

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDE KALİTE VE ETKİLİLİK
AÇISINDAN, KENDİ KENDİNE LİDERLİK YAKLAŞIMININ, ÖĞRETİM
ÜYESİ YETKİNLİKLERİ VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME KAPASİTESİ
ÜZERİNE ETKİSİ

Banu ERĐİN
(Doktora Tezi)

İstanbul 2014

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDE KALİTE VE ETKİLİLİK
AÇISINDAN, KENDİ KENDİNE LİDERLİK YAKLAŞIMININ, ÖĞRETİM
ÜYESİ YETKİNLİKLERİ VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME KAPASİTESİ
ÜZERİNE ETKİSİ**

Banu ERĐİN
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul 2014

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Banu Ergin tarafından hazırlanan, Türkiye’de Yükseköğretim Sisteminde Kalite ve Etkililik Açısından, Kendi Kendine Liderlik Yaklaşımının, Öğretim Üyesi Yetkinlikleri ve Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Üzerine Etkisi başlıklı bu çalışma 20.06.2014 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Prof. Dr. Münevver Çetin

Üye: Doç. Dr. Ahmet Şirin

Üye: Doç. Dr. Mehmet Ünlü

Üye: Doç. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu

Üye: Doç. Dr. Kaya Yıldız

.....
.....
.....
.....
.....

ÖZGEÇMİŞ

Doğum yeri ve Tarihi:	Bursa- 1969.
Lise:	1983-1986, Bursa Kız Lisesi.
Lisans:	1986–1990, Uludağ Üniversitesi, İ.İ.B.F., Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (bölüm ikincisi olarak mezun oldu).
Diğer eğitimler	1991-1993, Leeds Metropolitan Üniversitesi, İngilizce ve bilgisayar eğitimi
Yüksek Lisans:	1998–2001, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
İş Deneyimi:	1995–1997, Coca-Cola Bursa Fabrikası, Üretim Departmanı, Raporlama Uzmanı. 1997–2001, Coca-Cola Türkiye - Genel Müdürlük, İstanbul, Eğitim ve Geliştirme Uzmanı. 2001 – 2003, Şükran Ülgezer Anadolu Meslek Lisesi, İstanbul, İngilizce Öğretmeni.
e-posta:	b.ergin@superonline.com

ÖNSÖZ

Gelişme ihtiyacı her insanın genlerinde kayıtlıdır ve yalnızca ifade edilmeyi talep eder. Kendi kendine liderlik bu ifade yollarından biridir. Performans, kişinin çalışmasına katacağı tutkunun ürünüdür. Bireyin hazzını ve dengesini bozan dış baskının değildir. Kendi kendine liderlik yaklaşımında birey, mevcut standart ve hedeflere erişmek için kendi davranışlarını yönetir, standartları değerlendirir, yeni standartlar belirler veya mevcutları düzenler ya da değiştirir. Bu süreçte zihinsel, davranışsal ve bilişsel bazı stratejiler kullanılır. Amaç, bireysel etkililiği, verimliliği artırarak, bireysel performansı artırmaktır.

Bilgi çağının yaşamda yarattığı hızlı değişim, örgütler için insanı çok önemli bir kaynak haline getirmiştir. Örgütlerin temel yapı taşı olan insanın, örgüt içindeki öğrenme ihtiyacının karşılanması, gelişiminin ve etkililiğinin sağlanması araştırmacıların üzerinde yoğunlaştığı temel konulardan biridir. İnsan faktörünün, örgüt başarısındaki temel unsur olduğunun anlaşılması, bireye ve öğrenmeye yönelik farklı bakış açılarının geliştirilmesini sağlamıştır. Örgütsel öğrenme bu yaklaşımlardan biridir. İnsan kaynağından azami yararın sağlanabilmesi için bireyin amaçlarının örgüt amaçlarıyla uyumlaştırılması, gerektiğinde davranışlarının birey ve grup olarak düzenlenmesi, bilgi ve beceri düzeyinin artırılması, güncelleştirilmesi, bireyin mevcut kapasitesinin tümünün kullanılmasının sağlanması, bireysel düzeyde ortaya çıkan öğrenmelerin örgütsel düzeyde organize edilmesi gerekmektedir.

Üniversiteler, bilim yapan, bilgi üreten, bilgiyi ileten ve öğreten akademik kurumlar olarak toplumda çok önemli bir görevi üstlenen örgütlerdir. Öğretim üyeleri ise bir üniversiteyi oluşturan en önemli unsurdur. Öğretim üyelerinin kalitesi ve etkililiğinin, öğretimin kalitesi ve üretilen bilginin kalitesi üzerinde doğrudan ve önemli bir etkisi vardır. Gerçekleştirilen bu araştırmada, öğretim üyelerinde mevcut olan *kendi kendine liderlik davranışlarının* belirlenmesi ve bu davranışların meslekleriyle ilgili genel bireysel yetkinlikleri ve çalıştıkları üniversitenin *örgütsel öğrenme kapasitesini* nasıl etkilediğinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırma konusunun oluşumu, olgunlaşması ve sonuçlanması süreçlerinde bilgi birikimi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, destek ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, hep arkamda hissettiğim tez danışmanım, Sayın Hocam Prof. Dr. Münevver Çetin'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez izleme komitesinde yer alarak yapıcı eleştiri ve yönlendirmeleri ile tezimin olgunlaşmasına katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Ahmet Şirin ve Sayın Doç. Dr. Mehmet Ünlü'ye teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Doktora öğrenimim süresince kendilerinden çok şey öğrendiğim, harcadıkları emek ve çabalar için şükran duyduğum başta Sayın Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu olmak üzere bölümdeki tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Ölçek geliştirme aşamasında ve verilerin istatistikî analiz ve çözümlenmelerinde, fikir ve geri bildirimlerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar'a, Araştırma Görevlisi Sayın Akif Avcu'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın ölçme aracının uygulanması sırasında verdikleri destek dolayısıyla Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli'ne, Sayın Prof. Dr. Bahar Tanyaş'a, Sayın Prof. Dr. Mithat Kıyak'a, Marmara Üniversitesi Eczacılık Fakültesinden Sayın Prof. Dr. Adile Çevikbaş'a, Koç Üniversitesi İşletme Enstitüsü Müdürü Sayın Prof. Dr. Zeynep Gürhan Canlı'ya, Yıldız Teknik Üniversitesi'nden Sayın Doç. Dr. Fulya Yüksel Şahin'e, İstanbul Teknik Üniversitesi İnşaat Fakültesi'nden Sayın Doç. Dr. Fethi Kadioğlu'na, Fen-Edebiyat Fakültesi'nden Sayın Prof. Dr. Metin Acar'a, Elektrik-Elektronik Fakültesi'nden Sayın Prof. Dr. İbrahim Akduman'a, Kimya-Metolorji Fakültesi'nden Sayın Prof. Dr. Ayşegül Meriçboyu'na teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca değerli zamanlarını ayırarak araştırmama katılan ve bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük katkısı olan tüm öğretim üyelerine ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere erişmemde büyük paya sahip olan anne ve babama, varlıkları ile hayatıma değer katan kızım Beril Selin Ergin'e, oğlum Berk Turan Ergin'e, verdiği destek ve yönlendirmelerle doktora çalışmamın bu aşamaya gelmesinde büyük katkı ve emeği olan sevgili eşim Prof. Dr. Hasan Ergin'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Banu Ergin

ÖZET

Kendi kendine liderlik yaklaşımında, birey mevcut standart ve hedeflere erişmek için kendi davranışlarını yönetir. Aynı zamanda standartları değerlendirir, yeni standartlar belirler veya mevcutları iyileştirir ya da değiştirir. Ne yapılmalı, niçin yapılmalı, ilave olarak neler yapılmalı sorularının yanıtları belirlenir. Bunları yaparken bazı özel zihinsel, davranışsal ve bilişsel stratejilere odaklanır. Amaç, bireysel etkililiği, verimliliği artırarak, bireysel performansı artırmaktır. Model, kendi kendine liderlik davranışlarını etkili bir biçimde kullanmak için çalışma özerkliğine sahip, yetki ve sorumluluklarla güçlendirilmiş, inisiyatif kullanabilen, kendi bireysel sorumluluğunu üstlenmiş bireylere ihtiyaç duyar. Kendi kendine liderlik yaklaşımı, bireye bağlı düşünce ve eylemlerle örgütsel performansı artırma yollarını açıklamakla ilgilidir.

Bu araştırmada, *kendi kendine liderlik modelinin, öğretim üyesi yetkinlikleri ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi* üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; *Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının, öğretim üyesi yetkinliklerini ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesini yordayıp yordamadığı* ilişkisel tarama modeline uygun olarak araştırılmıştır. Ayrıca, *kendi kendine liderlik davranışlarının ve örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında)* öğretim üyelerinin, akademik unvan, üniversite, yaş, kıdem, idari görev deneyimi, v.b. değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ilinde bulunan üç devlet ve iki vakıf üniversitesi oluşturmuştur. Örneklem, elverişli örnekleme yöntemi ile seçilen 365 öğretim üyesinden meydana gelmiştir. Araştırmanın verileri, bu çalışma kapsamında yeni geliştirilen *Öğretim Üyelerine Yönelik Kendi Kendine Liderlik Ölçeği*, *Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeği* ve Delphi Metodu kullanılarak oluşturulan *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi* ile toplanmıştır. *Öğretim Üyelerine Yönelik Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin* faktör analizi sonucunda 21 madde ve 7 faktörden oluştuğu ve açıklanan toplam varyansın %69,67 olduğu, bu faktörlerin değerlerinin %14,95 ile %7,11 arasında değiştiği saptanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin

Cronbach's Alpha katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Faktörler arasında alfa katsayısı 0.89 ile 0,64 arasında değişmektedir. *Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin* faktör analizi sonucunda 37 madde ve 3 faktörden oluştuğu ve açıklanan toplam varyansın %62,53 olduğu, bu faktörlerin değerlerinin %26,11 ile %11,97 arasında değiştiği saptanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Faktörler arasında alfa katsayısı 0.96 ile 0,86 arasında değişmektedir. Ölçekler için yapılan madde analizlerinde ise madde-toplam ve madde-kalan korelasyonlarının anlamlı ($p < 0,001$), ayırt edicilik için yapılan analizlerde de tüm madde puanlarının ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler, regresyon analizi, fark testleri (tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t testi) ve parametrik olmayan istatistiksel testler (Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi) kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada, Kendi kendine liderliğin, *öğretim üyesi yetkinlikleri* üzerindeki etkisinin var olduğu ve bunun *kendini cezalandırma stratejisi* dışında, *davranış odaklı stratejiler* bazında ve pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. *Kendini ödüllendirme stratejisi* en etkili kullanılan stratejidir. Öğretim üyeleri, kendi kendine liderlik stratejilerini davranışa dönük olarak kullanmaktadır. Ancak öğretim üyeleri, kendi kendine liderlik stratejilerini zihinsel düzeyde (*iç konuşmalar; zihinsel imgeleme; inanç ve varsayımları değerlendirme davranışları* bazında) kullanmayı tercih etmemektedirler.

Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının, *üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi* üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu etki, öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının *öğretim üyesi yetkinlikleri* üzerindeki etkisiyle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu görülmektedir. *Hedef belirleme ve kendini cezalandırma stratejilerinin* öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde önemli etkisinin olduğu belirlenmiştir. Grup düzeyinde öğrenmelerin oluşmasında *davranış odaklı stratejiler (hedef belirleme, kendini cezalandırma, kendini ödüllendirme ve kendine ipucu verme stratejileri)* etkili bulunmuştur. *Hedef belirleme*, bireysel, grup ve örgütsel düzeyde öğrenmelerde en etkili kullanılan kendi kendine liderlik davranışdır. Bireysel öğrenme davranışlarının oluşmasında, *yapıcı düşünce modeli stratejilerinden, zihinsel imgeleme ve inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışlarının* etkili olduğu saptanmıştır.

Örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında *davranış odaklı stratejilerinden, hedef belirleme ve kendine ipucu verme davranışlarının* etkili olduğu belirlenmiş ancak *kendini ödüllendirme ve kendini cezalandırma davranışlarının* anlamlı bir etkisi saptanamamıştır. *Yapıcı düşünce modeli stratejilerinin*, grup düzeyinde ve örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir. *Yapıcı düşünce modeli stratejileri* kapsamında incelenen *iç konuşmalar davranışının* gerek öğretim üyesi yetkinlikleri gerekse de örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır.

Demografik değişenlerin etkisi analiz edildiğinde, kendi kendine liderlik stratejilerinden sadece *kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; inanç ve varsayımlarını değerlendirme* davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bayan öğretim üyeleri bu davranışları daha fazla kullanmaktadır. Yaş değişkeni incelendiğinde, *yapıcı düşünce modeli stratejilerinden* yalnızca *inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışının*, öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular, yaş ilerledikçe öğretim üyelerinin *inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını* daha fazla kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Kıdem değişkeni incelendiğinde ise öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösteren stratejiler, *hedef belirleme ve inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışları* olarak belirlenmiştir. *Hedef belirleme davranışı* düşük kıdeme sahip öğretim üyeleri tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Bunun tersi olarak, *inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışının* ise meslekte daha deneyimli öğretim üyeleri tarafından daha çok kullanıldığı saptanmıştır. İdari görev deneyimi olan öğretim üyelerinin, *inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgeleme davranışlarını* daha fazla sergilediği görülmüştür. Uzmanlık alanı, akademik unvan, üniversite değişkenlerinin, kendi kendine liderlik davranışlarına etki etmediği belirlenmiştir.

Örgütsel öğrenme kapasitesi ile çalışılan üniversite değişkeni analiz edildiğinde, araştırma yapılan devlet üniversitelerinde bireysel öğrenme davranışlarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği, vakıf üniversitelerinde ise grup ve örgütsel öğrenme davranışlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Demografik değişkenlere ilişkin ulaşılan diğer bir sonuç, öğretim üyelerinin, akademik unvanları ilerledikçe, kıdemleri

arttıkça, yaşı ilerledikçe bireysel öğrenme davranışlarının da arttığı biçimindedir. Bulgular ilgili literatür bağlamında tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler üretilmiştir.

Anahtar kelimeler: kendi kendine liderlik, örgütsel öğrenme, yetkinlikler, yükseköğretim, delphi metodu.

ABSTRACT

The concept of self-leadership involves in the individuals that manage their behaviors to meet the existing standards and objectives. They also evaluate the current standards as well as establishing new standards and enhancing the current standards. It focuses on what should be done and why should be done in addition to how it should be done. Self-leadership consists of some specific sets of behavioral and cognitional strategies. The aim is to improve individual performance by increasing self-effectiveness and productivity. The model requires the individuals that have self-controlled, empowered by greater responsibility on their own job tasks and work behavior, enabling to use individual initiative, empowered by their own responsibility to enhance effective self leadership behaviors. Self-leadership intends to explain the ways to increase organizational performance by individual thoughts and actions.

The purpose of this study is to examine the effect of self-leadership on competencies of academics and organizational learning capacities of universities. The relational screening model is adopted whether to predict the influence of the self-leadership behaviors of academics on competencies of the academics and organizational learning capacities of the universities. Moreover, the effects of the variables such as academic title, the university, age of academics, length of the service, management experience, e.g. are examined on the self-leadership behaviors of academics and the organizational learning capacities in terms of *individual level learning behaviors, group level learning behaviors and organizational level learning behaviors*.

The population of the research is consisting of the academics who are employed in three state universities and two non-profit private universities situated in İstanbul. The samples are consisting of 365 academics that were chosen by availability sampling. The data were collected by newly developed “*the self-leadership scale for academics*” and “*the organizational learning scale for universities*” and “*the academics’ competencies list*” that were prepared by using Delphi method. The results of factor analysis for *the self-leadership scale for academics* shows that the scale has 21 items and consists of 7 factors and the total variance revealed % 69,67; the loading values of those factors range from % 14,95 to % 7,11 have been determined. According to the result of validity

analysis, Cronbach's Alpha coefficient of the scale has been calculated as 0,81. Alpha coefficient among the factors ranges from 0,89 to 0,64. The results of factor analysis for *the organizational learning scale for universities* shows that the scale has 37 items and consists of 3 factors and the total variance revealed is % 62,53; the loading values of those factors range from % 26,11 to % 11,97 have been determined. According to the result of validity analysis, Cronbach's Alpha coefficient of the scale has been calculated as 0,95. Alpha coefficient among the factors ranges from 0,96 to 0,86. It has been observed that, in the process of item analysis, item-total and item-difference correlations are meaningful and all item factor points are distinctive in the analysis for distinctiveness for the scales developed. The data are analyzed by using regression analysis, variation tests (one way ANOVA, independent samples t test) and non-parametric statistical tests (Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test).

In this study, it was determined that the self-leadership has influence on competencies of the academics. This effect is positive as defined on the basis of *the behavioral focused strategies*. *The self-rewards* are appeared the most effectively used strategies. The academics use the self-leadership strategies on behavioral basis however they do not prefer to use these strategies on mental basis (such as *self talk, mental imagery, evaluating beliefs and assumptions*).

It was determined that the self-leadership has also effect on organizational learning capacities of the universities. This effect is stronger when it is compared to the effect of the self-leadership on competencies of the academics. It was found out that *the self-goal setting and self-punishment strategies* have high impact on the individual learning behaviors of the academics. It was also concluded that *the behavioral focused strategies (self-goal setting, self-queuing, self-rewards and self-punishment)* have impact on group level learning of the academics. *The self-goal setting strategies* are the most effectively used self-leadership behavior on the individual, the group and the organizational levels of learning. It is realized that *constructive thought patterns strategies* in terms of *mental imagery behaviors* and *evaluating beliefs and assumptions behaviors* have some effects on the individual learning behaviors.

Moreover, it was seen that significant effect of *the behavioral focused strategies* of *self-goal setting and self-queuing* are found on the organizational level of learning but no

significant effect of *self-reward* and *self-punishment strategies* are found on the organizational level of learning. It has been concluded that *the constructive thought patterns strategies* do not have a significant effect on the group and the organizational level of learning. The effect of *self-talk* that is part of the *constructive thought patterns strategies* is established neither on academics' competencies nor on the organizational learning capacity.

The analysis of the demographic variables on *the self-leadership strategies* indicated that the significant difference was found only on the use of *self-queuing; self-rewards; self-punishment; evaluating beliefs and assumptions behaviors* of the self-leadership for gender. The female academics use these behaviors more than male academics. The age variable causes a significant difference in terms of the evaluating beliefs and assumptions behaviors of self-leadership. The findings show that when the age of the academics increases, the academics tend to *use the evaluating beliefs and assumptions behaviors of self-leadership* more often. As the length of the service variable is analyzed, it is determined that the *self-goal setting* and *the evaluating beliefs and assumptions behaviors of self-leadership* are the only strategies show a significant difference in terms of the length of the service. It is seen that the *self-goal setting strategy* is more frequently used by the academics who have less experience in their profession. In contrast, *evaluating beliefs and assumptions behaviors* are more frequently used by the academics who have more experience in their profession. Considering management service experience variable, it is seen that the academics that have management service experience use *the evaluating beliefs and assumptions and mental imagery behaviors of self-leadership* more often. In terms of specialization domain, academic title and type of the university do not have effect on the self-leadership behaviors of the academics.

When the relationship between *the organizational learning capacities* and the university variable was analyzed, it has been concluded that individual learning behaviors in the state universities was realized high furthermore group level and organizational learning behaviors of non-profit private universities were higher than the state universities. Other findings on demographic variables were determined that as the academics' titles are promoted, their age and length of the service increase, it results in an increase in level of

the individual learning behaviors of the academics. Findings were discussed within the context of related literature and recommendations were made accordingly.

Keywords: self-leadership, organizational learning, competencies, higher education, Delphi method.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ	xx
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxvii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xxviii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	14
1.3. Önem.....	16
1.4. Sınırlılıklar.....	17
1.5. Sayıtlılar.....	17
1.6. Tanımlar.....	17
BÖLÜM II ALANYAZIN	19
2.1. Kendi Kendine Liderlik Modeli	19
2.1.1. Kendi Kendine Liderlik Modeli Stratejileri.....	19
2.1.1.1. Davranış Odaklı Stratejiler.....	26
2.1.1.1.1. Kendi Kendini Gözlemeleme Stratejisi.....	26
2.1.1.1.2. Kendine Hedef Belirleme Stratejisi.....	27
2.1.1.1.3. Kendini Ödüllendirme, Kendini Cezalandırma Stratejisi.....	29
2.1.1.1.4 .Kendi Kendine İpucu Verme Stratejisi.....	31
2.1.1.2. Doğal Ödül Stratejileri.....	32
2.1.1.3. Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri.....	34
2.1.1.3.1. Kendi Kendine Konuşma.....	36
2.1.1.3.2. Zihinsel İmgeleme.....	36
2.1.1.3.3. İnanç, Düşünce Kalıpları ve Psikolojik Kodlar.....	37
2.1.1.4. Kendi Kendine Liderlik Modeline İlişkin İlgili Araştırmalar.....	46

