araştırmada kullanılan öğrenen örgüt ölçeği ise Marsick ve Watkins (2003, s.132) tarafından oluşturulan ve Türkçe 'ye uyarlamasını Basım, Şeşen ve Korkmazıyürek (2007) tarafından gerçekleştirilen ölçek kullanılmıştır. Öğrenen Örgüt ölçeği 7 boyuttan ve 43 ifadeden oluşmaktadır. Boyutları; Sürekli Öğrenme boyutu (7), Diyalog ve Tartışma (Araştırma) boyutu (6), Takım Halinde Öğrenme boyutu (6), Paylaşımıcı Sistemler boyutu (6), Sistemler Arası Bağlantı boyutu (6), Stratejik Liderlik boyutu (6), Yetkilendirme boyutu (6). Ayrıca Marsick ve Watkins tarafından geliştirilen ölçek, bireysel – takım – örgüt düzeyinde öğrenmeyi ölçmek üzere de gruplandırılmaktadır. Düzeyler kapsamındaki alt boyutların sınıflandırılması da bireysel düzeyde sürekli öğrenme ve diyalog ve tartışma (araştırma) boyutu; takım düzeyinde takım halinde öğrenme boyutu, örgüt düzeyinde ise paylaşımıcı sistemler, sistemler arası bağlantı, stratejik liderlik ve yetkilendirme boyutu yer almaktadır.

2.1.5. Hipotezler ve Model

H₁: Örgütsel Çeviklik ile Demografik Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Öğrenen Örgüt ile Demografik Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₃: Örgütsel Çeviklik ile Öğrenen Örgüt arasında anlamlı bir ilişki vardır (28 Hipotez Bulunmaktadır).

Demografik Değişken sayısı, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, akademik unvan ve idari görev olmak üzere 7 tanedir.

Örgütsel Çeviklik alt boyutları, cevap verme, yetkinlik, esneklik ve hız olmak üzere 4 tanedir.

Öğrenen Örgüt alt boyutları, sürekli öğrenme, diyalog ve tartışma, takım halinde öğrenme, yetkilendirme, paylaşımıcı sistemler, sistemler arası bağlantı ve stratejik Liderlik olmak üzere 7 tanedir.

Araştırmanın Hipotezleri; araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda, 3 (üç) ana 42 (kırk iki) alt hipotez olmak üzere toplam 45 (kırk beş) hipotez oluşturulmuş ve hipotezler aşağıda verilmiştir:

H_1 : Demografik değişkenlere göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir. (Kısmen kabul edilmiştir)

H_{11} : Demografik özelliklerden cinsiyet değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H_{12} : Demografik özelliklerden medeni durum değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H_{13} : Demografik özelliklerden yaş değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir. (Kabul edilmiştir)

H_{14} : Demografik özelliklerden eğitim durumu değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H_{15} : Demografik özelliklerden mesleki deneyim değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H_{16} : Demografik özelliklerden akademik unvan değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H_{17} : Demografik özelliklerden idari görev değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

Chamanifard vd., (2015, s. 199) tarafından yapılan çalışmada Tejarat Bank'ın Döviz Bürolarında örgütsel çeviklik boyutlarının çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu çalışma anket yöntemi ile gerçekleştirilmiş betimsel-korelasyonel bir çalışmadır. Çalışma evreni, Tejarat Bank'ın Döviz Bürolarındaki tüm çalışanlardan oluşmaktadır ve Morgan'ın tablosuna göre 123 denek örneklem olarak seçilmiştir. Verileri analiz etmek için Pearson, Kısmi ve aşamalı çoklu regresyon korelasyon testlerini içeren tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Bulgular, demografik değişkenlerin örgütsel çeviklik ve çalışanların örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamadığını göstermektedir, çünkü örgütsel çeviklik ve çalışanların örgütsel bağlılığı arasındaki korelasyonda, bu aracı değişkenlerin her birinin ayrı ayrı veya aynı anda katılımıyla kayda değer bir değişiklik yoktur.

Sohrabi vd., (2014, s.279) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet grupları arasındaki iş gücü Çevikliği farkı anlamlı değildir. ANOVA analiz tabloları, çeviklik açısından eğitim derecesi grubu arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermiştir. Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki çeviklik farkı önemlidir. "Yaş" değişkeni ile ilgili olarak, daha yaşlı bireyler daha fazla çeviklik göstermektedir. Yaşlanma ile iş deneyiminin teşvik edilmesi ile ilişkili olabilir. Kısmen kabul hipotezini destekliyor.

H₂: Demografik değişkenlere göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir. (Tamamı reddedilmiştir).

H₂₁: Demografik özelliklerden cinsiyet değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H₂₂: Demografik özelliklerden medeni durum değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H₂₃: Demografik özelliklerden yaş değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H₂₄: Demografik özelliklerden eğitim durumu değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H₂₅: Demografik özelliklerden mesleki deneyim değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H₂₆: Demografik özelliklerden akademik unvan değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

H₂₇: Demografik özelliklerden idari görev değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanı farklılık göstermektedir.

Tan ve Olaore (2022, s.110) tarafından yapılan çalışmada örgütsel öğrenme ve etkinliğin işletme, çalışan verimliliği ve yönetim performansı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmadaki hipotezlerden bir tanesi öğrenen örgütün kadın ve erkek çalışanların cinsiyetiyle veya seçilen kuruluştaki çalışanlar tarafından öğrenmenin edinilmesinden önce kuruluştaki elde edilen iş deneyimi sayısı ile bir ilgisi olup olmadığını kontrol etmektedir. Cinsiyetin (erkek ve kadın) öğrenen örgüt ve etkinlik üzerindeki etkisine ilişkin hipotezin sonucu, $p = < 0.05$ 'te test edildiğinde erkek ve kadınların anlamlı bir ortalama farka sahip olmadığını göstermektedir.

H₃: Örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanı ile öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanı arasında anlamlı bir ilişki vardır. (Kabul edilmiştir)

H₃₁: Örgütsel çeviklik alt boyutu yetkinlik ile öğrenen örgüt alt boyutu sürekli öğrenme arasında ilişki vardır.

H₃₂: Örgütsel çeviklik alt boyutu esneklik ile öğrenen örgüt alt boyutu sürekli öğrenme arasında ilişki vardır.

H₃₃: Örgütsel çeviklik alt boyutu cevap verme ile öğrenen örgüt alt boyutu sürekli öğrenme arasında ilişki vardır.

H₃₄: Örgütsel çeviklik alt boyutu hız ile öğrenen örgüt alt boyutu sürekli öğrenme arasında ilişki vardır.

H₃₅: Örgütsel çeviklik alt boyutu yetkinlik ile öğrenen örgüt alt boyutu diyalog ve tartışma arasında ilişki vardır.

H₃₆: Örgütsel çeviklik alt boyutu esneklik ile öğrenen örgüt alt boyutu diyalog ve tartışma arasında ilişki vardır.

H₃₇: Örgütsel çeviklik alt boyutu cevap verme ile öğrenen örgüt alt boyutu diyalog ve tartışma arasında ilişki vardır.

H₃₈: Örgütsel çeviklik alt boyutu hız ile öğrenen örgüt alt boyutu diyalog ve tartışma arasında ilişki vardır.

H₃₉: Örgütsel çeviklik alt boyutu yetkinlik ile öğrenen örgüt alt boyutu takım halinde öğrenme arasında ilişki vardır.

H₃₁₀: Örgütsel çeviklik alt boyutu olan esneklik ile öğrenen örgüt alt boyutu olan takım halinde öğrenme arasında ilişki vardır.

H₃₁₁: Örgütsel çeviklik alt boyutu cevap verme ile öğrenen örgüt alt boyutu takım halinde öğrenme arasında ilişki vardır.

H₃₁₂: Örgütsel çeviklik alt boyutu hız ile öğrenen örgüt alt boyutu takım halinde öğrenme arasında ilişki vardır.

H₃₁₃: Örgütsel çeviklik alt boyutu yetkinlik ile öğrenen örgüt alt boyutu paylaşımcı sistemler arasında ilişki vardır.

H₃₁₄: Örgütsel çeviklik alt boyutu esneklik ile öğrenen örgüt alt boyutu paylaşımcı sistemler arasında ilişki vardır.

H₃₁₅: Örgütsel çeviklik alt boyutu cevap verme ile öğrenen örgüt alt boyutu paylaşımcı sistemler arasında ilişki vardır.

H₃₁₆: Örgütsel çeviklik alt boyutu hız ile öğrenen örgüt alt boyutu paylaşımcı sistemler arasında ilişki vardır.

H₃₁₇: Örgütsel çeviklik alt boyutu yetkinlik ile öğrenen örgüt alt boyutu sistemler arası bağlantı arasında ilişki vardır.

H₃₁₈: Örgütsel çeviklik alt boyutu esneklik ile öğrenen örgüt alt boyutu sistemler arası bağlantı arasında ilişki vardır.

H₃₁₉: Örgütsel çeviklik alt boyutu cevap verme ile öğrenen örgüt alt boyutu sistemler arası bağlantı arasında ilişki vardır.

H₃₂₀: Örgütsel çeviklik alt boyutu hız ile öğrenen örgüt alt boyutu sistemler arası bağlantı arasında ilişki vardır.

H₃₂₁: Örgütsel çeviklik alt boyutu yetkinlik ile öğrenen örgüt alt boyutu stratejik liderlik arasında ilişki vardır.

H₃₂₂: Örgütsel çeviklik alt boyutu esneklik ile öğrenen örgüt alt boyutu stratejik liderlik arasında ilişki vardır.

H₃₂₃: Örgütsel çeviklik alt boyutu cevap verme ile öğrenen örgüt alt boyutu stratejik liderlik arasında ilişki vardır.

H₃₂₄: Örgütsel çeviklik alt boyutu hız ile öğrenen örgüt alt boyutu stratejik liderlik arasında ilişki vardır.

H₃₂₅: Örgütsel çeviklik alt boyutu yetkinlik ile öğrenen örgüt alt boyutu yetkilendirme arasında ilişki vardır.

H₃₂₆: Örgütsel çeviklik alt boyutu esneklik ile öğrenen örgüt alt boyutu yetkilendirme arasında ilişki vardır.

H₃₂₇: Örgütsel çeviklik alt boyutu cevap verme ile öğrenen örgüt alt boyutu yetkilendirme arasında ilişki vardır.

H₃₂₈: Örgütsel çeviklik alt boyutu hız ile öğrenen örgüt alt boyutu yetkilendirme arasında ilişki vardır.

Ghasemi vd., (2015, s.443) tarafından yapılan araştırmada eğitim bakanlığındaki 645 kişiye Örgütsel Çeviklik ile örgütsel verimlilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Muntadher vd., (2020, s.733) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, örgütsel çevikliğin öğrenen örgüt ile olan ilişkisini ve etkisini ortaya koymak ve Kербela'da bulunan Sağlık Hizmeti Merkezi çalışanlarının çalışmanın değişkenleri hakkındaki görüş ve anlayış düzeylerini tespit etmektir. Sonuçlara göre, güçlü bir pozitif ilişki söz konusudur tüm değerler yüksek olduğu için iki değişken arasında ilişki, kurumsal çevikliğin, öğrenen örgütün oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

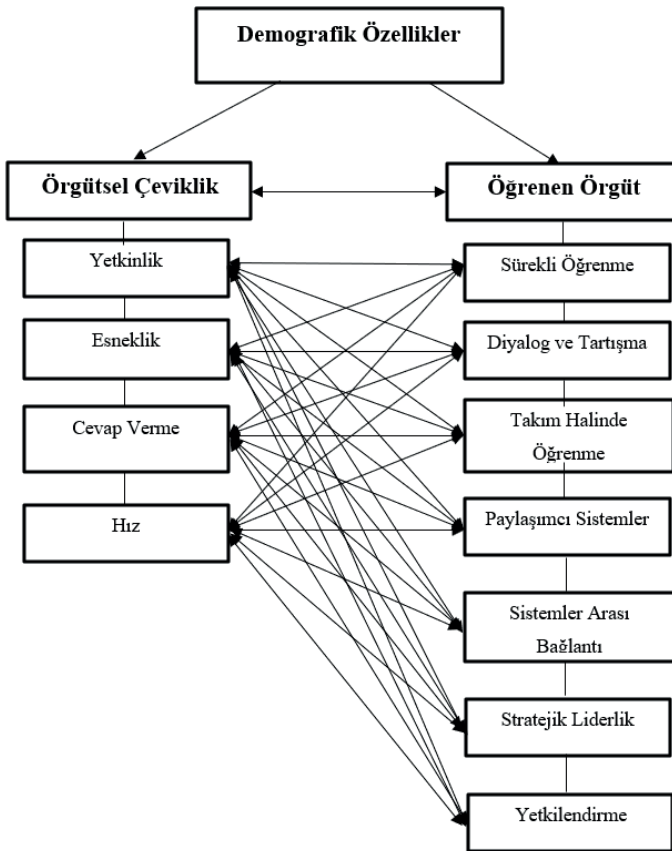
Putri ve Mangundjaya (2020, s. 85) tarafından yapılan araştırmanın amacı, örgütsel öğrenme ve işgücü çevikliği arasındaki ilişkiyi psikolojik güçlendirme moderatörlüğünde incelemektir. Bu çalışmada, ticaret şirketlerinde çalışan 138 kişiye çevrimiçi bir anket dağıtılarak nicel bir yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Psikolojik güçlendirme, öğrenen örgüt ve işgücü çevikliği arasında tam aracılık eder

Mashkani ve Khodadadi (2016) araştırma öncelikle İsfahan şehrindeki Genel Vergi Dairesi'nin iştiraklerinde örgütsel çeviklik, örgütsel öğrenme ve örgütsel performans değişkenleri arasındaki karşılıklı ilişkilere odaklanmıştır. Araştırma modeline dayalı olarak gerekli veriler, bağlı kuruluşların çalışanları arasında dağıtılan anketten elde edilmiş ve daha sonra değişkenler arasındaki ilişkilerin analizinde ve hipotezlerin test edilmesinde kullanılmıştır.

Sonuçlara göre örgütsel çeviklik ile örgütsel öğrenme arasında yüksek ilişki bulunmuştur.