2.2. Yetkinlikler.....	63
2.2.1.Tarihçe ve Tanımlar.....	63
2.2.2.Yetkinlik Oluşturma ve Yetkinliklerin Sınıflandırılması.....	67
2.2.3.Yetkinliklerin Kullanımı ve Yetkinlik Modelleri.....	69
2.2.4.Öğretim Üyesi Yetkinlikleri.....	72
2.2.5. Öğretim Üyesi Yetkinliklerine İlişkin İlgili Araştırmalar.....	80
2.3. Örgütsel Öğrenme.....	105
2.3.1 Düzeylerine Göre Örgütsel Öğrenme.....	111
2.3.1.1.Bireysel Düzey.....	112
2.3.1.2. Grup Düzeyi.....	113
2.3.1.3. Örgütsel Düzey.....	114
2.3.1.4. Süreçlerine Göre Örgütsel Öğrenmenin Yapısal Çerçevesi: Sezgi, Yorumlama, Bütünleştirme ve Kurumsallaştırma.....	116
2.3.2. Bilişsel ve Davranışçı Yaklaşımına Göre Örgütsel Öğrenme.....	125
2.3.3.Öğrenme ve Performans ilişkisi.....	129
2.3.4.Öğrenme Türleri.....	132
2.3.5.Örgütsel Öğrenmeyi Kolaylaştıran Faktörler.....	137
2.3.6.Örgütsel Öğrenmeye İlişkin İlgili Araştırmalar.....	141
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	162
3.1. Araştırmanın Modeli.....	162
3.2. Evren ve Örneklem.....	163
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerinin Demografik Özellikleri.....	165
3.3. Veri Toplama Araçları.....	170
3.3.1. Kendi Kendine Liderlik Ölçeği.....	170
3.3.1.1. Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	170
3.3.1.2. Kendi Kendine Liderlik Modeli ile Yakın İlişkili Diğer Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	179
3.3.2. Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi.....	181
3.3.2.1. Delphi Metodu.....	181
3.3.2.2. Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesinin Oluşturulması.....	185
3.3.3. Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeği.....	203
3.3.3.1. Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Geçerlik ve	

Güvenirlilik Analizleri.....	203
3.3.3.2. Örgütsel Öğrenme Modeli ile Yakın İlişkili Diğer Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri.....	217
3.4. Verilerin Toplanması.....	218
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	218
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	223
4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Hesaplanan Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	223
4.1.1. Kendi Kendine Liderlik Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	223
4.1.2. Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesine İlişkin Hesaplanan Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	227
4.1.3. Üniversitelere Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	232
4.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular.....	236
4.2.1. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular.....	237
4.2.2. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular.....	241
4.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular.....	244
4.3.1. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular.....	245
4.3.2. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular.....	248
4.4 Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	251
4.4.1. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler	

ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	251
4.4.2. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Uzmanlık Alanlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	253
4.4.3. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	255
4.4.4. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Çalıştıkları Üniversiteye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	258
4.4.5. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	259
4.4.6. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	262
4.4.7. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin İdari Görev Deneyimlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	268
4.5. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	269
4.5.1. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Unvanlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	270
4.5.2. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında)	

Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	273
4.5.3. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	275
4.5.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	277
BÖLÜM V: SONUÇ	282
5.1. Yargı.....	282
5.1.1. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının, Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	282
5.1.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının, Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	284
5.1.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	285
5.1.3.1. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	286
5.1.3.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	286
5.1.3.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Akademik Unvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	287

5.1.3.4. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	288
5.1.3.5. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	288
5.1.3.6. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	289
5.1.3.7. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) İdari Görev Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar...290	
5.1.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	291
5.1.4.1. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Akademik Unvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	291
5.1.4.2. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	292
5.1.4.3. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	293
5.1.4.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme	

Davranışları Bağlamında) Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar.....	293
5.2.Tartışma.....	294
5.2.1. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının, Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Tartışmalar.....	294
5.2.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının, Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına İlişkin Tartışmalar.....	297
5.2.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	301
5.2.3.1. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	301
5.2.3.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	303
5.2.3.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Akademik Unvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	304
5.2.3.4. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	305
5.2.3.5. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar	305
5.2.3.6. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının	

(Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	307
5.2.3.7. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) İdari Görev Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	308
5.2.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	310
5.2.4.1. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Akademik Unvan Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	310
5.2.4.2. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	311
5.2.4.3. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar	315
5.2.4.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar.....	315
5.3. Öneriler.....	321
5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Geliştirilen Öneriler.....	321
5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Geliştirilen Öneriler.....	323
KAYNAKLAR.....	325

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.	Örgütsel Öğrenme Sistemi.....	121
Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerinin Çalıştıkları Üniversitelere Göre Dağılımları.....	165
Tablo 3.2.	Öğretim Üyelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	165
Tablo 3.3.	Öğretim Üyelerinin Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	166
Tablo 3.4.	Öğretim Üyelerinin Unvan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	166
Tablo 3.5.	Öğretim Üyelerinin Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	167
Tablo 3.6.	Öğretim Üyelerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	167
Tablo 3.7.	Öğretim Üyelerinin Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	168
Tablo 3.8.	Öğretim Üyelerinin idari Görev Deneyimi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	168
Tablo 3.9.	Öğretim Üyelerinin Yapmış Oldukları İdari Görev Türlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	169
Tablo 3.10.	Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	172
Tablo 3.11.	Kendi Kendine liderlik Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutları ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları.....	174
Tablo 3.12.	Kendi Kendine Liderlik Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Testleri Sonuç Tablosu.....	175
Tablo 3.13.	Kendi kendine liderlik Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	177
Tablo 3.14.	Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinin Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları.....	178
Tablo 3.15.	Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi Anketine Katılan Öğretim Üyelerinin Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	186
Tablo 3.16.	Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri.....	188
Tablo 3.17.	Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	189
Tablo 3.18.	Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri.....	189

Tablo 3.19.	Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	190
Tablo 3.20.	Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri.....	191
Tablo 3.21.	Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	192
Tablo 3.22.	Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri.....	193
Tablo 3.23.	Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	193
Tablo 3.24.	Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri.....	194
Tablo 3.25.	Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	195
Tablo 3.26.	İkinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Araştırma Rolü ve Öğretme Rolü Öğretme Rolü Yetkinlikleri.....	196
Tablo 3.27.	Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri.....	197
Tablo 3.28.	Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	198
Tablo 3.29.	Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri.....	198
Tablo 3.30.	Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	199
Tablo 3.31.	Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri.....	199
Tablo 3.32.	Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	200
Tablo 3.33.	Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri.....	201
Tablo 3.34.	Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	201
Tablo 3.35.	Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri.....	202
Tablo 3.36.	Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı.....	202
Tablo3.37.	Örgütsel Öğrenme Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	205
Tablo 3.38.	Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Faktör Analizi ve Güvenirlik Testleri Sonuç Tablosu.....	207
Tablo 3.39.	Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutları ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları.....	214

Tablo 3.40.	Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediliciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	215
Tablo 3.41.	Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları.....	216
Tablo 4.1.	Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinin Faktör Değerlerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	224
Tablo 4.2.	Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinde, Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilere İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	225
Tablo 4.3.	Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinde, Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilere Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	226
Tablo 4.4.	Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi Öğretim Üyesi Rollerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	227
Tablo 4.5.	Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi ,Öğretme Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	228
Tablo 4.6.	Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi, Danışmanlık Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	229
Tablo 4.7.	Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi, Araştırma Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	230
Tablo 4.8.	Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi, Meslektaşlık Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	231
Tablo 4.9.	Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi , Yönetme ve Hizmet Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	232
Tablo 4.10.	Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Faktör Değerlerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	233
Tablo 4.11.	Örgütsel Öğrenme Ölçeğinde, Bireysel Düzeyde Öğrenmeye İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	233
Tablo 4.12.	Örgütsel Öğrenme Ölçeğinde, Grup Düzeyinde Öğrenmeye İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	234
Tablo 4.13.	Örgütsel Öğrenme Ölçeğinde, Örgütsel Düzeyde Öğrenmeye İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri.....	235
Tablo 4.14.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	236

Tablo 4.15.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Öğretme Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	237
Tablo 4.16.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Danışmanlık Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	238
Tablo 4.17.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Araştırma Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	239
Tablo 4.18.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Meslektaşlık Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	239
Tablo 4.19.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Yönetme Ve Hizmet Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	240
Tablo 4.20.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Öğretme Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	241
Tablo 4.21.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Danışmanlık Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	242
Tablo 4.22.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Araştırma Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	243
Tablo 4.23.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Meslektaşlık Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	243
Tablo 4.24.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Yönetme Ve Hizmet Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	244
Tablo 4.25.	Öğretim Üyelerinin Kendi kendine liderlik Davranışlarının, Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	245
Tablo 4.26.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyelerinin Bireysel Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	246

Tablo 4.27.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyelerinin Grup Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	247
Tablo 4.28.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyelerinin Örgütsel Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	248
Tablo 4.29.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyelerinin Bireysel Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	249
Tablo 4.30.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyelerinin Grup Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	250
Tablo 4.31.	Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyelerinin Örgütsel Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	250
Tablo 4.32.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	252
Tablo 4.33.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Öğretim Üyelerinin Uzmanlık Alanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	254
Tablo 4.34.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Akademik Ünvanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	256
Tablo 4.35.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Akademik Ünvanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	257
Tablo 4.36.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	259
Tablo 4.37.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Öğretim Üyelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	260
Tablo 4.38.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	262
Tablo 4.39.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	264
Tablo 4.40.	Öğretim Üyelerinin Kıdem Değişkenine Göre Kendi Kendine Liderlik Davranışları (Davranış Odaklı Stratejiler Ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Puanlarının Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları.....	265

Tablo 4.41.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Hedef Belirleme Ve İnanç Ve Varsayımlarını Değerlendirme Faktörleri Bağlamında) Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	266
Tablo 4.42.	Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının İdari Görev Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	268
Tablo 4.43.	Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	270
Tablo 4.44.	Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	271
Tablo 4.45.	Öğretim Üyelerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Bireysel Düzeyde Öğrenme Davranışları Puanlarının Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları.....	272
Tablo 4.46.	Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	272
Tablo 4.47.	Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	274
Tablo 4.48.	Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	275
Tablo 4.49.	Bireysel Öğrenme Davranışlarının Öğretim Üyelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	276
Tablo 4.50.	Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	277
Tablo 4.51.	Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	278
Tablo 4.52.	Öğretim Üyelerinin Kıdem Değişkenine Göre Bireysel Düzeyde Öğrenme Davranışları Puanlarının Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları.....	279

Tablo 4.53. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	280
--	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Araştırmanın Kavramsal Modeli.....	15
Şekil.2.	Kendi Kendine Liderlik Yaklaşımının Teorik Çerçevesi.....	24
Şekil.3.	Kendi Kendine Liderlik Modelinin Yapısı ve Performans Mekanizmaları.....	25
Şekil 4.	Yapıcı Düşünce Modeli.....	35
Şekil.5.	Kendi Kendine Liderlik Ve Bireysel Etkililik.....	40
Şekil. 6.	Kendi Kendine Liderlikte Bütünleştirilmiş Yapıcı Düşünce Modeli Süreci.....	44
Şekil. 7.	Bir Dinamik Süreç Olarak Örgütsel Öğrenme.....	122
Şekil 8.	Biliş, Davranış ve Öğrenme.....	129

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Prof.dr. :	Profesör doktor
Doç.dr.:	Doçent doktor
Y.doç.dr.:	Yardımcı doçent doktor

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dünya, 20 yüzyılın ikinci yarısından itibaren ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal alanlarda çok hızlı değişimlere sahne olmuştur. Bu hız, her on yıllık dilimlerde katlanarak artış göstermiş, bilgi ve teknoloji ülke sınırlarını aşmış, dünyada küreselleşme her alana hâkim olmaya başlamıştır. Bilgi ve değişim, içinde yaşadığımız yüzyılın önemli fenomenlerinden ikisidir. Küreselleşme değişimin ivmesini arttırmaktadır. Değişimin getireceği yeniliklere ve gelişmelere uyum gösteremeyen örgütlerin varlığını sürdürmesi, başarılı olması ve rekabet edebilmesi olası değildir. Değişime doğru yanıtlar vermek, değişime uyum sağlamak, değişimi yönetmek ve gelişmek günümüzde hassas analiz ve çalışmaları gerektirmektedir. Bu bağlamda bilgi ön plana çıkmıştır. İçinde yaşadığımız toplum bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Sahip olunan iletişim teknolojisi bilgiyi çok kısa sürede kitlelere ulaştırmakta ancak bilgi kısa bir süre içinde geçerliğini ve güncelliğini yitirmektedir. Bilgiyi yaratan, onu elde etme yollarını bilen, etkin bir şekilde yöneten ve kullananlar önemli bir rekabet üstünlüğü elde etmektedir. Dünya üzerinde bilgi dolaşım hızının artması, bilgiye kolay erişim, hızlı gelişen teknoloji, örgüt ve birey arasındaki ilişkileri farklı hale getirmiştir. Örgütlerin, değişim, uyum ve var olma çabalarında, bir başka deyişle başarı elde etmelerinde, insan faktörünün rolü bugün düne göre çok daha fazladır. Örgütlerdeki çalışan birey, önceleri mekanik bir unsur olarak algılanmış, daha sonra sosyal yönü dikkate alınmıştır. Bugün birey, örgütün başarısında temel unsurdur. Bir maliyet unsuru değil, entelektüel birikim ve sermayedir, geliştirilmesi gereken, örgütün önemli parçasıdır.

Çalışanın örgüte olan katkısını en üst düzeye çıkarmak günümüz modern yönetim anlayışının temel çalışma konularından biridir. Bireyin amaçlarının örgüt amaçlarıyla uyumlaştırılması, gerektiğinde davranışlarının düzenlenmesi, bilgi ve beceri düzeyinin artırılması, güncelleştirilmesi, bireyin mevcut kapasitesinin tümünü kullanmasının

sağlanması, örgüt kültürünün benimsetilmesi, daha fazla sorumluluk almasının sağlanması, insanın örgüte olan katkısının artırılması ile ilişkilidir. Böylelikle örgütler, insan kaynağını etkili bir biçimde kullanarak küreselleşen dünyada önemli bir üstünlük elde ederler.

Sürekli değişen ve yenilenen bilgi, küreselleşmeyle beraber insanların ve örgütlerin yaşamında değişimi zorunlu hale getirmektedir. Örgütler, öngörülemeyen bu değişime ayak uydurabilmek için sürekli gelişim stratejisini benimsemişlerdir. Bu stratejinin altında öğrenme yatmaktadır. Değişim öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Değişimi günlük yaşamlarında her geçen gün daha güçlü bir biçimde hisseden birey ve örgütler, öğrenmeyi üstünlük sağlayan bir araç olarak kullanmaktadırlar (Cook, 1995, s4; Bassi, Cheney ve Lewis, 1998, s.52). Savolainen ve Haikonen (2007) göre sürekli gelişim bir döngüyü de beraberinde getirir. Öğrenme yoluyla bilgi elde edilir, bilgi gelişimi doğurur, gelişim ilerleme ve yeni öğrenmeleri beraberinde getirir, bu yeni öğrenmeler yeni ilerlemelere yol açar. Döngü böylelikle sürer gider (s.7). Öğrenme ve değişim Revans tarafından şöyle formüle edilir: Öğrenme \geq Değişim. Bir örgüt yaşamını devam ettirmek istiyorsa çevredeki değişimlere eşit ya da daha büyük bir oranda öğrenmelidir (aktaran N. Dixon, 1992, s.31).

Bierly, Kessler ve Christensen (2000), öğrenmeyi bilginin bağlantı kurma, genişletme, geliştirme süreci olarak tanımlar (s.596). Fiol ve Lyles (1985), örgütsel öğrenmenin bilgi yoluyla eylemlerin geliştirilme süreci olduğunu söyler (s.804). Garvin (1993)'e göre örgütsel öğrenme, beceri yaratma, elde etme, bilgiyi transfer etme ve yeni bilgi ve içgörülerini yansıtacak şekilde davranışları düzenlemedir (s.80). Senge (1990) ise örgütsel öğrenmeyi geleceği yaratmak için örgütsel kapasitenin sürekli olarak artırımı olarak tanımlar. Örgütsel öğrenme geniş anlamda, örgütün sahip olduğu ve değişim sürecine katkıda bulunan bilgi ve tekniklerin anlaşılmasını kolaylaştıran bilgi birikimini ifade eder. Bireylerin örgütsel öğrenmede önemli bir yeri vardır. Onların zihinsel kapasiteleri ve birbirleriyle etkileşimleri örgütsel düzeyde etkili öğrenmeleri etkiler. Etkili bir örgüt, geçmiş deneyimlerini ve yeni bilgi birikimlerini gelecekte vereceği kararlar için bir rehber olarak ve maliyeti yüksek olan hatalardan sakınmak için kullanır. Bireylerin sahip olduğu örtük ve açık bilgiler bir araya toplandığında grup düzeyinde ve örgütsel düzeyde bilgiyi oluşturur (s.23). Senge (1998) göre örgütler, bireyler aracılığı ile

öğrenir, bireysel öğrenme örgütsel öğrenmeyi garanti altına almaz ancak bireysel düzeyde öğrenme olmadan örgütsel öğrenme gerçekleşemez (s.157).

Crossan ve diğerleri (1999), örgütsel öğrenme modelinin dinamik bir stratejik yenilenme süreci olduğunu ve örgütsel öğrenmenin üç düzeyde gerçekleştiğini söyler. Bunlar, bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgüt düzeyinde öğrenmedir. Bu modelin çerçevesi dört temel ayak üzerine oturur. Birincisi; Örgütsel öğrenme yeni öğrenmeleri keşfetme ve öğrendiklerini kullanma arasında bir gerilim içerir. İkinci olarak; Örgütsel öğrenme çok boyutludur (bireysel düzey, grup düzeyi ve örgütsel düzey). Üçüncüsü; örgütsel öğrenmenin üç düzeyi (bireysel düzey, grup düzeyi ve örgütsel düzey), dört kategoriyle bağlantılıdır. Bu kategoriler; sezgi (intuiting), yorumlama (interpreting), bütünleştirme (integrating) ve kurumsallaştırmadır (institutionalizing). Son olarak, algılama eylemi etkiler ya da eylem algılamayı etkiler. Öğrenme yalnızca zaman içinde meydana gelmez, düzeyler arasında da meydana gelir. Yeni bilginin özümsemesi ileri besleme sürecidir. Öğrenileni kullanma ise geri beslemedir. İleri besleme ve geri besleme süreçleri bir gerilim yaratır (s. 532).

Bireysel düzeyde öğrenme kapsamında, sezgi ve yorumlama süreçleri yer alır. Bireysel yeterlilikler ve kapasite geliştirilir ve üstlenilen görevlere karşı motivasyon sağlanır. Grup düzeyinde öğrenmede ise bütünleştirme süreci yer alır. Grup dinamikleri oluşur ve ortak bir anlayış geliştirilir. Örgütsel düzeyde öğrenme kapsamında kurumsallaştırma süreci yer alır. Bireysel ve grup düzeyinde öğrenmeler, sistem, yapı, strateji ve süreçlere uyarlanır, kurum kültüründe gerekli düzenlemeler yapılır (Bontis ve diğerleri, 2002, s.443-444).

Eğitim kurumları, toplumun bugünü ve geleceği için önemli roller üstlenmektedir. Toplumun uyum sağlayıcı kurumlarından biri olarak bireyler arasında oluşan eğitsel ilişkileri düzenlerler. Bir toplumda her bireyin yaşamını sürdürmek, toplumsal üyelik görev ve rollerini yerine getirmek, toplumda kendisine yaraşır bir konum kazanmak için gerekli olan davranış kalıplarını öğrenmesi gerekir. Bu işlevi eğitim yerine getirmektedir (Başaran,1993, s.11). Eğitim kurumları ve dolayısıyla okullar, bilgi ve bilgiye dayalı hizmet üretiminde buldukları ve üretilen bu hizmetin kullanıcılara sunumunu sürekli paylaşımına açtıkları için “bilge örgüt” olma özelliklerini taşırlar.

Ayrıca üretim araçlarını ve ortamlarını da paylaşımaya açarlar. 1990'lı yıllardan bu yana eğitimde iyileştirme hareketi, eğitsel hedeflere ve yüksek standartlara yönelmiştir (Eroğlu ve Diğerleri, 2007, s.4). Dünyada yaşanan değişim süreci, eğitim sürecini olduğu kadar eğitim örgütlerini de dönüşüme zorlamaktadır. Küreselleşme etkisi ve oluşan kalite bilinci, toplumun eğitim kurumlarından beklentilerini gün geçtikçe arttırmaktadır. Toplumun eğitim kurumlarından beklentisi, eğitimin yasayla tanımlanmış ekonomik, sosyal ve kültürel amaçlarının gerçekleşmesini güvence altına almasıdır. Eğitim alan birey ise yetenekleri, yeterlilikleri ve çevre koşulları içerisinde kendisinin en yüksek yaşam kalitesine hazırlamasını talep etmektedir.