Bahrami vd. (2016, s.190) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel zekâ ve örgütsel çeviklik ilişkisinde örgütsel öğrenmenin aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Yöntemler: Bu analitik ve kesitsel çalışma 2015 yılında İran'ın Yazd şehrindeki dört eğitim hastanesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplam 370 idari ve tıbbi personel katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Yazd şehrindeki eğitim hastanelerinde örgütsel öğrenme ile örgütsel çeviklik arasında anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel öğrenme, örgütsel çevikliği 0,382'lik bir yol katsayısı ile etkilemektedir. Ayrıca, örgütsel zekâ, örgütsel çeviklik üzerinde 0,372'lik bir yol katsayısı ile öğrenen örgüt yoluyla dolaylı olarak etki etmektedir.

H_1 Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan H_2 araştırmanın modeli Şekil 2'de gösterilmektedir. H_3



Şekil 2: Araştırma Modeli

2.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın veri toplama ve analiz yöntemleri bu bölümde verilmiştir.

2.2.1. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır.

- Tanımlayıcı İstatistik Bulgular (Demografik Özellikler)
- Fonksiyonel Değişkenler

Birinci bölümde; katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleği, çalışılan bölüm, deneyim ve kurum statüsü) içeren ifadeler yer alacaktır. Daha sonra katılımcıların verdiği cevaplara göre araştırma değişkenlerinin her birinin ölçek ve boyut bazında vereceği ortalama değerler ve standart sapma değerleri yorumlanacaktır.

İkinci bölümde ise; öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan sürekli öğrenme, diyalog ve tartışma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, sistemler arası bağlantı, stratejik liderlik ve yetkilendirme boyutu ile örgütsel çeviklik ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan cevap verme, yetkinlik, esneklik ve hız boyutları arasında hipotezler oluşturularak ve katılımcıların değişkenlere ilişkin vereceği cevaplar analiz edilecektir.

2.2.2. Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma hipotezleri örgütsel çeviklik ölçeği ve öğrenen örgüt ölçeği üzerinde gerçekleştirilmiştir.

2.3. Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın bulguları başlığında araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz sonuçları ve değerleri yer almaktadır.

2.3.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmanın örgütsel çeviklik ölçeğinde ordinal değişken formunda 17, öğrenen örgüt ölçeğinde ordinal değişken formunda 43 ifade bulunmaktadır. Değişken ortalamalarının karşılaştırıldığı çok değişkenli istatistik tekniklerinden olan hipotez testlerinde sürekli nümerik değişkenler karşılaştırılabildiği için her bir ölçeğin ortalaması alınarak yeni iki adet sürekli değişken kurgulanmıştır. İlgili iki sürekli değişken oluşturulmadan önce ölçeğin bu duruma uygunluğunun belirlenmesi adına güvenilirlik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında hakkında çalışmak istenen konu bağımlı değişken olarak isimlendirilmektedir. Başka bir deyişle bağımlı değişken,

değeri model içerisinde tayin edilen, bağımsız değişken ve /veya değişkenlere göre ortaya çıkan değişken olarak tarif edilebilir. Araştırma kapsamında hakkında çalışılmak istenen konunun meydana gelmesini sağlayan, modelin bağımlı değişkenini etkileyen ve haliyle değeri modelin dışında tayin edilen değişkenler ise bağımsız değişken olarak isimlendirilir. Değişkenlere yönelik olarak bağımlı/bağımsız ayrımı yapılabileceği gibi içsel ve dışsal ayrımı da yapılabilir. Daha çok eşanlı denklem sistemlerinde kullanılan bu çeşit ayrım kapsamında anılan içsel değişkenler, model veya sistem içinde belirlenen değişkenleri ifade ederken dışsal değişkenler model veya sistemin dışında belirlenen değişkenleri ifade eder.

Değişkenlere yönelik olarak yapılabilecek son ayrım nicel ve nitel değişkenler ayrımıdır. Sayısal değerler alabilen nicel (nümerik) değişkenler kesikli nicel değişken ve sürekli nicel değişken olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Sürekli nicel değişkenler kendisine $(-\infty, \infty)$ aralığında bir değer edinebilen değişkenleri yansıtırken, kesikli nicel değişkenler ise kendisine kesikli değerler veya genel olarak tam sayılı değerler edinen değişkenlerdir. Aynı zamanda kukla değişkenler şeklinde ifade edilen nitel (kategorik) değişkenler ise sınıflanabilir (nominal) ve sıralanabilir (ordinal) nitel değişken şeklinde iki kategoriye ayrılmaktadır. Sınıflanabilir (nominal) nitel değişkenler, sıklıkları arasında olumlu/olumsuz -küçük/büyük şeklinde bir sıralama yapılmasının mümkün olmadığı nitel değişkenleri tarif ederken, ordinal nitel değişkenlerin sıklıkları sıralanabilmektedir.

Araştırmanın toplamda 67 tane nitel (kategorik) değişkeni bulunmaktadır. Anılan bu değişkenlerden 7 tanesi demografik özellikleri yansıtırken, 60 tanesi araştırma kurgusunun üzerinedir.

Tablo 1. Araştırma Değişkenleri

Değişken Kodu	Değişken Adı	Değişken Türü	Değişken Çeşidi
DS1	Cinsiyet	Nitel (Kategorik)	Nominal
DS2	Medeni Durum	Nitel (Kategorik)	Nominal
DS3	Yaş Grubu	Nitel (Kategorik)	Ordinal
DS4	Eğitim Durumu	Nitel (Kategorik)	Ordinal
DS5	Mesleki Deneyim	Nitel (Kategorik)	Ordinal
DS6	Akademik Unvan	Nitel (Kategorik)	Ordinal
DS7	İdari Görev	Nitel (Kategorik)	Ordinal
Orgcev1-17	Araştırma Sorusu Org. Çev. Ölçeği	Nitel (Kategorik)	Ordinal
orgcevort	Org. Çev. Ölçeği Ortalama	Nicel (Nümerik)	Sürekli
orgcevikyetenlikort	Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli
orgcevikesneklkort	Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli
orgcevikcevapvermeort	Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Vermek Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli
orgcevikhizort	Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli
Ogrorg1-43	Araştırma Sorusu Ogr. Org. Ölçeği	Nitel (Kategorik)	Ordinal
ogrorgort	Ogr. Org. Ölçeği Ortalama	Nicel (Nümerik)	Sürekli
ogrorgsurekliogrenmeort	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli
ogrorgdiyalogeort	Öğrenen Örgüt Ölçeği Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli
ogrorgtakımhalindeogrenmeort	Öğrenen Örgüt Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli

ogroorgpaylasimcisistemort	Öğrenen Örgüt Ölçeği Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli
ogroorgsistemlerarasibaglantiort	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli
ogroorgstratejikeliderlikort	Öğrenen Örgüt Ölçeği Stratejik Liderlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli
ogroorgyetkilendirmeort	Öğrenen Örgüt Ölçeği Yetkilendirme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Nicel (Nümerik)	Sürekli

2.3.1.1. Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Mevcut anakütle içinden seçilen daha az sayıda birimin oluşturduğu topluluğun veya örneğin üzerinden derlenen değişkenlere ait verilerin betimsel istatistikleri, anılan değişkenlerin tamamının nitel olmasından dolayı frekans tablosundan ibaret olmaktadır.

Tablo 2: Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Özellikler	Grup	n	%
Cinsiyeti	Kadın	132	33
	Erkek	274	67
Medeni Durumu	Bekâr	78	19
	Evli	328	81
Yaşı	30 yaş ve altı	20	5
	31-45 yaş aralığı	237	58
	46 yaş ve üzeri	149	37
Eğitim Durumu	Lisans	17	4
	Lisansüstü	389	96
Mesleki Deneyimi	5 yıl ve daha az	28	7
	6 ve 15 yıl arası	174	43
	16 yıl ve üzeri	204	50
Akademik Ünvanı	Araştırma Görevlisi	28	7
	Öğretim Görevlisi	92	23
	Öğretim Üyesi	286	70
İdari Görevi	İdari Birim Yöneticisi	161	40
	Bölüm Başk. / Yrd.	180	44
	Dekan /Müdür Yrd.	50	12
	Rektör /Rektör Yrd.	15	4

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların %67’si erkek, %33’ünü kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların %81’i evlidir. Katılımcıların %58’i 31-45 yaş aralığındadır. Katılımcıların %96’sı lisansüstü eğitime sahiptir. Katılımcıların %50’si 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Akademik unvan açısından katılımcıların %70’i öğretim üyesidir. İdari görev bakımından bölüm başkan ve yardımcıları %44’lük orana sahiptir. Toplamda 406 katılımcı araştırmaya katılmıştır.

2.3.2. Güvenirlik Analizi

Araştırmanın örgütsel çeviklik ölçeğinde ordinal değişken formunda 17, öğrenen örgüt ölçeğinde ordinal değişken formunda 43 ifade bulunmaktadır. Değişken ortalamalarının karşılaştırıldığı çok değişkenli istatistik tekniklerinden olan hipotez testlerinde sürekli nümerik değişkenler karşılaştırılabildiği için her bir ölçeğin ortalaması alınarak yeni iki adet sürekli değişken kurgulanmıştır. İlgili iki sürekli değişken oluşturulmadan önce ölçeğin bu duruma uygunluğunun belirlenmesi adına güvenirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 3: Örgütsel Çeviklik ve Öğrenen Örgüt Güvenirlik Analizi

Güvenirlik Analizi		
	Cronbach’s Alpha	İfade Sayısı
Örgütsel Çeviklik	,950	17
Alt Boyutlar	Yetkinlik	,900
	Esneklik	,620
	Cevap Verme	,893
	Hız	,914
Öğrenen Örgüt	,987	43
Alt Boyutlar	Sürekli Öğrenme	,923
	Diyalog ve Tartışma	,931
	Takım halinde	,931
	Paylaşımçı Sistemler	,940
	Sistemler arası Bağlantı	,946
	Stratejik Liderlik	,945
	Yetkilendirme	,949

N=406

Sürekli nicel değişkenlere ait tanımlayıcı istatistik değerleri görülmektedir. Böylece örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt düzeyine yönelik kurulan hipotez testlerinde de kitle ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenirken bağımlı değişken olarak oluşturulan iki yeni nicel sürekli değişken kullanılmıştır.

Tablo 4: Katılımcıların Örgütsel Çeviklik ve Öğrenen Örgüt Ölçeğine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Birey Sayısı	Min.	Max.	Ortalama	Std. Sapma
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	406	1,00	5,47	3,6475	,86683
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	406	1,00	5,00	3,3318	,90410
Geçerli Sayı	406				

2.3.3. İlişki Testleri

İstatistiksel çıkarışmanın bir diğer boyutunu ise hipotez testleri oluşturur. İstatistiksel çıkarışmanın tahmin aşamasında ana kitle parametreleri hakkında tahmin yürütülürken hipotez testlerinde ise öncelikle ana kitle parametreleri hakkında tahminler ortaya atılır ve bu iddiaların gerçek olup olmadıkları araştırılır. Genel olarak ifade edilmek istendiğinde hipotez testlerinin temelinde örneklem üzerinden elde edilen değer ile ana kitle parametresine ilişkin varsayılan değer arasındaki farkın mazur görülüp görülmeyeceğinin araştırılması yatar.

Bu şekilde ana kitle parametresine ait veriler en genel anlamıyla parametrik ve parametrik olmayan testler olarak ikiye ayrılmaktadır. Ana kitle ortalamalarının karşılaştırıldığı parametrik hipotez testlerinin en önemli varsayımı normallik varsayımdır. Normallik varsayımı bozulması durumunda ise parametrik olmayan testler tercih edilmektedir. Ancak eğer çok sayıda gözlem ile çalışılıyorsa verilerin normal dağılıma uyduğu kabul edilmektedir. Dolayısı ile bu araştırma kapsamında 406 örneklem ile çalışıldığı için verilere normallik sınaması yapılmayacaktır.

Parametrik testlerin bir başka önemli varsayımı ise homojen varyans varsayımdır. Ancak normallik sağlandığında varsayım da ihmal edilmektedir. Ayrıca bağımlı değişkenlerin sürekli değişken olması gerekmektedir.

Araştırma verileri ile kurulan hipotezlerde, şayet birbirinden bağımsız iki kitlenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı inceleniyorsa

bağımsız iki örneklem T testi kullanılırken şayet birbirinden bağımsız ikiden çok kitlenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı inceleniyorsa tek yönlü varyans analizi kullanılmaktadır.

Ayrıca varyans analizi sonucunda kitle ortalamaları arasında farklılık olduğunun tespit edildiği durumlarda Post-Hoc testler ile farklılığın hangi gruplardan kaynakladığı tespit edilmektedir. Post-Hoc testler öncesinde varyansların homojen olma durumu Levene test istatistiği ile sınımlanmaktadır.

Çoklu karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu durumda Post-hoc testlerden Tukey, homojen olmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 kullanılmaktadır.