İçinde yaşadığımız. Yüzyılda, yükseköğretim ve yüksek öğretim kurumları önemli bir yere sahiptir. Yükseköğretim kurumları, iki fonksiyonu yerine getirir: Birincisi insan gücünün yetiştirilmesi. İkincisi ise yeni bilgilerin üretiminde toplum merkezi olmasıdır. Bir ülkenin yükseköğretim sistemini o ülkenin bilim ve teknoloji sisteminin bir parçasıdır. Yeni yaklaşımlar, yükseköğretilimi teknolojiyi yayarak rekabeti artıracak bir sistem olarak kabul etmektedirler. Çetin (2013)'göre üniversitelerin temel görevleri, bilgiyi üretme, aktarma, araştırma ve geliştirme faaliyetleri ile topluma yararlı olma, yaşam boyu eğitim sağlama, bilgi ve teknolojiadaki hızlı değişimin öncüsü ve takipçisi olmaktır (s.58). Bu bağlamda üniversiteler, bilim üreten, ileten ve öğreten akademik kurumlardır. Kuruluş amaçları, eğitim vermek, araştırma ve yayın yapmak ve elde ettiği bilimsel verileri, başta sanayi olmak üzere tüm toplumsal kurum ve kuruluşlarla paylaşmaktır. Bu amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi eğitimde kalite kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Sözlük anlamında kalite, nitelik ve üstün nitelikli; standartlara uygunluk; herhangi bakımdan üstünlük veya eksiksizlik olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil kurumu Sözlüğü, 2011). Bakioğlu ve Baltacı (2010) ise kaliteyi insana değer verme, sürekli değişme ve yenilenme olarak tanımlamakta ve kalitenin değişim, gelişim, reform ve yeniden yapılanma kavramlarıyla yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. Bakioğlu ve Baltacı (2010)'ya göre kaliteli insan şöyle tanımlanmaktadır (s.5):

“Sürekli problem çözme yolları arayan, yaratıcı, ilgilerini ve amaçlarını gerçekleştirmekte benmerkezci olmayan ve adil davranan, insan ilişkilerinde demokratik ve özerk, sosyo-kültürel konularda esnek ve bütüncü özellikleri ağır basan insandır.”

Yükseköğretim sisteminin önemli bileşenlerinden biri olan öğretim üyelerinin kalitesi ve sahip oldukları yetkinlikler yükseköğretimde kalite sağlama, sistemi daha etkin hale getirme, toplumun ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda insan gücü yetiştirme açısından ele alınması gereken önemli konulardan biridir.

Bu bağlamda yetkinlik kavramı incelendiğinde; Türk Dil Kurumu (2011) yetkinliği, yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda Boyatzis (1982) yetkinliği; mükemmel performansın elde edilmesinde ayırt edici bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlamıştır (Ferman ve Özçelik, 2006, s.74). Yetkinlik (competency) ve yeterlilik (competence) çoğunlukla birbirleriyle karıştırılan ve birbiri yerine kullanılan kavramlardır. Yeterlilik, beceri ve standart performansa ulaşmayı ifade ederken, yetkinlik ise davranışlar üzerinde durmakta ve davranışlar ile başarıya ulaşma anlamına gelmektedir. Yeterlilik kavramı daha çok iş odaklı, performansa dönük bir yaklaşımı ortaya koymaktadır (Mansfield, 1995, s.586).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, beşinci bölüm, madde 22'de öğretim üyelerinin görevlerini şöyle tanımlamaktadır:

Yükseköğretim kurumlarında ve bu kanundaki amaç ve ilkelere uygun biçimde önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim - öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek. Yükseköğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak. İlgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu kanundaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek. Yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmek. Bu kanunla verilen diğer görevleri yapmaktır.

Özetle, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununa göre öğretim üyelerinin görevleri eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek, bilimsel araştırmalar yapmak, öğrencilere yol göstermek, rehberlik, danışmanlık yapmak ve verilecek idari kapsamlı görevleri yerine getirmektir.

Bologna süreci kapsamında yürütülen çalışmalar, Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler çerçevesinde doktora düzeyi tanımlayıcılar şöyle belirlenmiştir (YÖK, 2010, s.77);

Bilgi (Kuramsal ve Uygulamalı):

- Yüksek lisans yeterliliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirmek, derinleştirmek ve bilime yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşmak,
- Alanın ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavramak; yeni ve karmaşık fikirleri analiz, sentez ve değerlendirmede uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara ulaşmak.

Beceriler (Kavramsal/Bilişsel ve Uygulamalı):

- Alanındaki yeni bilgilere sistematik bir biçimde yaklaşabilmek ve alanıyla ilgili araştırma yöntemlerinde üst düzeyde beceri kazanabilmek,
- Bilime yenilik getiren, yeni bir bilimsel yöntem geliştirebilmek ya da bilinen bir yöntemi farklı bir alana uygulayabilmek, özgün bir konuyu araştırabilmek, kavrayabilmek, tasarlayabilmek, uyarlayabilmek ve uygulayabilmek,
- Yeni ve karmaşık fikirlerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabilmek.

Kişisel ve Mesleki Yetkinlikler:

- Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği:
 - Bilime yenilik getiren, yeni bir bilimsel yöntem geliştiren ya da bilinen bir yöntemi bir alana uygulayan yayınlanabilir özgün bir çalışmayı ortaya koyarak, bilime katkıda bulunmak,
 - Alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslar arası hakemli dergilerde yayımlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilmek.
 - Özgün ve disiplinler arası sorunların çözümlenmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilmek.
- Öğrenme Yetkinliği:

- Yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni fikir ve yöntemler geliştirebilmek.
- İletişim ve Sosyal Yetkinlik:
 - Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla incelemek, bunları geliştirmek ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetebilmek,
 - Uzman bir topluluk içinde özgün görüşlerini savunmada yetkinliğini gösteren etkili bir iletişim kurabilmek,
 - En az bir yabancı dilde, ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilmek ve tartışabilmek
- Alana Özgü ve Mesleki Yetkinlik:
 - Akademik ve profesyonel bağlamda teknolojik, sosyal veya kültürel ilerlemeleri tanıtarak, bilgi toplumu olma sürecine katkıda bulunmak,
 - Sorun çözüme stratejik karar verme süreçlerini kullanarak işlevsel etkileşim kurabilmek,
 - Alanında ve iş yaşamında karşılaşılan toplumsal, bilimsel ve etik konularda çözüm üretebilmek ve bu değerlerin gelişimini destekleyebilmek.

Ortaş (2003), bilim adamlarının niteliklerini evrensel düşünen, objektif, ahlaki sorumluluğu yüksek, aydınlanmış, öngörüsü yüksek olan kişi şeklinde tanımlar. Bilim adamının konumu itibarıyla taşıması gereken bir takım özellikler vardır. Bunlar, gerçeği söyleme cesaretine sahip olmak; eleştiriye açık olmak; tüm insanlığa ve doğaya karşı sorumlu olmak; bulgularını halkla paylaşmak; yüksek ahlaki değerlere sahip olmak; gerçeği aramak; evrensel olmaktır (s.2). Ortaş (2003) bilim adamı olarak nitelendirdiği öğretim üyelerinin, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma yapmak temel görevlerinin arasında öğretim üyesinin bulunduğu coğrafyadaki toplumun bilinçlenmesini sağlamak görevine vurgu yapmıştır.

Öğretim üyelerinin görev tanımlarını analiz ederek, bir öğretim üyesinin taşıması gerekli genel nitelikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür. Bunlar: Kendi alanında yetkin olmak, bilimsel bakış açısına sahip olmak, toplumsal ve sosyal konularda geniş bir bilgi birikimine sahip olmak, çevresini aydınlatmak, etkilemek, yönlendirmek, yol göstermek, sorun çözme becerisine sahip olmak, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmak, üretken olmak, bağımsız düşünme yetisine sahip olmak, görüşlerini her türlü ortamda ifade edebilmek, kendini sürekli geliştirip yenileyerek değişime ayak uydurmaktır.

Yapılan araştırmalar, eğitim kalitesinin en önemli belirleyicilerinden birinin öğretim kalitesi olduğunu göstermektedir (Rehmans, 2009, Kember ve Leung, 2011; Wolverton 1998; Bland, Center, Finstad, Risbey ve Staples, 2005). Öğretim kalitesi, öğretmenin kalitesi ve yeterlilikleri ile ilişkili bir kavramdır. OECD (1994) *Eğitim Örgütlerinin Ekonomik İşbirliği ve Gelişiminde Kalite Adlı Raporunda* öğretmen kalitesi kavramı beş bileşenle tanımlamaktadır. Bunlar;

- Müfredat ve içerik bilgisi
- Öğretim stratejilerini kullanma ve geliştirme becerisini de içermek üzere pedagojik yeterlilik
- Üst düzey düşünme becerileri, özeleştiri yeteneği ve öğretmen profesyonelliği,
- Empati kurma ve saygı gösterme
- Sınıf içi ve sınıf dışı yönetim yeterlikleri (OECD, 1994; aktaran; Rehmans ve diğerleri, 2009, s. 49).

Üniversitelerde, öğretim üyelerinin öğretim ile ilgili sahip olması gereken yeterlilikler ise şöyle sıralanmaktadır: İçerik bilgisi; pedagojik yeterlilik, öğrenciye zor gelen ve hassas buldukları konuların üstesinden gelme becerisi; öğrencinin zihinsel gelişimi; öğrenci ile geliştirilen karşılıklı ilişki; gizlilik; meslektaşlara gösterilen saygı ve değer; doğru ölçme ve değerlendirme; kuruma gösterilen saygı ve değer (Murray, Gillese, Lennon, Mercer ve Robinson, 1996, s.4).

Bland, Center, Finstad, Risbey ve Staples (2005) tarafından geliştirilen *Üniversitelerde Araştırma Üretkenliği Modelinde*, araştırma verimliliğine etki eden bireysel özellikler

şöyle tanımlanmıştır. Bunlar: Üniversiteyi oluşturan değerleri, normları, beklentileri anlamak ve onaylamak; motivasyon; içerik bilgisi; temel ve ileri düzeyde araştırma bilgisi; proje oluşturma becerisi; oryantasyon; bağımsız hareket etme ve hedef belirleme; çalışma alışkanlıklarıdır. Bu model kapsamında belirlenen liderlik özellikleri ise şunlardır: Himaye eden, destekleyen, rehberlik eden, yol gösteren, diğer grup üyelerine model olan bilim adamı; araştırma odaklı; kritik liderlik rollerini gerçekleştirme kapasitesini gösteren; katılımcı liderdir (Bland, Center, Finstad, Risbey ve Staples, 2005, s.227).

Liderlik, üzerinde en fazla konuşulan ve araştırmalar yürütülen konulardan biridir. En yalın anlamıyla liderlik, insanları belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır. Liderlik davranışının temelinde etkileme, güdüleme eylemleri yatar. Bu bilgi ve yeterliliğe sahip kişi ise lider olarak tanımlanır. Son yıllarda meydana gelen hızlı değişimlerle birlikte yönetim bilimi buna bağlı olarak liderlik kavramı ve yaklaşımlarında da değişimler meydana gelmiştir. Araştırmacılar, liderlikle ilgili geliştirilmiş çok sayıda kuram ve yaklaşım olduğunu belirtmektedir.

Liderlikle beraber hızlı değişimin yansımalarından biri, örgütlerin yapısında gerçekleşmiştir. Mevcut yapı değişmiş, merkeziyetçilikten uzaklaşarak daha yatay daha esnek bir yapılanma ortaya çıkmıştır. Örgütlerde beşeri sermayenin değeri anlaşılmiş, insan faktörü ön plana çıkmış, yetki ve sorumluluk yatay olarak dağıtılmaya başlanmıştır. Bireye kendini geliştirmesi ve kendi kapasitesini tam olarak kullanması, üretkenliğini artırması için daha fazla yatırım yapılmaya başlanmıştır. Bireyin performans ve verimliliğini arttırmak, bireysel ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarını karşılamak, yönlendirmek, kendisi, çevresi ve örgütle ilgili farkındalıklarını artırmak için koçluk, mentorluk ve danışmanlık gibi farklı mekanizmalar kullanılmaya başlamıştır.