2.3.3.1. Demografik Özellikler ve Örgütsel Çeviklik Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız iki örneklem T testi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 5: Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma

	Cinsiyet	Sayı	Ortalama	Std. Sapma	Std.Ort. Hata
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Kadın	132	3,6443	,93945	,08177
	Erkek	274	3,6490	,83138	,05023

Tablo 6: Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-testi

	Levene Varyans Eşitliği Testi	Ortalamaların Eşitliği için t-testi					Farkın %95 Güven Aralığı			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ort. Fark	Std. Hata Farkı	Alt	Üst
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Varyansın eşit olduğu varsayımı	1,388	,239	-,051	404	,959	-,00470	,09195	-,18546	,17607
	Varyansın eşit olmadığı varsayımı			-,049	232,609	,961	-,00470	,09596	-,19376	,18437

Tablo 6'de görüldüğü üzere iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde kitlelerin homojenliği Levene F testi ile sınanmıştır. Bu teste göre p değeri (Sig).=0,239 olarak bulunmuştur. $0,239 > 0,05$ olduğundan dolayı varyansların homojen olduğu kanaatine varılmıştır. Yapılan bu F testi sonucuna göre varyansların eşit olduğuna karar verildiğinden birinci satırda yer alan sonuçlar dikkate alınacaktır. Bu sonuçlara göre p değeri (Sig). =0,959 olarak hesaplanmıştır. $0,959 > 0,05$ olduğundan dolayı erkeklerin ve kadınların örgütsel çeviklik düzeyleri ortalamaları arasındaki farkın sifıra eşit olduğu hipotezi 0,05 yanılma düzeyinde kabul edilmektedir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Medeni durum değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız iki örneklem T testi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 7: Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Cinsiyet	Sayı	Ortalama	Std. Sapma	Std.Ort. Hata
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Bekar	78	3,5917	,98075	,11105
	Evli	328	3,6608	,83857	,04630

Tablo 8: Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız T-testi

	Levene Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi					Farkın % 95 Güven Aralığı	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ort. Fark	Std. Hata Farkı	Alt	Üst
	Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	4,401	,037	-,632	404	,528	-,06910	,10928	-,28392
Varyansın eşit olduğu varsayımı			-,574	105,351	,567	-,06910	,12031	-,30765	,16946
Varyansın eşit olmadığı varsayımı									

Tablo 8'de görüldüğü üzere iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde kitlelerin homojenliği Levene F testi ile sınanmıştır. Bu teste göre p değeri (Sig). =0,037 olarak bulunmuştur. $0,037 < 0,05$ olduğundan dolayı

varyansların homojen olmadığı kanaatine varılmıştır. Yapılan bu F testi sonucuna göre varyansların eşit olmadığına karar verildiğinden ikinci satırda yer alan sonuçlar dikkate alınacaktır. Bu sonuçlara göre p değeri (Sig). =0,567 olarak hesaplanmıştır. $0,567 > 0,05$ olduğundan dolayı evli ve bekâr kişilerin örgütsel çeviklik düzeyleri ortalamaları arasındaki farkın sıfıra eşit olduğu hipotezi 0,05 yanılma düzeyinde kabul edilmektedir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Yaş değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 9: Varyansların Homojenlik Testi

Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.
Ortalamaya Göre	1,638	2	403	,196
Medyan değerine göre	1,601	2	403	,203
Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	1,601	2	395,523	,203
Düzeltilmiş ortalama göre	1,611	2	403	,201

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınındığı Levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig). =0,196 olarak hesaplanmıştır. $0,196 > 0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. (Ancak ilgili varsayımın sağlanmaması normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilebilirdi).

Tablo 10: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yaş Grubuna Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	5,055	2	2,528	3,404	,034
Gruplar İçerisinde	299,258	403	,743		
Toplam	304,313	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,034 olarak elde edilmiştir. $p=0,034 < 0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi ret edilmektedir. Örgütsel çeviklik düzeyi yaş grubu demografisine göre farklılık göstermektedir. Tek yönlü varyans analizinin hipotezi

reddedildiğinde, kitle ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğunda farklılığa sebebiyet veren grup ya da grupları bulmak için çoklu karşılaştırma testleri (Post Hoc Multiple Comparisons) yapılmaktadır. Bölüm girişinde de bahsedildiği üzere bu noktada Tamhane's T2 testi kullanılmaktadır. İlgili testin sonuçları ise aşağıdaki gibidir.

Test sonuçlarına ilişkin tablodan görüldüğü üzere 0,05 düzeyinde farklılık anlamlıdır ve tablo üzerinde ile işaretlenen gruplar farklılığın anlamlı olmasını sağlayan gruplardır. Bağımlı Değişken: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı.

Tablo 11: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yaş Grubu Değişkenine Göre Bağımsız T-testi

				%95 Güven Aralığı			
	(I) Yaş Kategorisi	(J) Yaş kategorisi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	Alt Sınır	Üst Sınır
Tamhane	30 yaş ve altı	31-45 yaş aralığı	,29966	,14808	,152	-,0780	,6774
		46 yaş ve üzeri	,46618*	,15388	,015	,0773	,8551
	31-45 yaş aralığı	30 yaş ve altı	-,29966	,14808	,152	-,6774	,0780
		46 yaş ve üzeri	,16652	,14808	,190	-,0515	,3846
	46 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	,46618*	,15388	,015	-,8551	-,0773
		31-45 yaş aralığı	-,16652	,09085	,190	-,3846	,0515

*. Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 12: Varyansların Homojenlik Testi

		Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Ortalamaya Göre	,109	1	403	,741
	Medyan değerine göre	,052	1	403	,820
	Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	,052	1	401,342	,820
	Düzeltilmiş ortalama göre	,101	1	403	,751

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınındığı Levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig). =0,741 olarak hesaplanmıştır. $0,741 > 0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. (Ancak ilgili varsayımın sağlanmaması normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilebilirdi).

Tablo 13: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Eğitim Düzeyine Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	,148	2	,074	,098	,906
Gruplar İçerisinde	304,165	403	,755		
Toplam	304,313	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,906 olarak elde edilmiştir. $p=0,906 > 0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Yani örgütsel çeviklik düzeyi eğitim durumu demografisine göre farklılık göstermemektedir.

Mesleki deneyim değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 14: Varyansların Homojenlik Testi

		Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Ortalamaya Göre	,966	2	403	,381
	Medyan değerine göre	,948	2	403	,388
	Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	,948	2	395,685	,388
	Düzeltilmiş ortalamaya göre	,943	2	403	,390

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınındığı Levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig). =0,381 olarak hesaplanmıştır. $0,381 > 0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. (Ancak ilgili varsayımın sağlanmaması normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilebilirdi).

Tablo 15: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Mesleki Deneyim Durumuna Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	2,091	2	1,046	1,394	,249
Gruplar İçerisinde	302,222	403	,750		
Toplam	304,313	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,906 olarak elde edilmiştir. $p=0,249>0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Örgütsel çeviklik düzeyi mesleki deneyim demografisine göre farklılık göstermemektedir.

Akademik unvan değişkine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 16: Varyansların Homojenlik Testi

	Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.	
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Ortalamaya Göre	1,714	2	403	,181
	Medyan değerine göre	1,497	2	403	,225
	Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	1,497	2	393,244	,225
	Düzeltilmiş ortalama göre	1,696	2	403	,185

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınıandığı Levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig.)=0,181 olarak hesaplanmıştır. $0,181>0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. (Ancak ilgili varsayımın sağlanmaması normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilebilirdi).

Tablo 17: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Akademik Unvan Değişkenine Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	,363	2	,181	,241	,786
Gruplar İçerisinde	303,950	403	,754		
Toplam	304,313	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,786 olarak elde edilmiştir. $p=0,786>0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Örgütsel çeviklik düzeyi akademik unvan demografisine göre farklılık göstermemektedir.

İdari görev değişkenine göre örgütsel çeviklik ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 18: Varyansların Homojenliği Testi

		Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Ortalamaya Göre	2,740	3	402	,043
	Medyan değerine göre	2,025	3	402	,110
	Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	2,025	3	351,124	,110
	Düzeltilmiş ortalamaya göre	2,592	3	402	,052

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınırdığı levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig).=0,043 olarak hesaplanmıştır. $0,043<0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlanmadığı görülmektedir. Ancak ilgili varsayım, normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilmektedir.

Tablo 19: Örgütsel Çeviklik Ölçeği İdari Görev Değişkenine Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	1,463	3	,488	,648	,585
Gruplar İçerisinde	302,850	402	,753		
Toplam	304,313	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,585 olarak elde edilmiştir. $p=0,585>0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Örgütsel çeviklik düzeyi idari görev demografisine göre farklılık göstermemektedir.

2.3.3.2. Demografik Özellikler ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız iki örneklem T testi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 20: Öğrenen Örgüt Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Cinsiyet	Sayı	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Kadın	132	3,3177	1,04196	,09069
	Erkek	274	3,3386	,83157	,05024

Tablo 21: Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-testi

	Levene Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi					Farkın % 95 Güven Aralığı		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ort. Farkı	Std. Hata Farkı	Alt	Üst	
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Varyansın eşit olduğu varsayımı	13,165	,000	-,218	404	,828	-,02089	,09590	-,20942	,16764
	Varyansın eşit olmadığı varsayımı			-,201	214,055	,841	-,02089	,10368	-,22524	,18347

Tablo 21'de görüldüğü üzere iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde kitlelerin homojenliği Levene F testi ile sınanmıştır. Bu teste göre p değeri (Sig).=0,000 olarak bulunmuştur. $0,000 < 0,05$ olduğundan dolayı varyansların homojen olmadığı kanaatine varılmıştır. Yapılan bu F testi sonucuna göre varyansların eşit olmadığına karar verildiğinden ikinci satırda yer alan sonuçlar dikkate alınacaktır. Bu sonuçlara göre p değeri (Sig).=0,841 olarak hesaplanmıştır. $0,841 > 0,05$ olduğundan dolayı erkeklerin ve kadınların öğrenen örgüt düzeyleri ortalamaları arasındaki farkın sifıra eşit olduğu hipotezi 0,05 yanılma düzeyinde kabul edilmektedir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Medeni durum değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız iki örneklem T testi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 22: Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Medeni Durum	Sayı	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Bekar	78	3,2621	1,01339	,11474
	Evli	328	3,3484	,87699	,04842

Tablo 23: Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız T-testi

	Levene Varyans Eşitliği Testi	Ortalamaların Eşitliği için t-testi					Farkın % 95 Güven Aralığı			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı	Alt	Üst
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Varyansın eşit olduğu varsayımı	4,615	,032	-,758	404	,449	-,08636	,11395	-,31038	,13765
	Varyansın eşit olmadığı varsayımı			-,693	106,077	,490	-,08636	,12454	-,33328	,16055

Tablo 23'te görüldüğü üzere iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde kitlelerin homojenliği Levene F testi ile sınanmıştır. Bu teste göre p değeri (Sig).=0,032 olarak bulunmuştur. $0,032 < 0,05$ olduğundan dolayı varyansların homojen olmadığı kanaatine varılmıştır. Yapılan bu F testi sonucuna göre varyansların eşit olmadığına karar verildiğinden ikinci satırda yer alan sonuçlar dikkate alınacaktır. Bu sonuçlara göre p değeri (Sig).=0,490 olarak hesaplanmıştır. $0,490 > 0,05$ olduğundan dolayı bekar ve evli kimselerin öğrenen örgüt düzeyleri ortalamaları arasındaki farkın sıfıra eşit olduğu hipotezi $0,05$ yanılma düzeyinde kabul edilmektedir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Yaş değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 24: Varyansların Homojenliği Testi

		Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Ortalamaya Göre	,731	2	403	,482
	Medyan değerine göre	,889	2	403	,412
	Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	,889	2	402,191	,412
	Düzeltilmiş ortalamaya göre	,770	2	403	,464

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınındığı levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig).=0,482 olarak hesaplanmıştır. $0,482 > 0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. (Ancak ilgili varsayımın sağlanmaması normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilebilirdi).

Tablo 25: Öğrenen Örgüt Ölçeği Yaş Grubu Değişkenine Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	3,293	2	1,647	2,025	,133
Gruplar İçerisinde	327,751	403	,813		
Toplam	331,044	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,133 olarak elde edilmiştir. $p=0,133 > 0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Öğrenen örgüt düzeyi yaş grubu demografisine göre farklılık göstermemektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 26: Varyansların Homojenliği Testi

		Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Ortalamaya Göre	,051	1	403	,821
	Medyan değerine göre	,214	1	403	,644
	Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	,214	1	400,164	,644
	Düzeltilmiş ortalamaya göre	,090	1	403	,765

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınıandığı Levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig). =0,821 olarak hesaplanmıştır. $0,821 > 0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. (Ancak ilgili varsayımın sağlanmaması normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilebilirdi).

Tablo 27: Öğrenen Örgüt Ölçeği Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	3,643	2	1,821	2,242	,108
Gruplar İçerisinde	327,401	403	,812		
Toplam	331,044	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,108 olarak elde edilmiştir. $p=0,108 > 0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Öğrenen örgüt düzeyi eğitim durumu demografisine göre farklılık göstermemektedir.

Mesleki deneyim değişkenine göre örgütsel öğrenme ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 28: Varyansların Homojenliği Testi

		Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Ortalamaya Göre	,434	2	403	,648
	Medyan değerine göre	,554	2	403	,575
	Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	,554	2	392,934	,575
	Düzeltilmiş ortalamaya göre	,413	2	403	,662

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınıandığı Levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig).=0,648 olarak hesaplanmıştır. $0,648 > 0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. (Ancak ilgili varsayımın sağlanmaması normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilebilirdi).

Tablo 29: Öğrenen Örgüt Ölçeği Mesleki Deneyim Değişkenine Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	2,676	2	1,338	1,642	,195
Gruplar İçerisinde	328,368	403	,815		
Toplam	331,044	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,195 olarak elde edilmiştir. $p=0,195 > 0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Öğrenen örgüt düzeyi mesleki deneyim demografisine göre farklılık göstermemektedir.

Akademik unvan değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 30: Varyansların Homojenliği Testi

		Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Ortalamaya Göre	1,287	2	403	,277
	Medyan değerine göre	1,198	2	403	,303
	Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	1,198	2	400,833	,303
	Düzeltilmiş ortalamaya göre	1,342	2	403	,262

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınıandığı Levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig).=0,277 olarak hesaplanmıştır. $0,277 > 0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmektedir. (Ancak ilgili varsayımın sağlanmaması normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilebilirdi).

Tablo 31: Öğrenen Örgüt Ölçeği Akademik Unvan Değişkenine Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	,200	2	,100	,122	,885
Gruplar İçerisinde	330,844	403	,821		
Toplam	331,044	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,885 olarak elde edilmiştir. $p=0,885 > 0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Öğrenen örgüt düzeyi akademik unvan demografisine göre farklılık göstermemektedir.

İdari görev değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeği ortalama puanının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

Tablo 32: Varyansların Homojenliği Testi

		Levene İstatistiği	df 1	df 2	Sig.
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Ortalamaya Göre	2,972	3	402	,032
	Medyan değerine göre	1,869	3	402	,134
	Medyan ve düzeltilmiş df değerine göre	1,869	3	328,902	,135
	Düzeltilmiş ortalamaya göre	2,639	3	402	,049

Öncelikle homojenlik varsayım testi yapılmıştır. Homojenlik varsayımının sınındığı Levene testi sonuçlarına göre p değeri (Sig).=0,032 olarak hesaplanmıştır. $0,032 < 0,05$ olduğundan dolayı homojenlik varsayımının sağlanmadığı görülmektedir. Ancak ilgili varsayım, normal dağılım varsayımının sağlanmasından dolayı ihmal de edilmektedir.