Yönetim ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların geçmişine bakıldığında, bu alanda yapılan çalışmaların, liderliğin ne olduğunu anlamak üzere yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle yönetici ve liderlerin izleyenlerini nasıl etkilediği ortaya konmaya çalışılmıştır. 1980'li yıllarda Manz ve Sims (1980), insanların kendilerini nasıl yönetip

yönlendirdiğini açıklamaya çalışarak yönetim literatürüne farklı bir yaklaşım kazandırmıştır. Kendi kendine liderlik yaklaşımı olarak tanımlanan bu yaklaşım, davranışın sıklıkla liderler gibi dış güçler tarafından desteklendiği, eylemlerin ise dış güçlerden çok iç güçler tarafından kontrol edildiğini ileri sürer (Manz, 1986, s.534). Kendi kendine liderlik yaklaşımını, hedeflenen bir davranışı, bir eylemi veya bir görevi yerine getirmek için gerekli olan yönlendirme ve motivasyonu bireylerin kendi kendine sağlayarak gerçekleştirdikleri bir kendi kendini etkileme süreci olarak tanımlamak mümkündür (Manz, 1986, s.589; Manz ve Neck 1999; Manz ve Sims, 1991, s.23).

Kendi kendine liderlik kavramı psikolojideki iki alanda yapılan araştırma ve teorilerden türetilmiştir. Bunlardan birincisi Bandura (1986, 1991) tarafından geliştirilen sosyal biliş teorisidir (social cognitive theory). İkinci teori ise iç motivasyon teorisi (intrinsic motivation theory) (Deci, 1965) ve Deci ve Ryan (1985)'in biliş değerlendirme teorisi (cognitive evaluation theory)'dir. Kendi kendine liderlik yaklaşımı stratejilerinin teorik çerçevesi kendi kendini yönlendirme (self-regulation) teorisi (Ashby, 1961; Powers, 1973; Carver & Scheier, 1981; Clark 1996) kapsamında işlev görür. Kendi kendini etkileme (self-influence), kendi kendini kontrol etme (self-control) ve kendi kendini yönetme (self-management) teorilerinden de yararlanır (Pearce & Manz, 2011, s.187). Kendi kendine liderlik birey ya da grup tarafından bir durum algılandığında oluşur. Eylemleri standartlarla uyumlu hale getirmek için bir davranış seçilir, istenilen davranışı teşvik etmek için eylemler ve algılar izlenir ve davranışın duruma nasıl bir etkide bulunduğunu değerlendirilir. Kendine kendine liderlik, dış standartlara uygunluğun derecesini düzenlemekle kalmaz aynı zamanda bu standartları içsel olarak oluşturur (Manz ve Neck, 1999; Pearce & Manz, 2011, s.187).

Kendi kendine liderlik yaklaşımı, bireysel etkililiği pozitif yönde etkilemek için oluşturulmuş özel davranışsal ve bilişsel stratejilerden oluşur. Bu stratejiler üç temel grupta toplanırlar. Bunlar, *davranış odaklı stratejiler*, *doğal ödül stratejileri* ve *yapıcı düşünce modeli stratejileridir* (Manz ve Neck, 1999; Neck ve Houghton, 2006, s. 271-272).

Davranış odaklı stratejiler, bireyin davranışlarını özellikle hoşlanılmayan işler karşısında, yönetmesini, kontrol etmesini kolaylaştırır, öz farkındalık seviyesini

yükseltmeye çalışır. Davranış odaklı stratejiler, *kendi kendini gözleme, kendine hedef belirleme, kendini ödüllendirme, kendini cezalandırma ve kendi kendine ipucu verme stratejilerini* içerir. Kendi kendini gözleme, bireyin yeni bir davranışa nasıl, ne zaman ve neden yöneldiğine ilişkin farkındalık geliştirmesine yöneliktir. Bu tür bir bireysel farkındalık geliştirmek, etkisiz ve üretken olmayan davranışları değiştirmek için atılması gerekli temel adımların başıdır (Manz ve Sims, 1980, s.365; Prussia, Anderson ve Manz, 1998, s. 524). Araştırmalar etkin hedefler belirlemenin, belirgin olarak bireysel performansı düzeyini arttırdığını ortaya koymuştur (Latham ve Locke ve 1991, s.214). Bireysel ödüller belirleme, bireysel hedeflere ulaşmada hızlandırıcı bir etki yapar (Manz ve Sims, 1980, s.364). Bireysel ödüllerin, önemli somut ödüllerden oluşması tavsiye edilmektedir. Somut ipuçları, yapıcı davranışları teşvik eden, zarar veren davranışları azaltan bir araç olarak kullanılmaktadır. Listeler, notlar, motive eden posterler, ekran koruyucuları ipuçlarına örnek olarak gösterilebilir (Manz ve Sims, 1980, s.364; Manz ve Neck, 1999; Manz ve Sims, 1991, s.24). Özetle, davranış odaklı stratejiler başarılı sonuçlara yol açan istenilen pozitif davranışları güçlendirmek, başarısız sonuçlara götüren istenmeyen negatif davranışları bastırmak için kullanılmaktadır (Pearce & Manz, 2011, s.272).

Doğal ödül stratejileri, niteliği gereği görev ya da faaliyetin hoş giden yönlerine odaklanarak bireyin motive olduğu veya ödüllendirildiği durumları yaratmaya yönelir. İki temel doğal ödül stratejisi vardır. Birincisi, verilen faaliyetin hoşlanılan, mutluluk veren yönlerini ortaya çıkararak görevin doğal bir ödül haline gelmesini sağlar. İkincisi ise dikkatleri işin hoşlanılmayan özelliklerinden uzaklaştırıp doğal ödül olarak görülen özelliklerine çekerek algıları şekillendirmeye ve değiştirmeye çalışır. Her iki strateji de içsel motivasyonun iki temel mekanizması olan yeterlilik ve özgür irade duygularını yaratmaya çalışırlar (Houghton ve Neck, 2002, s.673; Manz ve Neck, 2006, s.271).

Yapıcı düşünce modeli stratejileri ise performans üzerinde pozitif etki yapan yapıcı düşünce modellerini ve düşünme alışkanlıklarını oluşturur. Yapıcı düşünce modeli stratejileri *işlevsel olmayan inanç ve varsayımları belirleme ve değiştirme, zihinsel imgelemeyi ve kendi kendine olumlu konuşmayı içerir*. Birey önce kendi düşünce kalıplarını incelemeli, onlarla yüzleşmeli, işlevsel ve akılcıl olmayan inançları ve varsayımları daha yapıcı düşünme süreçleriyle değiştirmelidir (Neck ve Manz, 1992,

s.683-685). Buna ilave olarak yıkıcı olumsuz kendi kendine konuşmalar belirlenmeli ve daha olumlu iç diyaloglarla değiştirilmelidir. Kendi kendine konuşma, insanların örtük olarak kendilerine söyledikleri şeyler olarak tanımlanır ve zihinsel olarak kendi kendini değerlendirme ve tepki vermeyi içerir. Son olarak zihinsel imgeleme, bir deneyimin ya da görevin gerçek fiziksel eyleminden önce sembolik ve örtük olarak bilişsel düzeyde yaratılmasıdır (Neck ve Manz, 1992, s.694; Manz ve Neck, 1991, s.88; Manz ve Sims, 2001, s.112). Zihinlerinde önceden başarılı bir performans canlandıran kişiler gerçekten eyleme geçtiklerinde başarılı sonuçlar elde etmektedirler.

Özetle, kendi kendine liderlik yaklaşımını benimseyen bireyler, davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve bilişsel düşünce stratejileri yoluyla kendi bireysel eylem ve aktivitelerini yönlendirme yollarını ararlar. Kendini etkileme süreci olan bu yaklaşımda birey, kendi kendine liderlik stratejilerini, bireysel farkındalığını ve iç motivasyonunu sağlamak ve daimi olumlu düşünce kalıplarını geliştirmek için deneyimler (Manz, 1986, s.535).

Kendi kendine liderlik yaklaşımı, öz-düzenleme (self-regulation) teorisi, sosyal bilişsel (social cognitive) teori, içsel motivasyon teorisi ve kendi kendini kontrol teorisi de dahil olmak üzere çeşitli teorik yapılar içinde işleyen normatif bir kavramdır. Kendi kendine liderlik stratejilerinin uygulanmasıyla tahmin edilebilir çıktılara, performans mekanizmalarına ulaşılır. Bunlar; kararlılık (commitment), bağımsızlık, yaratıcılık, yenilik, güven, takım gücü, pozitif bireysel etkililik, iş doyumunu, psikolojik yetkilendirme ve etkililiktir. Bu değişkenlerin yüksek düzeyde bireysel, takım ve örgütsel performansa yol açacağına inanılmaktadır (Neck ve Houghton, 2006, s.285).

Araştırmalar, kendi kendine liderlik yaklaşımının üretkenliği ve kaliteyi (Birdi ve diğerleri, 2008; Frayne ve Geringer, 2000), bireysel etkililiği (Prussia, Anderson, & Manz, 1998), iş doyumunu (Neck ve Manz, 1996), kariyerde başarıyı (Murphy ve Ensher, 2001; Raabe, Frese ve Beehr, 2007) artırdığını göstermektedir. Kendi kendine liderlik yaklaşımı ile stres, endişe ve devamsızlık arasında negatif bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır (Latham ve Frayne, 1989, Saks ve Ashforh, 1996).

Günümüzde örgüt üyeleri, hangi düzeyde çalışıyor olurlarsa olsunlar, hem işlerinde hem de işle ilgili davranışlarında daha fazla sorumluluk almaları için

cesaretlendirilmektedirler. Çalışanların bunu yapabilecek yetkinliğe sahip olmaları için kendilerini başarılı bir şekilde yönlendirmeleri kritik bir öneme sahiptir. Kendi kendine liderlik yaklaşımı ve bu amaçla kullanılan stratejiler bireye gerekli donanımları sağlamakta ve önemli bir güç ve üstünlük kazandırmaktadır (Neck ve Houghton, 2006, s. 288).