Tablo 33: Öğrenen Örgüt Ölçeği İdari Görev Değişkenine Ait Ortalama Puanı

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
Gruplar Arasında	3,092	2	1,031	1,264	,287
Gruplar İçerisinde	327,952	403	,816		
Toplam	331,044	405			

Devamında görüldüğü üzere p değeri 0,287 olarak elde edilmiştir. $p=0,287 > 0,05$ olduğundan dolayı ortalamaların eşitliğini ima eden sıfır hipotezi kabul edilmektedir. Öğrenen Örgüt düzeyi idari görev demografisine göre farklılık göstermemektedir.

2.3.4. Fonksiyonel Değişkenlere (Örgütsel Çeviklik ve Öğrenen Örgüt) Ait Bulgular

İstatistikte bilinen en basit ilişki X ve Y kavramları ile gösterilen iki tesadüfi değişken arasındaki ilişkidir. Korelasyon Analizi de bu iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi veya bir değişkenin iki veya daha çok değişken ile olan ilişkisini test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir.

Basit korelasyon olarak adlandırılan bu kavram + - 1 aralığında bir değer almaktadır. Eğer bu iki değişken sürekli ve normal dağılım gösteriyorlar ise

Pearson korelasyon katsayısı ile ölçülür. Ancak normallik varsayımı gözlem sayısı çok olduğunda ihmal edilebilir. Diğer bir gereklilik ise değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olması gerekliliğidir. Çünkü her ilişki doğrusal formda bulunmayabilir. Değişkenler metrik ölçekli ya da normal dağılıma sahip değilse Spearman korelasyon katsayısı ile ölçülür. Korelasyon analizinde amaç, bağımsız X değiştiğinde bağımlı değişkenin (Y) ne yönde değişeceğini görmektir. Anlamlı bir korelasyon katsayısı mutlak değer olarak 0.1 ve 0.3 arasında ise zayıf ilişkiyi, 0.3 ve 0.5 arasında ise orta büyüklükte bir ilişkiyi, 0.5'den büyük ise güçlü bir ilişkiyi göstermektedir.

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın problemi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin öğrenen örgüt üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır.

Tablo 34: Örgütsel Çevikliğin Öğrenen Örgüt Üzerindeki Etkisinin Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,787**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,787**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** *Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Yapılan korelasyon analizi sonucunda örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt arasında aynı yönlü ve çok yüksek ilişki bulunmuştur.

2.3.5. Fonksiyonel Değişkenlerin Alt Boyutlarına Ait Bulgular

Bu kısımda daha ayrıntılı bir analiz açısından, örgütsel çevikliğin alt boyutlarının öğrenen örgütün alt boyutları üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır ve aralarındaki ilişkilere yönelik analizler yer

almaktadır. Söz konusu analizler örgütsel çevikliğin her bir alt boyutun, öğrenen örgütün yedi alt boyutu ile sırayla Pearson Korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak, ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlemler hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

2.3.5.1. Örgütsel Çeviklik Yetkinlik Alt Boyutu

Örgütsel Çevikliğin Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Sürekli Öğrenme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 35'te sunulmuştur:

Tablo 35: Örgütsel Çeviklik Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,750**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,750**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** *Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Tablo 35'ten izleneceği üzere Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ve çok yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin yetkinlik alt boyutunun Öğrenen Örgüt diyalog ve tartışma alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan

değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 36'da sunulmuştur:

Tablo 36: Örgütsel Çeviklik Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,683**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,683**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** *Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ve yüksek ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin yetkinlik alt boyutunun Öğrenen Örgüt takım halinde öğrenme alt Boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir. Örgütsel Çevikliğin Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Takım

Halinde Öğrenme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 37'de sunulmuştur:

Tablo 37: Örgütsel Çeviklik Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,706**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,706**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

***.* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ve yüksek ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin yetkinlik alt Boyutunun Öğrenen Örgüt paylaşımçı sistemler alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir. Örgütsel Çevikliğin Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 38'de sunulmuştur:

Tablo 38: Örgütsel Çeviklik Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,729**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,729**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ve yüksek ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin yetkinlik alt boyutunun Öğrenen Örgüt sistemler arası bağlantı alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 39'da sunulmuştur:

Tablo 39: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,728**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,728**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ve yüksek ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Stratejik Liderlik Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin yetkinlik alt boyutunun Öğrenen Örgüt stratejik liderlik alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenirlilik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Stratejik Liderlik Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 40'da sunulmuştur:

Tablo 40: Örgütsel Çeviklik Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Stratejik Liderlik Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Stratejik Liderlik Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,728**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Stratejik Liderlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,728**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** *Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ve yüksek ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Yetkilendirme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin yetkinlik alt boyutu Öğrenen Örgüt yetkilendirme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Yetkilendirme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 41'de sunulmuştur:

Tablo 41: Örgütsel Çeviklik Yetkinlik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Yetkilendirme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Yetkilendirme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,723**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Yetkilendirme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,723**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ve yüksek ilişki bulunmuştur.

2.3.5.2. Örgütsel Çeviklik Esneklik Alt Boyutu

Öğrenen Örgüt Sürekli Öğrenme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin esneklik alt boyutunun Öğrenen Örgüt sürekli öğrenme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığına gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Sürekli Öğrenme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 42’de sunulmuştur:

Tablo 42: Örgütsel Çeviklik Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,565**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,565**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** *Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin esneklik alt boyutunun Öğrenen Örgüt diyalog ve tartışma alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 43'te sunulmuştur:

Tablo 43: Örgütsel Çeviklik Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,523**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,523**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin esneklik alt boyutunun Öğrenen Örgüt takım halinde öğrenme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 44'te sunulmuştur:

Tablo 44: Örgütsel Çeviklik Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,543**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,543**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin esneklik alt boyutunun Öğrenen Örgüt paylaşımçı sistemler alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 45'te sunulmuştur:

Tablo 45: Örgütsel Çeviklik Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Korelasyon Analizi

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,562**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,562**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Sistemler arası Bağlantı Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin esneklik alt boyutunun Öğrenen Örgüt sistemler arası bağlantı alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Sistemler arası Bağlantı Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 46'da sunulmuştur:

Tablo 46: Örgütsel Çeviklik Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Korelasyon Analizi

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,557**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,557**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Stratejik Liderlik Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin esneklik alt boyutunun Öğrenen Örgüt stratejik liderlik alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Stratejik Liderlik Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 47'de sunulmuştur

Tablo 47: Örgütsel Çeviklik Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Stratejik Liderlik Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Stratejik Liderlik Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,563**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Stratejik Liderlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,563**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** *Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Yetkilendirme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik ve idari yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin esneklik alt boyutunun Öğrenen Örgüt yetkilendirme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenirlilik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Yetkilendirme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 48’de sunulmuştur:

Tablo 48: Örgütsel Çeviklik Esneklik Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Yetkilendirme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Yetkilendirme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,547**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Yetkilendirme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,547**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

***. Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

2.3.5.3. Örgütsel Çeviklik Cevap Vermek Alt Boyutu

Öğrenen Örgüt Sürekli Öğrenme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin cevap verme alt boyutunun Öğrenen Örgüt sürekli öğrenme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Sürekli Öğrenme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 49'da sunulmuştur:

Tablo 49: Örgütsel Çeviklik Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,727**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,727**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ve yüksek ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin cevap vermek alt boyutunun Öğrenen Örgüt diyalog ve tartışma alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenirlilik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 50’de sunulmuştur:

Tablo 50: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	659**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,659**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde **örgütsel çevikliğin** cevap verme alt boyutunun Öğrenen Örgüt takım halinde öğrenme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 51’de sunulmuştur:

Tablo 51: Örgütsel Çeviklik Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,670**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,670**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin cevap verme alt boyutunun Öğrenen Örgüt paylaşımçı sistemler alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 52’de sunulmuştur:

Tablo 52: Örgütsel Çeviklik Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	713**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,713**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ve yüksek ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Sistemler arası Bağlantı Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin cevap vermek alt boyutunun Öğrenen Örgüt sistemler arası bağlantı alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çeviklik Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Sistemler Örgütsel Çevikliğin Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 53'te sunulmuştur:

Tablo 53: Arası Bağlantı Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson	1	,693**
	Korelasyon		
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson	,693**	1
	Korelasyon		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

***. Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Stratejik Liderlik Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin cevap vermek alt boyutunun Öğrenen Örgüt stratejik liderlik alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenirlilik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Stratejik Liderlik Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 54’te sunulmuştur:

Tablo 54: Örgütsel Çeviklik Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Stratejik Liderlik Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Stratejik Liderlik Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,676**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Stratejik Liderlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,676**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Yetkilendirme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin cevap vermek alt boyutunun Öğrenen Örgüt yetkilendirme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Yetkilendirme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 55'te sunulmuştur:

Tablo 55: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Yetkilendirme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Yetkilendirme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Cevap Verme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,669**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Yetkilendirme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,669**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

2.3.5.4. Örgütsel Çeviklik Hız Alt Boyutu

Öğrenen Örgüt Sürekli Öğrenme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin hız alt boyutunun Öğrenen Örgüt sürekli öğrenme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Sürekli Öğrenme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 56'da sunulmuştur:

Tablo 56: Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	680**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Sürekli Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,680**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** *Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin hız alt boyutunun Öğrenen Örgüt diyalog ve tartışma alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 57'de sunulmuştur:

Tablo 57: Örgütsel Çeviklik Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	600**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Diyalog ve Tartışma Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,600**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** *Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)*

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin hız alt boyutunun Öğrenen Örgüt takım halinde öğrenme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine geçilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Takım Halinde Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 58'de sunulmuştur:

Tablo 58: Örgütsel Çeviklik Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	621**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,621**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin hız alt boyutunun Öğrenen Örgüt paylaşımçı sistemler alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 59'da sunulmuştur:

Tablo 59: Örgütsel Çeviklik Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson	1	,675**
	Korelasyon		
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Paylaşımçı Sistemler Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson	,675**	1
	Korelasyon		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Sistemler Arası Bağlantı Alt Ölçeği

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin hız alt ölçeğinin Öğrenen Örgüt sistemler arası bağlantı alt ölçeği üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 60'da sunulmuştur:

Tablo 60: Örgütsel Çeviklik Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	1	,647**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Sistemler Arası Bağlantı Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Korelasyon	,647**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Stratejik Liderlik Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin hız alt boyutunun Öğrenen Örgüt stratejik liderlik alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenilirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir.

Örgütsel Çevikliğin Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Stratejik Liderlik Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 61’de sunulmuştur:

Tablo 61: Örgütsel Çeviklik Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Stratejik Liderlik Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Stratejik Liderlik Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson	1	,647**
	Korelasyon		
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Stratejik Liderlik Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson	,647**	1
	Korelasyon		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Öğrenen Örgüt Yetkilendirme Alt Boyutu

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın alt problemlerinden birisi, Türkiye örneklemindeki akademik yöneticiler kitlesi özelinde örgütsel çevikliğin hız alt boyutunun Öğrenen Örgüt yetkilendirme alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığının gözlemlenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Bunun için her iki alt ölçeği oluşturan değişkenlerin ortalaması alınarak ölçek ortalamaları üzerinden yeni iki adet nicel değişken tanımlanmıştır. Aşağıda bu işlem hakkında güvenirlik analizi sonuçları verilmekte ardından korelasyon analizine değinilmektedir. Örgütsel Çevikliğin Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgütün Yetkilendirme Alt Boyutu arasındaki ilişkiler Korelasyon testi ile analiz edilmiş olup, bulgular Tablo 62'de sunulmuştur:

Tablo 62: Örgütsel Çeviklik Hız Alt Boyutu ile Öğrenen Örgüt Yetkilendirme Alt Boyutu Korelasyon Analizi Bulguları

		Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Öğrenen Örgüt Ölçeği Yetkilendirme Alt Boyutu Ortalama Puanı
Örgütsel Çeviklik Ölçeği Hız Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson	1	,612**
	Korelasyon		
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sayı	406	406
Öğrenen Örgüt Ölçeği Yetkilendirme Alt Boyutu Ortalama Puanı	Pearson	,612**	1
	Korelasyon		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sayı	406	406

****.** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Yapılan korelasyon analizi sonucunda aynı yönlü ancak orta düzey ilişki bulunmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye’de farklı üniversitelerde görev yapan akademik ve idari yöneticilerin bakış açısından, örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca örgütsel çeviklik alt boyutları ile öğrenen örgüt alt boyutları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çeviklik, son yıllarda yaygınlaşan ve performansı önemli ölçüde artırmaya kendini hazırlamış üreticiler tarafından başarılı bir strateji olarak kabul edilen bir kavram olan evik üretimden türetilmiştir. “evik” kelimesi, harici ve dâhili örgütsel olaylarla karşı karşıya kalındığında tepki vermenin çabukluğunu ve gücünü tanımlamaktadır. Örgütsel eviklik kavramı, evik bir örgütün performans özelliklerinden türetilmiştir ve “kurumsal uyarlanabilirlik” ve “kurumsal esneklik” olmak üzere iki ilgili kavramdan kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgütün iyi bilinen kısa tanımı ise, Garvin’e aittir. Bu tanıma göre öğrenen örgüt bilgi oluşturma, edinme, aktarma ve davranışını yeni bilgi ve anlayışları yansıtacak şekilde değiştirme konusunda yetenekli bir rgt ifade etmektedir.

Çağdaş dünya, sürekli bir değişim ve çeşitlilik yaratan bir dünyadır ve örgütler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, örgütlerin hayatta kalabilmeleri ve başarı için kendilerine tehdit ve fırsat oluşturan değişikliklere doğrudan veya dolaylı olarak uyum sağlamaları zorunludur. Bu durum devlet, özel ve gönüllü sektör ayırımına tabi değildir. Herhangi bir ülkede, eğitim sistemi en karmaşık sosyal, ekonomik ve kültürel alt sistemlerden biridir. Öğrenci ve ğretim yesi ve görevlisi veya idari personel olarak çok sayıda insan, doğrudan veya dolaylı olarak bu sistemin faaliyetleri ile yakından ilgilidir. Bilimin önemli merkezlerinden biri olan niversiteler özel bir öneme sahiptir.

Araştırmanın alt problemi ise dinamik örgütler olarak algılanan öğrenen örgütlerin boyutları ile örgütsel çeviklik yetenekleri olarak kabul edilen

boyutlar arasındaki ilişki seviyeleri arasındaki önemlilik dereceleri nedir? Şeklinde dir.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri derleme yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın toplamda yirmi altı tane nitel (kategorik) değişkeni bulunmaktadır. Anılan bu değişkenlerden on bir tanesi demografik özellikleri yansıtırken, on beş tanesi araştırma kurgusunun üzerine ilerlemektedir.

Araştırmanın örgütsel çeviklik ölçeğinde ordinal değişken formunda 17, örgütsel öğrenme ölçeğinde ordinal değişken formunda 43 ifade bulunmaktadır. Değişken ortalamalarının karşılaştırıldığı çok değişkenli istatistik tekniklerinden olan hipotez testlerinde sürekli nümerik değişkenler karşılaştırılabildiği için her bir ölçeğin ortalaması alınarak yeni iki adet sürekli değişken kurgulanmıştır. İlgili iki sürekli değişken oluşturulmadan önce ölçeğin bu duruma uygunluğunun belirlenmesi adına güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Sürekli nicel değişkenlere ait tanımlayıcı istatistik değerleri görülmektedir. Böylece örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt düzeyine yönelik kurulan hipotez testlerinde de kitle ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenirken bağımlı değişken olarak oluşturulan iki yeni nicel sürekli değişken kullanılmıştır.

İstatistiksel çıkarılmanın bir diğer boyutunu ise hipotez testleri oluşturur. İstatistiksel çıkarılmanın tahmin aşamasında ana kitle parametreleri hakkında tahmin yürütülürken hipotez testlerinde ise öncelikle ana kitle parametreleri hakkında tahminler ortaya atılır ve bu iddiaların gerçek olup olmadıkları araştırılır. Genel olarak ifade edilmek istendiğinde hipotez testlerinin temelinde örneklem üzerinden elde edilen değer ile ana kitle parametresine ilişkin varsayılan değer arasındaki farkın mazur görülüp görülmeyeceğinin araştırılması yatmaktadır.

Bu şekilde ana kitle parametresine ait veriler en genel anlamıyla parametrik ve parametrik olmayan testler olarak ikiye ayrılmaktadır. Ana kitle ortalamalarının karşılaştırıldığı parametrik hipotez testlerinin en önemli varsayımı normallik varsayımdır. Normallik varsayımı bozulması durumunda ise parametrik olmayan testler tercih edilmektedir. Ancak eğer çok sayıda gözlem ile çalışılıyorsa verilerin normal dağılıma uyduğu kabul edilmektedir. Dolayısı ile bu araştırma kapsamında 406 örneklem ile çalışıldığı için verilere normallik sınaması yapılmamıştır.

Araştırma verileri ile kurulan hipotezlerde, şayet birbirinden bağımsız iki kitlenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı inceleniyorsa bağımsız iki örneklem T testi kullanılırken şayet birbirinden bağımsız ikiden çok kitlenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı inceleniyorsa tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Ayrıca varyans analizi sonucunda kitle ortalamaları arasında farklılık olduğunun tespit edildiği durumlarda Post-Hoc testler ile farklılığın hangi gruplardan kaynakladığı tespit edilmektedir. Post-Hoc testler öncesinde varyansların homojen olma durumu levene test istatistiği ile sınınmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu durumda posthoc testlerden tukey, homojen olmadığı durumlarda ise tamhane's T2 kullanılmıştır.

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan bilimsel araştırmanın problemi, Türkiye'de farklı üniversitelerde görev yapan akademik ve idari yöneticilerin bakış açısından, örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İşte bu ilişkinin varlığı şartları taşıdığından dolayı Pearson korelasyon analizi ile sınınmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt arasında aynı yönlü ve çok yüksek ilişki bulunmuştur.

2020'deki pandemi krizi, ekonomik koşulların bir örgüt için ne kadar hızlı ve ne büyüklükte değişebileceğini çarpıcı bir şekilde göstermiştir. Genel olarak bu senaryo, değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık anlamına gelen VUCA terimiyle tanımlanmaktadır.

VUCA'ya verilebilecek yanıtlardan biri, çevik çalışma uygulamaları ve değişen tüketici tercihleri, teknolojik gelişmeler ve hatta sosyal hayatın yaşadığı kilitlenmelerle ortaya çıkan ekonomik değişikliklere esnek ve hızlı tepki verebilen bir örgütsel yapı olmasıdır.

VUCA zorluklarına karşı hayatta kalmak ve gelişmek için liderler hem kendilerinde hem de ekiplerinde ve kurumsal yapılarında esneklik geliştirmeleri gerekmektedir. VUCA ilkelerini anlamak, kurumların neleri bilip neleri yönetebileceklerini ve daha da önemlisi neleri yönetemeyeceklerini anlamalarına yardımcı olacaktır. Esnek ve çevik örgütler değişime uyum sağladıkları için hiçbir şeyin kesin görünmediği durumlarda bile güçlü performanslarını sürdürebilirler. Salgınlar, siyaset, terör saldırıları veya doğal afetler gibi faktörlerden etkilenen ister kamu ister özel örgütler olsun hem küresel hem de ulusal alanda yaşanan sürekli değişimler, koşulları anlık olarak değiştirebilmektedir.

Bu nedenle, VUCA zorluklarının yarattığı fırtınayı atlama için, birçok uygulayıcı ve araştırmacı, takım ve örgütsel başarı için bir yöneticide

bulunması ve geliştirilmesi gereken bazı yeteneklerin hayati önem taşıdığı görüşündedir. Bu yeteneklerden biri olan öğrenme çevikliği, VUCA dünyasının zorluklarıyla yüzleşmede hayati önem taşıyan önemli bir yönetim yeteneği olarak görülmektedir.

Toplumun değişen doğasından ve teknolojinin hızla ilerlediği VUCA dünyasından, eğitim kurumlarının da etkilendiği ifade edilebilir. Bu kurumların çevredeki tehditlerin ve zorlukların üstesinden gelebilmelerinin çözüm yollarından biri, çevrenin yapısını öğrenerek artık geçerli olmayan eski yapıları veya inançları değiştirmek için gerekli becerilere, önlemlere ve yöntemlere sahip olmaktır.

Christensen ve Eyring' in (2011) belirttiği gibi, üniversiteler ve yükseköğretim kurumları, bilgi ve teknoloji ağırlıklı bir toplumun talepleriyle başa çıkabilmek ve bunları karşılayabilmek için her zamankinden daha fazla proaktif bir şekilde evrilmeli ve değişimlere hızlı bir şekilde yanıt vermelidirler.

Dünya çapında başarılı üniversitelerin, yeni dinamik yetenekler ve stratejik bir yönetim geliştirerek öğrenen organizasyonlar olma yolunda büyük dönüşümler gerçekleştirdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenen örgüt olmak ve örgütsel çeviklik, dünya pazarında rekabet avantajını sürdürmek amacıyla bilgi ve inovasyon odaklı örgütsel rekabetçiliği geliştirmek için giderek daha önemli hale gelmektedir.

Her bir üniversitenin yapısında yer alan hem akademik hem de idari birimlerde çalışan insanlar bilgilerini paylaşabilir ve kurumsal öğrenmeye katkıda bulunabilirler. Ancak üniversite düzeyinde kurumsal öğrenmeyi teşvik edecek ve geliştirecek stratejiler yoksa üniversite kendisini öğrenen bir örgüt olma boyutuna tam anlamıyla taşıyamayabilir. Başka bir deyişle, bir üniversite, şu eşzamanlı koşulları yerine getirmesi halinde öğrenen bir örgüt olabilir: destekleyici bir öğrenme ortamının varlığı, somut öğrenme süreçlerinin varlığı, değişim üretebilen ve örgütü dönüştürebilen öğrenen bir yönetim.

Günümüzde, eğitim kurumları da dâhil olmak üzere örgütlerin, artan müşteri beklentileri, küreselleşme, kültürel ve sosyal sorunlar, nitelikli insan kaynağı kısıtları, bilgi teknolojilerindeki değişimler, inovasyon ve girişimcilik gibi nedenlerle yoğunlaşan istikrarlı ve belirsiz bir rekabet ve birçok değişimle karşı karşıya kalması, örgütlerin, beklenmedik değişimlere uyum sağlama konusundaki önem ve yeteneklerine vurgu yapılmasına neden olmaktadır. Gelecekteki değişimlere uyum sağlayabilmek ve performanslarını sürdürebilmek için örgütlerin, eski varsayım ve yaklaşımlarını gözden

geçirmeleri, performanslarını yüksek seviyelerde geliştirmeleri ve bunu sürdürmeleri ayrıca esneklik, bilgi teknolojisi kullanımı, bilgi yönetimi, yeni çevresel değişikliklere sürekli uyum sağlamaları ve çabuk tepki verebilme yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir.

Pandeminin dijital dönüşümü hızlandırması ve uzaktan çalışmanın yükselişinin iş birliği yapma şeklimizi temelden değiştirmesiyle birlikte, becerilerde de hızlı bir evrim yaşanmaktadır. Sürekli değişime uyum sağlayabilecek iş gücü geliştirmek, yöneticiler için en önemli konuların başında geldiği ifade edilebilir.

Üniversiteler, yükseköğretimde dijital dönüşüme uyum sağlayabilmek için kurumsal çevikliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu esneklik, 2020'de üniversitelerin pandeminin zorluklarıyla başa çıkabilmeleri için hızla harekete geçmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Bundan dolayı üniversitelerin dinamik çevre değişkenlerine uyum sağlayabilmeleri için daha çok bütçe ve zaman ayırmaları önerilebilir.

Kurumların sadece fiziki altyapılarını bu değişimlere uyum sağlayacak şekilde dönüştürmeleri yeterli olmayacaktır. Aynı zamanda bu altyapıyı kullanacak beşerî sermayesinin de gelişimine yatırım yapmalıdırlar. Çalışanlar ortak bir vizyon doğrultusunda takım halinde öğrenmeye teşvik edilmelidirler. Çalışanlara daha fazla yetki ve sorumluluk verilerek, kendilerinde bir bütünün parçası olma bilinci oluşturulmalıdır. Çalışanlara bağlı olmayan bilgi sistemlerindeki bilgi akışının, sürdürülebilir ve erişilebilir olması önerilebilir.

İlgili çalışma sadece Türkiye'deki üniversiteleri içermektedir. Gelecekteki çalışmalara öneri olarak; farklı ülkelerdeki üniversiteler karşılaştırılabilir, coğrafi bölge ve kültürel olarak karşılaştırmalar yapılabilir. Sadece yöneticilere değil tüm personele uygulanabilir. Vakıf ve Kamu üniversite karşılaştırması yapılabilir. İlgili iki değişkenli araştırma geliştirilerek üç ve daha fazla değişken ile inceleme yapılabilir. Farklı öğretim düzeylerindeki eğitim kurumlarına ve farklı sektörlere uygulanabilir.

Kaynakça

- Agarwal, A., Shankar, R., & Tiwari, M. K. (2006). Modelling the metrics of lean, agile and leagile supply chain: An ANP-based approach. *European Journal of Operational Research*, 173(1), 211-225.
- Akkaya, B., & Tabak, A. (2018). Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 185-206.
- Aghayari, S. (2006). Empowerment: a new method in competitive environment. *Tadbir*, 135(1), 28-34.
- Alavi, S., Abd.Wahab, D., Muhamad, N., & Arbab Shirani, B. (2014). Organic structure and organisational learning as the main antecedents of workforce agility. *International Journal of Production Research*, 52(21) 6273-6295. 10.1080/00207543.2014.919420.
- Alberts, D. S., & Hayes, R. E. (2005). *Campaigns of experimentation: Pathways to innovation and transformation*. Assistant Secretary Of Defense (C31/Command Control Research Program) Washington DC.
- Alexiou, A., Khanagha, S., & Schippers, M. C. (2019). Productive organizational energy mediates the impact of organizational structure on absorptive capacity. *Long Range Planning*, 52(2), 155-172.
- Amirault, R. J. (2012). Distance learning in the 21st century university: Key issues for leaders and faculty. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(4), 253-265
- Amir-Kabiri, A. (2006). The approaches to organisation and management and organisational behaviour, (1st ed). Tehran Negah-e danesh publications.
- Ansell, C. (2017). Turbulence, adaptation, and change. In C. K. Ansell, J. Trondal & M. Ogard (Eds)., *Governance in turbulent times* (pp. 77-104). London, UK: Oxford University Press.
- Appelbaum, S.H. & Goransson, L. (1997). Transformational and adaptive learning within the learning organization: A framework for research and application. *Learning Organization* 4(3): 115-128.

- Argyris, C., & Schon, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, Ch., & Schön, D. A. (1997). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. *Reis*, 77/78, 345–348. <https://doi.org/10.2307/40183951>
- Argyris, C. (2001), “*Good communication that blocks learning*”, *Harvard Business Review on Organizational Learning*, Harvard Business School Publishing, Boston, MA, pp. 87-109.
- Armstrong, A. & Poley, P. (2003). Foundations for A Learning Organization: Organization Learning Mechanisms. *The Learning Organization*, 10(2), 74-82.
- Arnold, R.D., & Wade, J.P. 2015. A definition of systems thinking: a systems approach. *Procedia Computer Science*, 44: 669–678.
- Azar, A. & Pishdar, M. (2011). Identify and measure of organizational agility indexes (case study), *researches of management*, fourth year, 5-20.
- Bahrami, M., Kiani, M., Montazeralfaraj, R., Zadeh, H. & Zadeh, M. (2016). The Mediating Role of Organizational Learning in the Relationship of Organizational Intelligence and Organizational Agility. *Osong Public Health and Research Perspectives*, 7.s. 190-196.
- Barney, J. (2001). Is the resource-based “view” a useful perspective for strategic management research? Yes. *The Academy of Management Review*, 26 (1), 41-56.
- Baruch, Y., & Ramalho, N. (2006). Communalities and distinctions in the measurement of organizational performance and effectiveness across for-profit and nonprofit sectors. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 35(1), 39-65.
- Basım, N., Şeşen, H., & Korkmazıyürek, H. (2007). A Turkish Translation, Validity And Reliability Study Of The Learning Organization Questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2 (4), 368-374.
- Battistella, C., De Toni, A. F., De Zan, G., & Pessot, E. (2017). Cultivating business model agility through focused capabilities: A multiple case study. *Journal of Business Research*, 73, 65-82.
- Becerra-Fernandez, I., Gonzalez, A., & Sabherwal, R. (2004). *Knowledge Management and KM Software Package*. London, UK: Prentice Hall.
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a Difference a Word Makes: Understanding Threats to Performance in a VUCA World. *Business Horizons*, 57, 311-317.
- Bennis, W. G., Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row.