İçinde yaşadığımız bilgi çağında, bilgi ve beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve kapasitesini sonuna kadar kullanması gerekmekte, ayrıca bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözmeye ve etkili iletişim kurma gibi becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri ile donanmış yeni bir insan profilinin varlığına ihtiyaç vardır. 21. Yüzyılda yükseköğretim kurumları, toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek ve toplumun bilgi üretim merkezi olmak fonksiyonları ile çok önemli bir görevi yerine getirmektedir. Örgütlerin başarısındaki temel unsur insandır. Bu açıdan yükseköğretim kurumlarında çalışan akademik personelin sahip olduğu nitelikler, yeterlilik ve yetkinlikler, yükseköğretimde kaliteyi sağlama açısından büyük önem taşımaktadır. Kendi kendine liderlik yaklaşımı ile daha etkin, daha etkili hale gelen birey, kendi kendini motive ederek daha üst düzeyde bir performans gösterir, var olan potansiyeli ortaya çıkararak kullanır, eksiklikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda kendini geliştirir, bireysel ve örgütsel kaliteyi artırır. Sonuç olarak örgütsel performans ve verimlilik yükselir. Kendi kendine liderlik yaklaşımı, örgütsel boyutta etkililik ve kalite arayışlarını sağlayan önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, “Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi’nde kalite ve etkililik açısından, kendi kendine liderlik yaklaşımının, öğretim üyesi yetkinlikleri ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde etkisi nedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi’nde kalite ve etkililik açısından, kendi kendine liderlik yaklaşımının, öğretim üyesi yetkinlikleri ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde etkisini belirlemektir. Araştırmanın kavramsal modeli şekil 1’de görülmektedir. Araştırmanın bu genel amacı kapsamında öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları, cinsiyet, uzmanlık alanları, akademik unvan, çalışılan üniversite, yaş, kıdem, idari görev deneyimi değişkenlerine göre, örgütsel öğrenme kapasitesi ise akademik unvan, çalışılan üniversite, yaş, kıdem değişkenlerine göre ele alınmıştır.

Bu amacı gerçekleştirmek aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları (*davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri* bağlamında), öğretim üyesi yetkinliklerini (*öğretme rolü; danışmanlık rolü; araştırma rolü; meslektaşlık rolü; yönetim ve hizmet rolü yetkinliklerini*) yordamakta mıdır?

2. Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları (*davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri* bağlamında), üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesini (*bireysel öğrenme davranışları; grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları*) yordamakta mıdır?

3. Kendi kendine liderlik davranışları (*davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri* bağlamında) öğretim üyelerinin;

a) Cinsiyet,

b) Uzmanlık alanı,

c) Akademik unvan,

d) Çalışılan üniversite,

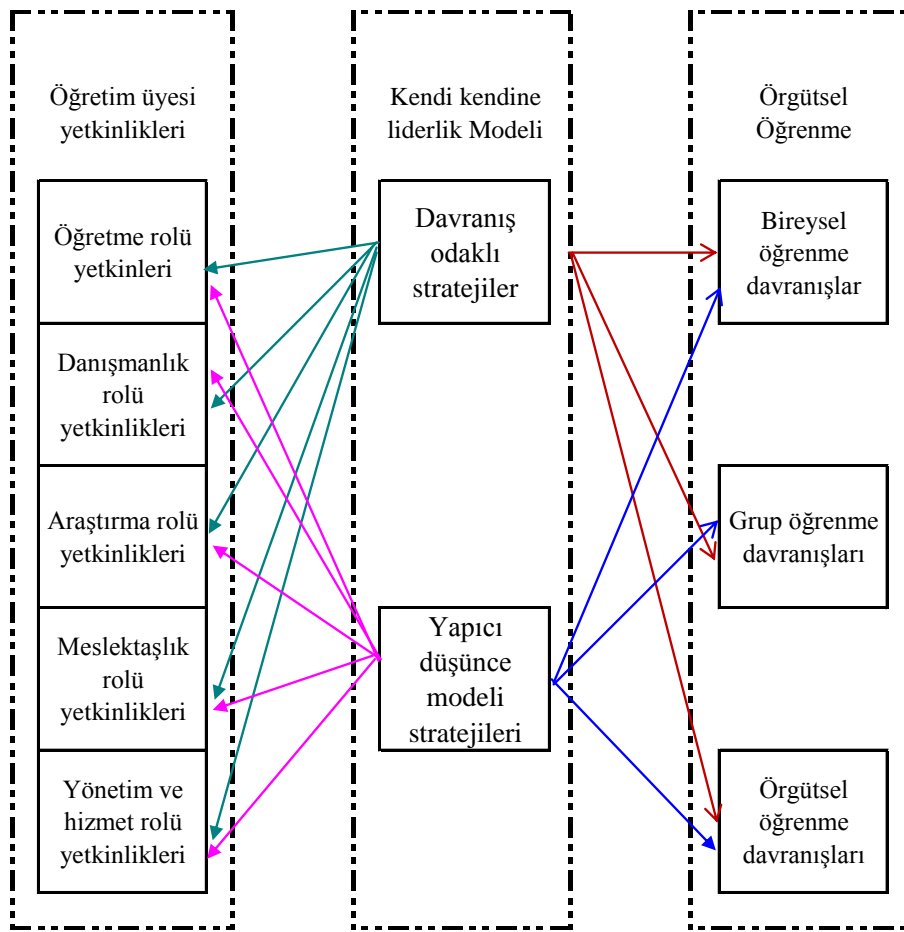
e) Yaş,

f) Mesleki kıdem,

g) İdari görev deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Örgütsel öğrenme kapasitesi (*bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında*) öğretim üyelerinin;

- Akademik unvan,
- Çalışılan üniversite,
- Yaş,
- Mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?



Şekil 1. Araştırmanın Kavramsal Modeli

1.3. Önem

Geleneksel liderlik ve yönetim modelleri mevcut ihtiyaçlara cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Liderlik alanında yeni arayışlar sonucu geliştirilen yaklaşımlardan biri de kendi kendine liderlik yaklaşımıdır. Kendi kendine liderlik yaklaşımı kısaca, bireyin kendini yönlendirip, başarılı olmak için gerekli olan motivasyonu kendi kendine sağlamasıyla gerçekleşen bir etkileme sürecidir. Bu yaklaşımı deneyimlemek, bireyi daha fazla yetkilendirir, yüksek düzeyde performans gösterme potansiyelini artırır. Birey, kendi standartlarını temel alarak hedef belirlemede, gelişimi izlemede, belirlenen hedef ve standartlara erişmek ve/veya üst düzey hedef ve standartlara erişmek için gerekli düzenlemeleri yapmada yetkin hale gelir. Bireysel etkililiği, örgüt performansı ve verimliliği artar. Bunun sonucu olarak örgütsel yaratıcılık ve örgütün yenilik yapma kapasitesi gelişir. Örgüt, değişime ve yeniliğe daha kolay cevap verir duruma gelir. Dünya alan yazınında 30 yıllık geçmişe sahip olan bu yaklaşımın, Türkiye’de tanınması ve işletmeler düzeyinde uygulama ve araştırmaların yapılması 4-5 yıllık bir geçmişe dayanmaktadır. Eğitim alanında uygulanmasına rastlanmamıştır. Bu yaklaşım, eğitim işgörenlerinin profesyonelliği doğrultusunda, kalite ve etkililiklerini artırmada kullanılacak en etkili araçlardan biri olma özelliğini taşımaktadır. Bu araştırmayla Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi’nde, kendi kendine liderlik yaklaşımının, öğretim üyesi yetkinlikleri ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımın bireysel olarak öğretim üyeleri tarafından kullanılmaya başlanması, profesyonel gelişimin etkili yönetimi, yüksek düzeyde performans gösterme, bireysel etkililik ve verimliliğe katkıda bulunarak, eğitim ve öğretimin kalitesini, bilimsel bilgiyi ve makro açıdan bakıldığında ülke genelinde eğitimin amaçlarının gerçekleşmesini etkileyecektir. Üniversitelerin örgütsel yaratıcılık ve yenilik yapma kapasitesini geliştirerek üniversiteleri, değişime ve yeniliğe daha kolay cevap verir duruma gelecektir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İstanbul'da bulunan 3 devlet ve 2 vakıf üniversitesinde görev yapan 365 öğretim üyesinin, *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği*; *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi* ve *Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeğine* ilişkin görüş ve değerlendirmeleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2013 yılına ilişkin veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma, amaçlarında belirtilen sorularla ve buna bağlı kullanılan istatistiksel tekniklerle sınırlıdır.
4. Araştırma, kullanılan ölçme araçlarının geçerliği ve güvenilirliği ile sınırlıdır.

1.4. Sayılılar

Bu araştırmada, aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmanın çalışma grubunun, evreni temsil edecek büyüklükte olduğu varsayılmıştır.
2. Kullanılan ölçme araçları yeterli geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini taşımaktadır.
3. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretim üyelerinin, istenen bilgilerin tamamını eksiksiz olarak sağladıkları varsayılmaktadır.
4. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretim üyelerinin, verdikleri bilgilerin dürüst ve samimi yanıtlarla alındığı varsayılmaktadır.
5. Araştırmacının tarafsızlık ve doğruluk ilkesi ile hareket ettiği kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

Örgütsel Etkililik: Bir örgütün elindeki kaynaklarla amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmesidir. (Başaran, 1996, s.162).

Kalite: Nitelik ve üstün nitelikli; standartlara uygunluk; herhangi bakımdan üstünlük (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2011).

Kendi kendine liderlik yaklaşımı: Bireylerin, hedeflenen bir davranışı, bir eylemi veya bir görevi yerine getirmek için gerekli olan yönlendirme ve motivasyonu, kendi kendine sağlayarak gerçekleştirdikleri bir kendi kendini etkileme sürecidir (Manz, 1986, s.534).

Öğretim Üyesi: Öğretim Üyeleri: Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve yardımcı doçentlerdir. *Profesör:* En yüksek düzeydeki akademik unvana sahip kişidir. *Doçent:* Doçentlik sınavını başarmış akademik unvana sahip kişidir. *Yardımcı Doçent:* Doktora çalışmalarını başarı ile tamamlamış, tıpta uzmanlık veya belli sanat dallarında yeterlik belge ve yetkisini kazanmış, ilk kademedeki akademik unvana sahip kişidir (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu Madde 3-m).

Örgütsel öğrenme: Örgütün sahip olduğu ve değişim sürecine katkıda bulunan bilgi ve tekniklerin anlaşılmasını kolaylaştıran bilgi birikimini ifade eder (Dixon, 1992, s. 32).

Üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu Madde 3-d).

Yetkinlik; Mükemmel performansın elde edilmesinde ayırt edici bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gözlemlenebilir davranışlardır (Ferman ve Özçelik, 2006, s. 843).

Yükseköğretim: Milli Eğitim Sistemi içinde, ortaöğretime dayalı en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu Madde 3-a).