- Bertalanffy, L.V. (1933). *Modern theories of development: An introduction to theoretical biology.* (J. H. Woodger, Trans).. Oxford, UK: Oxford University
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General system theory.* New York, NY: George Braziller
- Bertalanffy, L.V. (1969). *General System Theory, Braziller,* New York, NY.
- Bierema, L.L. (1996). *Development of the individual leads to more productive workplaces. New Directions for Adult & Continuing Education, (72),* 21-28. In R. W. Rowden (Ed)., *Workplace learning: Debating five critical questions of theory and practice,* Jossey-Bass.
- Boal, K. B. (2004). Strategic leadership. In: G. R. Goethals, G. J. Sorenson & J. M. Burns (Eds), *Encyclopedia of leadership* (pp. 1497–1504). Thousand Oaks, CA: Sage
- Boland, R., Jelinek, M. and Romme, G. (2006). Organization studies as a science of design, *Organization Studies, 28;*1269-71.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2015). Think or sink: Leading in a VUCA world. *Leader to Leader;* 76, 35-40.
- Bosch O.J.H, Nguyen N.C., Maeno T., Yasui T. (2013). Managing Complex Issues through Evolutionary Learning Laboratories. *Systems Research and Behavioral Science, 30(2):* 116- 135.
- Bosetti, L. & Walker, K. (2010). Perspectives of UK Vice-Chancellors on leading universities in a knowledge-based economy. *Higher Education Quarterly, 64(1),* 4-21.
- Boud, D., R. Cohen and J. Sampson, Ed. (2001) *Peer Learning in Higher Education: Learning From & With Each Other.* London, UK: Kogan Page
- Bowen, D.E., & Lawler, E.E. (1992). The empowerment of service workers: What, why, how, and when. *Sloan Management Review, Spring,* 31–39.
- Breu K, Christopher J H, Mark S and David B (2002), “Workforce Agility: The New Employee Strategy for the Knowledge Economy”, *Journal of Information Technology, Vol. 17, No. 1,* pp. 21-31.
- Brown SL, Eisenhardt KM. (1995) Product development: past research, present findings, and future directions. *Academy Management Review;* 20(2): 343-378.
- Brown, M. M. and Brudney, J.L., (2003), “Learning organizations in the public sector :A study of police agencies employing information and technology to advance knowledge”, *Public Administration Review,* vol. 63, s. 30-43
- Bryant, A. (2021). *Personal mastery - Definition and importance to learning* [homepage on the internet]. [cited 2022 May 05]. Available from <https://www.selfleadership.com/blog/personal-mastery-definition-importance-learning>

- Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations in higher education: a systems perspective. *The Learning Organisation*, 17(3), 208–227. <https://doi.org/10.1108/0969647101103491>
- Bui, H. T. M., Ituma, A., & Antonacopoulou, E. (2013). Antecedents and outcomes of personal mastery: Cross-country evidence in Higher Education. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(1), 167-194.
- Bunderson, J.S. and Sutcliffe, K.M. (2003), “Management team learning orientation and business unit performance”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88 No. 3, pp. 552-560.
- Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, S. I., Salas, E., & Volpe, C. E. (1995). Defining team competencies and establishing team training requirements. In R. Guzzo, E. Salas, & Associates (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 333-380). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carter, S. M., & Greer, C. R. (2013). Strategic Leadership: Values, Styles, and Organizational Performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(4), 375-393.
- Chamanifard, R., Nikpour, A., Chamanifard, S., & Nobarieidish, S. (2015). Impact of organizational agility dimensions on employee’s organizational commitment in Foreign Exchange Offices of Tejarat Bank, Iran. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 4(1 (s)), pp-199-207
- Christensen, H. (2010). Defining customer value as the driver of competitive advantage. *Strategy & Leadership*, 38(5), 20-25.
- Christensen, Clayton M. and Henry J. Eyring (2011), *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside out*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Christopher, M. (2000). The agile supply chain: Competing in volatile markets. *Industrial Marketing Management*, 29(1), 37-44.
- Codreanu, A. (2016). A VUCA action framework for a VUCA environment leadership challenges and solutions. *Journal of Defense Resources Management*, 7(2), 31–38.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239–290.
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). In good company: How social capital makes organizations work. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Conboy, K., & Fitzgerald, B. (2004). Toward a conceptual framework of agile methods: a study of agility in different disciplines. In *Proceedings of the 2004 ACM workshop on Interdisciplinary software engineering research*, 37-44.

- Cronin, C., Cochrane, T., & Gordon, A. (2016). Nurturing global collaboration and networked learning in higher education. *Research in Learning Technology*, 24(1), 264-297.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of management review*, 24(3), 522-537.
- Daft, R. L., Lane, P. G. (2011). *The Leadership Experience*. South-Western Cengage Learning. ISBN 143904211X, 9781439042113
- Davison, R. M. (2020). The transformative potential of disruptions: A viewpoint. *International Journal of Information Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102149>. 102149.
- DeBono, E. (1991). *I Am Right, You Are Wrong*: Penguin Books.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organizations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133.
- Deeboonmee, W., & Ariratana, W. (2014). Relationship between Strategic Leadership and School Effectiveness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112 (Supplement C), 982–985. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1258>
- Demarest, M. (1997), Understanding knowledge management, *Long Range Planning*, Vol. 30, 374-384
- Demirkıran, R. S., & Korkmaz, O. (2022), Örgütsel Zekânın Örgütsel Çeviklik Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Öğrenmenin Aracı Rolü. *JOEEP: Journal of Emerging Economies and Policy*, 7(2), 458-482.
- Denning, S. (2011). *The leader's guide to storytelling: Mastering the art and discipline of business narrative*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Doheny, M., Nagali, V., & Weig, F. (2012). Agile operations for volatile times. *McKinsey Quarterly*, 3(1), 126-131.
- Dove, R. & Wills, D (1996). *Transforming faculty into an agile workforce. To improve the academy* 15(1):. 195-207.
- Dove, R. (2005). Agile enterprise cornerstones: Knowledge, Values, and Response Ability, ed. Richard Baskerville (Business Agility and Information Technology Diffusion: Springer). IFIP TC8 WG 8.6 International Working Conference.
- Doz, Y., & Kosonen, M. (2008). *Fast Strategy: How Strategic Agility Will Help You Stay Ahead of the Game*, Pennsylvania, US: Wharton School Publishing.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*, New York, US: Harper Collins Publishers.

- Drumm, H.J. (1995), "The paradigm of a new decentralization: its implications for organizations and HRM", *Employee Relations*, Vol. 17 No. 8, pp. 29-45.
- Dubey, Rameshwar & Gunasekaran, Angappa. (2014). Agile Manufacturing: framework and its empirical validation. *International Journal of Advanced Manufacturing Technology*. 76. 1-12.
- Duderstadt, J. J. (1999). New roles for the 21st-century university. *Issues in Science and Technology*, 16(2), 37-44.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behaviors in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383
- Edmondson, A.C. (2002), "The local and variegated nature of learning in organizations: A group- level perspective" *Organization Science*, vol.13, s.128-146.
- El-Erian MA. (2010) *Navigating the New Normal in Industrial Countries*. Washington, D.C.: International Monetary Fund.
- Falance, T. (2012). *Cultivating Organizational Agility*, Virginia, US: The Columbia Group.
- Ferrer, M. and Santa, R. (2017), "The mediating role of outsourcing in the relationship between speed, flexibility and performance: a saudi arabian study", *International Journal of Productivity and Quality Management*, Vol. 22 No. 3, pp. 395-412.
- Figueiredo, P. (2003), "Learning, capability accumulation and firms differences: evidence from latecomer steel", *Industrial and Corporate Change*, Vol. 12 No. 3, pp. 607-643.
- Fiol CM, Lyles MA (1985) Organisational learning. *Academy of Management Review* 10: 803-813.
- Flavin, M. (2016). Technology-enhanced learning and higher education. *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), 632-645.
- Fleaca, E., & Stanciu, R. D. (2019). Digital-age learning and business engineering education—a pilot study on students' E-skills. *Procedia manufacturing*, 32, 1051-1057.
- Forrester, J.W. (1975), *Collected Papers of Jay W. Forrester*, Productivity Press, Norwalk, CT.
- Garvin, D.A. (1993). Building learning organizations. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Garvin, D.A. (1998), "Building a learning organization", *Harvard Business Review on Knowledge Management*, Harvard Business School Publishing, Boston, MA, ss. 47-80

- Garvin, D. A. (2000). *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston, MA: Harvard Business School Press, ss. 221-246
- Gephart, M. A. (1996). Learning organizations come alive. *Training and Development*, 50(12), 34-45.
- Ghasemi, Gholamreza & Jenaabadi, Hossein. (2015). Examining the Relationship of Organizational Agility and Organizational Forgetting with Organizational Effectiveness. *Journal of Service Science and Management*. 08.443-451. 10.4236/jssm.2015.83045.
- Giannakis, M., & Louis, M. (2016). A multiagent based system with big data processing for enhanced supply chain agility. *Journal of Enterprise Information Management*, 29(5), 706-727.
- Glassop, L. I. (2002). The organizational benefits of teams. *Human relations*, 55(2), 225-249.
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks, S.A.M. *Advanced Management Journal* Vol. 63, No. 2, s. 15-20.
- Grant, R.M. (1997), ``The knowledge-based view of the firm: implications for management practice'', *Long Range Planning*, Vol. 30, s. 450-54
- Grayson, C. J., & O'Dell, C. S. (1998). Mining your hidden resources. *Across the Board*, 35, s. 23-28.
- Guillot, W. (2003). Strategic Leadership: Defining the Challenge. *Air & Space Power Journal*, 17, 67-75.
- Hale, M. M. (1996). Learning Organizations and Mentoring. *Public Productivity and Management Review*: SAGE Periodical Press, 4, 422-433.
- Haines, S.G. (1998), *Systems Thinking and Learning*, HRD Press, Amherst, MA
- Hallinger, P., & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement, in Leithwood, K., Hallinger, P., & Colleagues (Eds), *The Handbook of Educational Leadership and Administration* (2nd edition). Dordrecht: Kluwer
- Hambrick, D., & Pettigrew, A. (2001). Upper echelons: Donald Hambrick on executives and strategy. *Academy of Management Executive*, 15(3): 36-44.
- Harrington, A. (1999). The best management ideas. *Fortune*, 104, 152-154.
- Hedberg, B. (1981) How organizations learn and unlearn? In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds), *Handbook of organizational design* (pp. 8-27). London: Oxford University Press
- Highsmith, J. (2004). *Agile Project Management: Creating Innovative Products*, Addison Wesley. Austin, US: Pearson Education.
- Highsmith, J. (2010). Architects: Accelerators or Anchors to Organizational Agility. *SATURN 2010 keynote speech*. Software Engineering Institute.

- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad? *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hornby, A. S. (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Horney, N., & O'Shea, T. (2015). *Focused, fast and flexible: Creating agility advantage in a VUCA world*. Meadville, PA: BookBaby.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organizational Science*, 2(1), 88-115.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-145
- Ichij, K., & Nonaka, I. (2007). *Knowledge Creation and Management: New Challenges for Managers*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ireland, R., & Hitt, M. (1999). Achieving and Maintaining Strategic Competitiveness in the 21st Century: The Role of Strategic Leadership. *Academy of Management Executive*, 13,43-57. <https://doi.org/10.5465/ame.1999.1567311>
- Jaaron, AAM and Backhouse CJ (2014) Service organizations resilience through the application of the vanguard method of systems thinking: a case study approach. *International Journal of Production Research* 52(7): 2026–2041
- Jackson, M., & Johansson, C. (2003). Agility analysis from a production perspective. *Integrated Manufacturing Systems*, 14 (6), 482-488.
- Jamali, D., Khoury, G. and Sahyoun, H. (2006). From bureaucratic organizations to learning organizations: an evolutionary roadmap, *The Learning Organization* Vol. 13, No. 4, pp. 337-352
- James, C. R. (2003). Designing Learning Organizations, *Organizational Dynamics* Vol. 32, No. 1, pp. 46-61.
- Johansen, B. (2007). *Get there early: Sensing the future to compete in the present*. Berrett-Koehler Publishers.
- Johansen, B. (2012). *Leaders make the future: Ten new leadership skills for an uncertain world*. Berrett-Koehler Publishers.
- Johansen, B., & Euchner, J. (2013). Navigating the VUCA world. *Research Technology Management*, 56(1), 10-15.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Massachusetts: Harvard University
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone*. Englewood, NJ: Prentice-Hall, Inc
- Jones, A.M. and Hendry, C. (1992), "The learning organization: a review of literature and practice", Centre for Corporate Strategy and Change, University of Warwick, Coventry

- Jones NA, Ross H, Lynam T, Perez P, Leitch A (2011) Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecol Soc* 16(1):46.
- Karimi, B. (2016). Applying the economic, homeland and National Security Analysis Framework. *Homeland Security Affairs*, 12.
- Kasser, J., Hitchins, D., Frank, M., & Zhao, Y. Y. (2013). A framework for benchmarking competency assessment models. *Systems Engineering*, 16, 29–44.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 111-120.
- Kearney, J. & Zuber-Skerritt, O. (2012). From learning organization to learning community, sustainability through lifelong learning. *The Learning Organization*, 19(5), 400-413.
- Kezar, A. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Learning*, (131).
- Kingsinger, P., & Walch, K. (2012). Living and leading in a VUCA world. Retrieved from <https://thunderbird.asu.edu/>. Erişim Tarihi: 02.05.2023
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81, 36–51
- Kjelin, E. (2009). A Concept Analysis for Strategic Leadership. *EBS Review*, 26: 37-57.
- Kohl, J. (2006). Mental Models That Block Strategic Plan Implementation. Reflections: *The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change*, 7(1), 30-42.
- Kostopoulos, K. C., Spanos, Y. E., & Prastacos, G. P. (2013). Structure and Function of Team Learning Emergence: A Multilevel Empirical Validation. *Journal of Management*, 39(6), 1430–1461. <https://doi.org/10.1177/0149206311419366>
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124.
- Kulelung, Thareerat,(2015) Organizational Agility and Firm Performance: Evidence. *The Business and Management Review*, Vol. 7 No. 1.
- Lanik, M. & Eurich, T. (2012). Simulate leadership for success. *Chief Learning Officer* vol. 11, no. 7, pp. 30-47. Retrieved from <http://clomedia.com/articles/view/simulate-leadership-for-success/print:1>. Erişim Tarihi: 19.12.2022
- Lemoine, P. A., & Richardson, M. D. (2019). *Creative Disruption in Higher Education: Society, Technology, And Globalization. In Educational and Social Dimensions Of Digital Transformation In Organizations* (ss. 275-293). Hershey, PA: IGI Global.

- Lencioni, P. M. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team: A Leadership Fable* San Francisco: Jossey-Bass.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-338.
- Li, X., Chung, C., Goldsby, T., & Holsapple, C. (2008). A unified model of supply chain agility: the work-design perspective. *The International Journal of Logistics Management*, 19(3), 408-435.
- Li, J., Brake, G., Champion, A., Fuller, T., Gabel, S. and Hatcher-Busch, L. (2009), "Workplace learning: the roles of knowledge accessibility and management", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 21 No. 4, pp. 347-364.
- Lin, H.F. (2007), "Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study", *International Journal of Manpower*, Vol. 28 Nos 3/4, pp. 315-332
- Lipton, M. (1996). Demystifying the development of an organizational vision. *Sloan Management Rev.* 37, 83–92.
- Lu, Y., & Ramamurthy, K. (2011). Understanding the Link Between Information Technology Capability and Organizational Agility: An Empirical Examination. *MIS Quarterly*, 35(4), 931-954.
- Malik, P., & Garg, P. (2017). The relationship between learning culture, inquiry and dialogue, knowledge sharing structure and affective commitment to change. *Journal of Organizational Change Management*.
- Manville, B. (2001). Learning in the new economy. *Leader to leader*, 20, 36–45.
- Marquardt, M. (1998). Action learning in action. Palo Alto, CA: Davies-Black
- Marquardt, M. (2002). Building the learning organization. *Davis-Black publishing*, 19(5), 182-184.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Gower Publishing, Ltd..
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (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. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Martins, A. T. (2015). *How Personal Mastery can increase Organizational Performance*. Retrieved on 19th march 2017, from <http://www.strategicbusinesssteam.com/self-improvement-advice/how-personalmastery-can-increase-organizational-performance/>
- Mashkani, A. J., & Khodadadi, M. (2016). The Mediating Role of Organizational Agility in the Relationship between Organizational Learning and Organizational Performance (Case Study: the Subsidiaries of Isfahan City General Tax Office). *International Business Management*, 10, 3530-3535

- Mc Clellan, J. (1983). Toward a general model of collective learning: a critique of existing models of specific social systems and a sketch of a model for social systems in general, dissertation, University of Massachusetts, Amherst, MA.
- MacLaren, I. 2012. "The Contradictions of Policy and Practice: Creativity in Higher Education." *London Review of Education* 10 (2): 159–72.
- Menon, Shalini & Suresh, Ma. (2020). Organizational Agility Assessment for Higher Education Institution. *Journal of Research on the Lepidoptera*. 51. 561-573. 10.36872/LEPI/V51I1/301050.
- Mehrmanesh, H, Haghighat Monfar J, Talebizadeh A. (2021). Investigating the Relationship Between the learning Organization and the Components of the Organization's Agility Model, *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(2): 149 -158.
- Miller, D. (1996). "A preliminary typology of organizational learning: synthesizing the literature", *Journal of Management*, Vol. 22 No. 3, pp. 485-505.
- Mojab, S., & Gorman, R. (2003). Women and consciousness in the "learning organization": Emancipation or exploitation? *Adult Education Quarterly*, 53(4), 228-241.
- Mukerjee, S. (2014). Agility: a crucial capability for universities in times of disruptive change and innovation. *Australian Universities' Review*, 56(1), 56-60.
- Muntadher Kadhim Shamran, Abeer M. Mahdi AL-shammari, Mohsin Abbood Bandar. (2020). The Role of Organizational Agility in Creating Learning Organization (An Analytical Study of the Opinions of a Sample of Workers in the Health Care Center in the Abbas Neighborhood in the Holy City of Karbala)-- *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/ Egyptology* 17(12), 733-742. ISSN 1567-214x
- Mthombeni, S., & Niemand, L. (2019). Towards an Effective Learning Organization and the Role of Human Resources (HR) Department: The Case of a South African Finance Organization. *Journal of Marketing and HR*, 9(1), 536–553. <http://www.scitecresearch.com/journals/index.php/jmhr/article/view/1691>
- Nadler, D.A., Gerstein, M.S. and Shaw, R.B. (1992), *Organizational Architecture: Designs for Changing Organizations*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.
- Nadler, D., and Michael Tushman(1999), The Organization of the Future: Principles of Design for the 21st Century. *Organizational Dynamics* 28, no. 1 (Summer 1999): 45–60.

- Nagel, R., & Dove, R. (1991). Twenty-first Century Manufacturing Enterprise Strategy-An Industry Led Review. *US: Iacocca Institute, Leigh University*, 1(2),
- Najrani & Majed (2016). The effect of change capability, learning capability and shared leadership on organizational agility. Theses and Dissertations. Retrieved from <https://digitalcommons.pepperdine.edu/ctd/687>, Erişim Tarihi: 11.01.2023
- Nkuda, M. O. (2017). Strategic agility and competitive advantage: Exploration of the ontological, epistemological and theoretical underpinnings. *British Journal of Economics, Management & Trade*, 16(1), 1-13.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- O'Connor J and McDermott I (1997) *The Art of Systems Thinking*. London: Thorsons
- Ortenbald, A. (2001). Study on differences between organizational learning and learning organization. *Learning Organization*, 8 (3, 4), 125-133.
- Ortenbald, A. (2002). A typology of the ideas of learning organization. *Management Learning*, 33 (2), 213-230. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507602332004>
- Overby, E., Bharadwaj, A., & Sambamurthy, V. (2005). Business Agility and Information Technology Diffusion. *European Journal of Information Systems*, 15(2), 120-131.
- Öksüz Gül, F. (2020). *Yükseköğretimde örgütsel çeviklik: Akademik ve idari çalışanların üniversiteye ilişkin algı ve deneyimleri*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning*, 33 (2), 213-230.
- Örtenblad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11 (2), 129-144.
- Örtenblad, A. (2009). Achieving Organizational Independence of Employees' Knowledge Using Knowledge Management, Organizational Learning, and the Learning Organization. In *Handbook of research on knowledge-intensive organizations* (pp. 229-242). IGI Global.
- Örtenblad, A., & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a multi-stakeholder contingency approach. *International Journal of Educational Management*, 28(2), 173-214.

- Pandey, A., Gupta, V., & Gupta, R. K. (2019). Spirituality and innovative behavior in teams: Examining the mediating role of team learning. *IIMB Management Review*, 31(2), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2019.03.013>
- Park, Y. K. (2011). *The Dynamics of Opportunity and Threat Management in Turbulent Environments: The Role of Information Technologies*. ProQuest LLC.
- Patterson, G. (1999). The learning university. *The Learning Organization*, 6(1), 9-17.
- Paxton, Anne & Frost, Laura. (2017). Using Systems Thinking to train future leaders in global health. *Global Public Health*. 13. 1-9. 10.1080/17441692.2017.1349160.
- Peddler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The Learning Company. A Strategy For Sustainable Development*, London: McGraw-Hill.
- Peeters, A., & Robinson, V. (2015). A Teacher Educator Learns How to Learn from Mistakes: Single and Double-loop Learning for Facilitators of Inservice Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 11(3), 213-227.
- Pfeffer J (2005) Changing mental models: HR's most important task. *Human Resource Management*: 123–128
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). *Organizational Learning. Management Learning*, 31(2), 181–196. doi:10.1177/1350507600312003
- Poynder, R. (1998), Getting to the nuts and bolts of knowledge management. *Information World Review*, April, 20.
- Prahalad, C.K, & Hamel, G.(1990) : The core competence of the corporation, HBR, May-June, 79-91.
- Prakash, M.S. and Sindhu (2017). Leadership Challenges in A VUCA World & Competencies Required to Overcome the Challenges, *International Journal of Science Technology and Management*, 6(7), 267-272.
- Pratt, M., D. Margaritis, and D. Coy. 1999. "Developing a Research Culture in a University Faculty." *Journal of Higher Education Policy and Management* 21 (1): 43–55.
- Purcell, J., Kinnie, N., Swart, J., Rayton, B. and Hutchinson, S. (2008), *People Management and Performance*, Routledge, London
- Purushothaman, A. (2015), "Organizational learning: a road map to evaluate learning outcomes in knowledge intensive firms", *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, Vol. 29 No. 3, pp. 11-14.
- Putri, D. N., & Mangundjaya, W. L. (2020). Examining the Effects of Organizational Learning on Workforce Agility through Psychological Empowerment. *Open Journal for Psychological Research*, 4(2), 85-94.

- Qureshi, R., & Nair, S. (2015). The role of higher education in emerging knowledge society. *Global Journal on Humanities and Social Sciences*, 1(1).
- Raghuramapatruni, R., & Kosuri, S. (2017). The straits of success in a VUCA world. *IOSR Journal of Business and Management*, 16–22.
- Ramani, S., McMahan, G. T., & Armstrong, E. G. (2019). Continuing professional development to foster behaviour change: from principles to practice in health professions education. *Medical teacher*, 41(9), 1-8. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1615608>
- Rees, C., Alfes, K. and Gatenby, M. (2013), “Employee voice and engagement: connections and consequences”, *The International Journal of Human Resource Management*, Vol. 24 No. 14, pp. 2780-2798.
- Richmond, R. C. (2015). The future of the university is change. In G. A. Olson & W. Presley (Eds.), *Future of higher education: Perspectives from America's academic leaders* (pp. 31-41). New York, NY: Routledge.
- Richter, A. (2020). Locked-down digital work. *International Journal of Information Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102157>.
- Rothwell, W. J., & Sredl, H. (2000). *The ASTD reference guide to workplace learning and performance: Present and future roles and competencies*. Amherst, MA: HRD Press.
- Rowe, W. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*. 15, pp. 81-94. 10.5465/AME.2001.4251395
- Ruben, B. D. (2006). *What Leaders Need to Know and Do: A Leadership Competencies Scorecard*. National Association of College and University Business Officers. 1110 Vermont Avenue NW Suite 800, Washington, DC 20005.
- Saha, N., Sáha, T., Gregar, A., & Sáha, P. (2020). Organizational agility and organizational learning: Do they accelerate organizational innovation and competency?. In *Proceedings of the European Conference on Innovation and Entrepreneurship, ECIE*. Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Shami, S., & Nastiezaie, N. (2019). The relationship between intellectual capital and organizational agility through the mediating of organizational learning. *The New Educational Review*, 56, 184-194.
- Sambamurthy, V., Bharadwaj, A., & Grover, V. (2003). Shaping agility through digital options: Reconceptualizing the role of information technology in contemporary firms. *MIS quarterly*, 27(2), 237-263.
- Scott, S.G. and Bruce, R.A. (1994), “Determinants of innovative behavior: a path model of individual innovation in the workplace”, *Academy of Management Journal*, Vol. 37 No. 3, pp. 580-607

- Sessa, V.I. and London, M. (2006), *Continuous Learning in Organizations: Individual, Group, and Organizational Perspectives*, (1st ed).. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315820941>
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. London, UK: Century Business.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Currency, Doubleday
- Senge, P. M. (1996). Leading learning organizations. *Training & Development*, 50 (12), 36-37.
- Senge, P.M. (1999). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. London, UK: Random House.
- Senge, P.M. (2006), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, 2nd ed., Random House, London.
- Senge, P. M. (2014). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools For Building A Learning Organization*, New York: Currency Doubleday.
- Shahmansouri, S., Esfahan, M. D., & Niki, N. (2013). Explain the Theory of Competitive Advantage and Comparison with Industries based on Advanced Technology. *International Journal of Economy. Management and Social Sciences*, 2, 841–848.
- Sharifi, H., & Zhang, D. (1999). A methodology for achieving agility in manufacturing organizations: An introduction. *International Journal of Production Economics*, 62(1), 7-22.
- Sharifi, H., & Zhang, Z. (2001). Agile manufacturing in practice - Application of a methodology. *International Journal of Operations & Production Management*, 21(5), 772-94.
- Sherehiy, B., Karwowski, W., & Layer, J. K. (2007). A review of enterprise agility: Concepts, frameworks, and attributes. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 37(5), 445-460.
- Sherehiy, B. (2008). *Relationships between agility strategy, work organization and workforce agility*. Doctor Dissertation, University of Louisville.
- Sohrabi, Ruhollah & Asari, Mahdi & Hozoori, Javad. (2014). Relationship between Workforce Agility and Organizational Intelligence (Case Study: The Companies of “Iran High Council of Informatics”). *Asian Social Science*. 10. 279-287. 10.5539/ass.v10n4p279.
- Squires, A., Wade, J., Dominick, P., & Gelosh, D. (2011). Building a Competency Taxonomy to Guide Experience Acceleration of Lead Program Systems Engineers. In *9th Annual Conference on Systems Engineering Research (CSER)* (s. 1–10). Redondo beach, CA

- St. John, C.H., Cannon, A.R. and Pouders, R.W. (2001) Change Drivers in the New Millennium: Implications for Manufacturing Strategy Research. *Journal of Operations Management*, 19, 143-160.
- Sullivan, J. (2012). VUCA: The new normal for talent management and workforce planning. Ere.net. Retrieved from <http://www.ere.net/2012/01/16/vuca-the-new-normal-for-talentmanagement-and-workforce-planning/>. Erişim Tarihi: 07.02.2022
- Swafford, P. M., Ghosh, S., & Murthy, N. (2006). The antecedents of supply chain agility of a firm: Scale development and model Testing. *Journal of Operations Management*, 24(2), 170-188.
- Swart, J., & Kinnie, N. (2010). Organisational learning, knowledge assets and HR practices in professional service firms. *Human Resource Management Journal*, 20(1), 64-79.
- Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2000). Bathtub dynamics: initial results of a systems thinking inventory. *System Dynamics Review*, 16(4), 249-286.
- Tan, Fatma Zerah ve Olaore, Gbemi Oladipo (2022;110-127) Effect of organizational learning and effectiveness on the operations, employees productivity and management performance. Vilakshan - XIMB Journal of Management Vol. 19 No. 2, 2022 pp. 110-127 Emerald Publishing Limited 0973-1954. DOI 10.1108/XJM-09-2020-0122.
- Tetrick, L., & Da Silva, N. (2003). *Assessing The Culture and Climate for Organizational Learning*, In Jackson, Hitt, & DeNisi (Eds). Managing knowledge for sustained competitive advantage, San Francisco: Jossey-Bass.
- Thoms, P., & Greenberger, D. B. (1995). Training business leaders to create positive organizational visions of the future: is it successful? In D. Moore (Ed.), *Academy of management: Best paper proceedings* (pp. 212-216). Madison: Omnipress.
- Tight, M. (2000). Do league tables contribute to the development of a quality culture? Football and higher education compared. *Higher Education Review*, 28 (1), 51-65.
- Toylan, N., & Göktepe, E. (2010). Öğrenen Örgüt Olarak Üniversiteler: Türkiye'deki Bir Devlet Üniversitesinde Durum Analizi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Tsai, W., and S. Ghoshal (1998). "Social Capital and Value Creation: The Role of Intrafirm Networks," *Academy of Management Journal* 41(4), 464-476.
- Turner, D., & Crawford, M. (1994). Managing current and future competitive performers: The role of competency. In G. Hamel, & A. Heene (Eds.), *Competency-based competition: Strategic management series* (pp. 241 - 254). Chichester, England7 Wiley

- Turner, B. L., Menendez, H. M., Gates, R., Tedeschi, L. O., & Atzori, A. S. (2016). System dynamics modeling for agricultural and natural resource management issues: Review of some past cases and forecasting future roles. *Resources*, 5, 40.
- Ulutaş, M. (2015). *Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış doktora tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Van Boven and Thompson (2003). "A Look into the Mind of the Negotiator: Mental Models in Negotiation". *Group Processes & Intergroup Relations*. 6(4): 387-404.
- Vogt, J., and Murrell, K. (1990). *Empowerment in organizations*. San Diego, CA: Pfeiffer.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1992). Building the learning organization: a new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 14(2), 115-129.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). Adult educators and the challenge of the learning organization. *Adult Learning*, 7(4), 18-20.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). Summing up: Demonstrating the value of an organization's learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 129-131.
- Weick, K.E. and Roberts, K.H. (1993) Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381. <http://dx.doi.org/10.2307/2393372>
- Witherspoon, R. (2014). Double-Loop Coaching for Leadership Development. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 50(3), 261-283.
- Woodard, H. C., Shepherd, S. S., Crain-Dorough, M., & Richardson, M. D. (2011). The globalization of higher education: Through the lens of technology and accountability. *I-manager's Journal of Educational Technology*, 8(2), 16-24.
- Worrell, D. (1995). The learning organization: Management theory for the information age or new age fad? *The Journal of Academic Librarianship*, 21(5), 351-357
- Wright, P.M. and Snell, S.A. (1998). Toward a Unifying Framework for Exploring Fit and Flexibility in Strategic Human Resource Management. *The Academy of Management Review*, 23 (4), 756-772.
- Yang, B., Watkins, E. K., & Marsick, V. J. (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.

- Yıldıran, Canan & Önalın, Oya & Önalın, Gökhan. (2022). Relationship Between The Learning Organization And Organizational Agility. In book: Studies On Social And Education Sciences 2021 (pp.33-56) Publisher: ISTES Organization Monument, CO, USA
- Yue, C. A., Men, L. R., & Ferguson, M. A. (2019). Bridging transformational leadership, transparent communication, and employee openness to change: The mediating role of trust. *Public relations review*, 45(3), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.04.012>
- Yukl, G. (1998). *Leadership in Organization*, Prentice Hall, New Jersey
- Yurdasever, E. (2019). *Yöneticilerde yeni liderlik becerileri ile stres ilişkisi: KOMB (VUCA) ve öz yeterlilik etkileşimi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Yusuf, Y., Sarhadi, M., & Gunasekaran, A. (1999). Agile Manufacturing: The Drivers, Concepts and Attributes. *International Journal of Production Economics*, 62(1-2), 33-43.
- Zhang, Z., & Sharifi, H. (2000). A methodology for achieving agility in manufacturing organizations. *International Journal of Operations & Production Management*, 20(4), 496-513.
- Ziegler, J. (2008), *What are the Key Principles of Organizational IQ?*, Synesis, London.
- Zitkiene, R. & Deksnys, M. (2018). Organizational Agility Conceptual Model. *Montenegrin Journal of Economics*, 14(2), 115-129.
- Zuo, Li & Fisher, Greg & Yang, Zhi. (2019). Organizational learning and technological innovation: the distinct dimensions of novelty and meaningfulness that impact firm performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 47(6). 1166-1183

Ekler

ÖRGÜTSEL ÇEVİKLİK ve ÖĞRENME ETKİLEŞİMİ ANKET FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, öğrenen örgüt ile örgütsel çeviklik arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup, kişisel haklarınıza zarar vermeyecek şekilde analiz edilecektir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Demografik Değişkenler

Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()	
Medeni Durumunuz	Evli ()	Bekâr ()	
Yaşınız	30 yaş ve altı ()	31- 44 yaş ()	46 yaş ve üstü ()
Eğitim Durumunuz	Ön lisans	Lisans	Lisansüstü ()
Çalışma Süreniz	5 yıl ve daha az ()	6 – 15 yıl arası ()	16 yıl ve daha fazla ()
Akademik Unvan	Öğretim Üyesi ()	Öğretim Görevlisi ()	Araştırma Görevlisi ()
İdari Görevi	Rektör ve Yrd. ()	Dekan/Müdür ve Yrd.()	Bölüm Bşk. ve Yrd. ()
	İdari Bir. Yöneticisi()	Şef ()	

Örgütsel Çeviklik Ölçeği

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Yetkinlik	1	İşletmemiz uzun vadeli hedefleri gerçekleştirecek stratejik vizyona sahiptir.				
	2	İşletmemiz çağın gereklerine uygun miktarda ve yeterli teknolojiye sahiptir.				
	3	İşletmemiz ürünleri ve bu ürüne ilişkin müşteriye sunduğu hizmet kalitesi yüksektir.				
	4	İşletmemiz hedefine ulaşmak için tüm süreçlerde en az girdi ile en fazla çıktıyı elde etmeyi amaçlar.				
	5	İşletmemiz yüksek düzeyde ürün tanıtımı yapar.				
	6	İşletmemiz konusunda uzman ve yetkilendirilmiş insan kaynağına sahiptir.				
	7	İşletmemizde tüm iş süreçleri basit, açık ve net tanımlanmıştır.				
	8	İşletmemiz işletme içi ve işletme dışında iş birliği ortamı sağlamaya ve geliştirmeye önem verir.				
Esneklik	9	İşletmemiz farklı ürün modelleri üretme esnekliğine sahiptir.				
	10	İşletmemiz farklı miktarda ürün ve hizmet üretme esnekliğine sahiptir.				
	11	İşletmemiz insan kaynakları politikaları kapsamında esnekliğe sahiptir.				
Cevap Verme	12	İşletmemiz müşterinin ihtiyaçlarındaki ve tercihlerindeki değişikliklere hızla cevap verme yeteneğine sahiptir.				
	13	İşletmemiz çevresel değişim kapsamında değişimin yönünü hisseder, algılar ve bu değişimlere hazırlıklı olur.				
	14	İşletmemiz yeniliklere ve çevre, teknoloji kaynaklı değişikliklerin hızlı ve zamanında üstesinden gelme yeteneği rakiplerine göre yüksektir.				
Hız	15	İşletmemiz üretim süreçlerinde rakiplerine oranla daha hızlıdır.				
	16	İşletmemiz yeni çıkan ürünleri pazara sunma konusunda hızlıdır.				
	17	İşletmemiz müşteriye hızlı ve zamanında ürün ve hizmet dağıtımı yapar.				

Öğrenen Örgüt Ölçeği

	İfadeler	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Süreklı Öğrenme	1	Çalışanlar, yapılanlardan ders alabilmek için hatalarını açıklıkla tartışırılar.					
	2	Çalışanlar, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri rahatlıkla tanımlayabilirler.					
	3	Çalışanlar, öğrenmek için birbirlerine yardımcı olurlar.					
	4	Çalışanlar, öğrenmelerini destekleyecek her türlü maddi ve manevi desteği görürler.					
	5	Çalışanlara, öğrenme için yeterli zaman tahsis edilir.					
	6	Çalışanlar, görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri birer öğrenme fırsatı olarak görürler.					
	7	Çalışanlar, öğrenme için ödüllendirilirler.					
Diyalog ve Tartışma	8	Çalışanlar, birbirine dürüst ve açık geri bildirim verirler.					
	9	Çalışanlar, konuşmaya başlamadan önce karşısındakinin görüşünü dinlerler.					
	10	Çalışanlar, “neden” sorusunu açıklıkla sorabilirler.					
	11	Çalışanlar, kendi görüşlerini söylediklerinde, diğerlerinin de düşüncesini sorarlar.					
	12	Çalışanlar, birbirlerine saygılıdırılar.					
	13	Çalışanlar, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zaman harcarlar.					
Takım Halinde Öğrenme	14	Bölümler, kendi hedeflerini ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlama serbestisine sahiptirler.					
	15	Bölümlerde, tüm üyelere makam veya diğer özelliklerine bakılmaksızın eşit davranılır.					
	16	Bölüm/departmanlar hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştığına odaklanırlar.					
	17	Bölümler, elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirirler.					
	18	Bölüm/departmanlar, bölüm/departmanca elde ettikleri başarıları için ödüllendirilirler.					
	19	Bölüm/departmanlar, örgütün onların önerilerini dikkate alacağından emindirler.					

Paylaşımçı Sistemler	20	Kurumum, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar.
	21	Kurumum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir.
	22	Kurumum, çalışanların yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar.
	23	Kurumum, hâlihazırdaki ve beklenen performans arasındaki farkı tespit edecek ölçme sistemleri kurar.
	24	Kurumum, yaşanan sorunlardan çıkarılan derslerin tüm çalışanlar tarafından öğrenilmesini sağlar.
Güçlendirilmiş Çalışanlar	25	Kurumum, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirmesini yapar.
	26	Kurumum, çalışanların inisiyatif almasını onaylar.
	27	Kurumum, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunar.
	28	Kurumum, çalışanları kurumun vizyonuna katkı yapmaya teşvik eder.
	29	Kurumum, çalışanların görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar.
	30	Kurumum, kabul edilebilir bir risk alan çalışanları destekler.
	31	Kurumum, farklı bölüm/departmanların vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapar.
Sistemler Arası Bağlantı	32	Kurumum, çalışanların işi ile ailesi arasında denge kurmasına yardım eder.
	33	Kurumum, çalışanların geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.
	34	Kurumum, tüm çalışanlarını astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik eder.
	35	Kurumum, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurur.
	36	Kurumum, ortak ihtiyaçları karşılamak için farklı örgütlerle birlikte çalışır.
	37	Kurumum, çalışanların bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder.
Destekleyici Liderlik	38	Amirlerim/Yöneticiler, öğrenme fırsatları ve eğitim için gelen talepleri genellikle desteklerler.
	39	Amirlerim/Yöneticiler, kurumun hedefleri ve gelecekle ilgili planları hakkında güncel bilgileri paylaşırlar.
	40	Amirlerim/Yöneticiler, kurumun vizyonuna ulaşmada tüm çalışanların katkılarını ortaya koymalarına imkân verirler.
	41	Amirlerim/Yöneticiler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterirler.
	42	Amirlerim/Yöneticiler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar.
	43	Amirlerim/Yöneticiler, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.

Özgeçmiş

Oya ÖNALAN, Lisans eğitimini Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde tamamlamıştır. Tezli Yüksek Lisans eğitimini Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Programında, Doktora eğitimini Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında bitirmiştir.

Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Karabük Üniversitesi'nin kuruluşundan itibaren Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü görevini yürütmektedir. Yayınları aşağıda sunulmuştur;

Önalın, O., Yıldırın, C. & Karakaya, A. (2023). The Role of Personality Types in The Career Future. 8th International New York Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices, Manhattan, New York City, Mayıs 1-3.

Çepni, E., Önalın, O., Yıldırın, C. & Önalın, G. O. (2023). A Scale Development for Volatility Uncertainty Complexity Ambiguity (VUCA) World Management. 1st Futures Literacy and Strategic Foresight Conference, Karabük, Şubat 1-2.

Önalın, G. O., Yıldırın, C. & Önalın, O. (2022). The Mediating Role of Management Innovation in the Impact of Agile Leadership on Firm Performances. Journal of Management and Economics Research, 20(2), 205-230.

Yıldırın, C., Önalın, O. & Önalın, G. O. (2022). Relationship between the Learning Organization and Organizational Agility. In R. Hartono & O. T. Ozturk (Eds.), Studies on Social and Education Sciences 2021 (pp. 33-56). ISTES Organization. <https://www.istes.org/books/98e3dd3b87a11c3afe5822a5738bd75b.pdf>

Yıldıran, C., Önalın, O. & Önalın, G. O. (2021). Relationship Between the Learning Organization and Organizational Agility (Abstract Book). International Conference on Humanities, Social and Education Sciences, April 22-25, New York, USA.

Önalın, G. O., Yıldıran, C., Önalın, O. & Tan, F. Z. (2021). Effects of Learning Organization Practices on Education Sector and Approaches of Teachers to Applications: Istanbul Case. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-15.

Özkan, R., Önalın, O., & Karakaya, A. (2018). A research study on the role of the information systems in the management of the international relations offices of the universities. *Econder International Academic Journal*, 2(2), 151-162.

Örgütsel Çeviklik ve Öğrenen Örgütler

Dr. Oya Önalın

 ÖZGÜR
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-734-4



9 789754 447734