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1 Kendi Kendine Liderlik Modeli

Liderlik, yönetim alan yazınında yaklaşık kırk yıldır süre gelen güncel bir konudur, farklı şekillerde anlaşılmakta ve ele alınmaktadır. Liderlik, farklı akademik disiplinler altında (psikoloji, sosyoloji, tarih, yönetim bilimleri) ve günlük yaşam (iş, aile, sosyal çevre, eğitim kurumları v.b.) içerisinde konu edilen ve araştırılan bir olgu haline gelmiştir (Çetin, 2013, s.9). Liderliğe ilişkin, itaat ettirme sanatı, kişilik özelliği, ikna etme biçimi, eylemler ya da davranışlar bütünü, hedeflere ulaştırma aracı, grup etkileşiminin etkisi, farklılaştırılmış bir rol ve etkileme uygulaması gibi farklı tanımlamalar yapmak mümkündür. Manz and Sims (1991) lideri, başkalarını etkileme kapasitesi olan kişi biçiminde tanımlar. Diğer bir lider tanımını şöyle yapmak mümkündür: Lider, başkalarına emir vermek için güç ya da otorite sahibi olan kişidir (s.18). Bu tanımların hepsinde ortak bir nokta vardır, o da liderliğin bir etkileme süreci olduğudur. Kısa fakat kapsamlı bir anlama sahip bu tanımların altında şu bilgiler yatmaktadır: İnsanları etkilemek için ne olduğumuz ve ne yaptığımızın belirlenmesi gerekir, liderlik tek başına yalıtılmış bir olay değildir ve pek çok parçaları içeren bir süreçtir. Mevcut alan yazında liderlik, evrensel olarak bir ya da daha fazla kişinin diğerlerini etkileme uygulamaları üzerine yoğunlaşmıştır.

Örgüt yaşamında değişimler yaşanmış ve yaşanmaktadır. Küresel bazda yaşanan rekabet, örgütleri insan kaynağını daha etkili kullanmaya yöneltmiştir. Çalışanların, örgütteki rolleri ile ilgili beklentileri artmış, iş yaşamlarına daha büyük anlamlar yüklemeye başlamışlardır. Örgütler, yenilikçi iş dizaynlarını deneyimlemeye başlamış, modern yönetim teknikleri ortaya çıkmış, örgüt yapıları daha yatay hale gelmiştir. Çalışanların iş yaşamına katılımının artması farklı liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkması gereğini doğurmuştur. Örgütler artık, çalışanların sahip olduğu bireysel yetenek

ve değerleri anlama ve ortaya çıkarma çaba ve yarışına girişmişlerdir (Manz ve Sims, 1991, s.19; Manz ve Sims, 2001, s.74).

Liderlikte, etkileme sureci için pek çok kaynak kullanılabilir. Liderin izleyenlerini etkilemesi dış kaynaklı bir etkileme yoludur ve uygulamada en sık rastlanılmıdır, izleyenlerin kendilerini etkilemesini içermez. Liderliğin etkileme kaynakları iki u nokta da toplanabilir. Dış etkileme sureci ve içsel olarak yönlendirilen etkileme sureci. Liderlikte etkileme şekilleri bu iki ucun (dışsal etkileme ve kendi kendini etkileme) değişik kombinasyonları biçiminde farklı düzeylerde ortaya çıkar. Örneğin, hedefler yönetici ve çalışan tarafından beraber belirlenirse katılımcı liderlik surecini oluşturur (Manz ve Neck, 1999; Manz ve Sims, 1991, s.18).

Örgütler, hedeflerine ulaşmak için çalışanları üzerinde kullandıkları dışarıdan etkileme kaynağı olarak değişik kontrol sistemleri kullanırlar. Standartlar oluştururlar, kurallar, politikalar ve sureler belirlerler. Performans standartları, performansı değerlendirme mekanizmaları, ödül ve ceza sistemleri bunlara birkaç örnektir. Örgüt alışana belirli bir vizyon, değerler ve inançlar aşılayarak örgüt kültürünü yaratır. Benzer olarak çalışanın da kendine ait, kendisi tarafından oluşturulan bireysel standartları, kendini değerlendirme sureci ve kendisi tarafından günlük yaşam faaliyetlerinin yönetimi için kullanılan ceza ve ödül sistemleri vardır. Bu mekanizmalar sık sık ve neredeyse otomatik olarak kullanılırlar. alışan da gelecek için kendine ait değerler, inançlar ve vizyona sahiptir. Buradaki temel nokta, örgülerin kontrol sistemlerinin insanlara etki edeceği fakat bireyin eylemini doğrudan etkileyemeyeceğidir. Örgütlerin kontrol sistemleriyle varmak istedikleri nokta bireyin kendini etkilemesidir. Kendi kendini etkileme nihai kontrol sistemidir (Manz, 1986, s.586; Manz ve Neck, 1991, s. 87).

Günümüzde alışanların yetkilendirilmesi, örgütlerin yeniden yapılandırılması çabalarında ele alınan ortak bir konudur. Çalışanların yetkilendirilmesinde, kendi kendini yöneten takımlar, katılımcı yönetim ve diğer uygulamalar örgütlerde kaliteyi arttırmak için yapılan temel çalışmalardır. Kendi kendine liderlik yetkilendiren örgülerde, çalışanın işe bağlılığı ve heyecanı ve performansı için temel gereklilik olarak kabul edilir (Prussia, Anderson ve Manz, 1998, s. 523).

Kendi kendine liderlik yaklaşımı, otoriteye dayalı hiyerarşi içinde dışarıdan etkileme ve kontrole dayalı geleneksel liderlik ve örgütsel bakış açısına zıt bir anlayışı temsil eder. Kendi kendine liderlik yaklaşımında lider ve onu izleyenler yoktur. Birey kendi kendisine liderlik yapar ve kendi kendini etkiler. Başka bir ifadeyle lider ve izleyen rolleri bireyin kendi üzerinde toplanmıştır (Pearce ve Manz, 2011). Etkili bir kendi kendine liderlik yaklaşımı birey, grup ve/veya örgüt arasında koordine edilmiş çabaları içerir. Bütünsel bir yaklaşım söz konusudur (Neck ve Manz, 1996, s. 447, 463).

Kendi kendine liderliğin tanımını yapmak gerekirse, en yalın tanımı ile kendi kendine liderlik, kendini etkileme sürecidir. Kendi kendine liderlik kavramı, bireylerin kendi eylem ve düşüncelerini kontrol etmek için kendilerini etkilemek yoluyla bir bireysel düzeyde bakış açısı sürecini temsil eder. Örgütsel bazda ise kendi kendine liderliğin hedefi, örgütte yer alan bireylerin kendi yaşamlarını, örgütü geliştirmek için öğrenerek, özel davranışsal ve bilişsel stratejileri uygulayarak daha etkili olarak yönlendirmeleridir (Manz ve Neck, 1999; D’Intino, Goldsby, Houghton ve Neck, 2007, s. 105). Kendi kendine liderlik, bireylerin görevlerini ve işlerini yerine getirmek için kendi kendini yönlendirme ve motive etme yoluyla gerçekleştirdikleri bir kendi kendini etkileme süreci biçiminde de tanımlanabilir (Manz, 1986, s.589; Manz ve Neck, 1999; Manz ve Sims, 1991, s.23). Kendi kendine liderlik yaklaşımında, birey mevcut standart ve hedeflere erişmek için kendi davranışlarını yönetir. Aynı zamanda standartları değerlendirir, yeni standartlar belirler veya mevcutları düzenler ya da değiştirir. Ne yapılmalı, niçin yapılmalı, ilave olarak neler yapılmalı sorularının yanıtları belirlenir (Pearce ve Manz, 2011; VanSandt ve Neck, 2003, s.376). Özetle kendi kendine liderlik yaklaşımı, bireye bağlı düşünce ve eylemlerle örgütsel performansı artırma yollarını açıklamakla ilgilidir. Kendi kendine liderlik, örgütsel analiz için bireysel düzeyde bir giriş basamağı olarak düşünülebilir (Alves ve diğerleri, 2006, s. 342). Kendi kendine liderlik, grup ya da örgütten bağımsız olarak tasarlanan bireysel, otonom bir yaklaşım değildir. Bireyi, kendi kişisel kimliğini grup ya da örgüt içinde göstereceği performansta sinerji yaratacak bir biçimde cesaretlendirir. Bireyin, örgütün vizyon ve hedeflerinden ayrı bir biçimde hareket etmesini desteklemez. (Neck ve Manz, 1994, s.929).

Kendi kendine liderlik kavramı psikolojideki iki alanda yapılan araştırma ve teorilerden türetilmiştir. Bunlardan birincisi Bandura (1986, 1991) tarafından geliştirilen sosyal

biliş teorisi (social cognitive theory). Bandura (1986, 1991), insan davranışlarındaki uyum ve değişimin pek çok parçadan oluşan karmaşık bir süreç olduğunu ileri sürer. Davranışların bireyin kendisi tarafından etkilendiği kadar, yaşanılan çevre tarafından da etkilendiğini belirtir. Teori aynı zamanda bireyin kendini yönetme ve kontrol etme kapasitesinin önemi üzerinde durur ve insanın başkalarını gözlemleyerek öğrenme kapasitesinin öneminden ve zihinsel imgelemeden söz eder (Bandura, 1988, s.276, 288, 290; Bandura ve Wood, 1989, s.361,362). Sosyal biliş teorisiyle birlikte kullanılan diğer bir teori de kendi kendini yönlendirme (self-regulation) teorisi (Ashby, 1961; Powers, 1973; Carver & Scheier, 1981; Clark 1996). Kendi kendini yönlendirme (self-regulation) teorisi özetle, hedeflenen standart performans düzeyine göre davranışta görülen sapmaların davranış değişimiyle nasıl hedeflenen düzeye getirildiğini açıklayarak davranışın nasıl meydana geldiğini ortaya koyan bir teoridir. Sosyal biliş teorisi, kendi kendini yönlendirme (self-regulation) teorisi ile beraber kendi kendine liderlik yaklaşımının kavramsal çatısının büyük bir kısmını oluşturur. Kendi kendine liderlik yaklaşımının stratejileri de kendi kendini yönlendirme (self-regulation) teorisi kapsamında işlev görür. Karşılıklı bir etkileşim vardır. Kendi kendine liderlik stratejileri, kendine odaklanma, hedef belirleme süreci, hedef değerliliği ve dikkat çekme, geribildirim süreci ve görevle ilgili güven ya da performans beklentilerini yükselterek kendi kendini yönlendirmenin etkililiği artırır (Neck ve Houghton, 2006, s. 276, 279). Kendi kendine liderlik yaklaşımı, kendi kendini etkileme (self-influence), kendi kendini kontrol etme (self-control) ve kendi kendini yönetme (self-management) teorilerinden de yararlanır (Pearce & Manz, 2011, s.187).

İkinci teori, iç motivasyon teorisi (intrinsic motivation theory) (Deci, 1975) ve Deci ve Ryan (1985)'ın biliş değerlendirme teorisi (cognitive evaluation theory). Kendi kendine liderlik modeli, gerçekleştirmekten hoşlandığımız eylem ya da görevlerden oluşan doğal ödülleri iç motivasyon teorisine dayalı olarak kavramsallaştırmıştır. Bilişsel değerlendirme teorisine göre yeterlilik ihtiyacı ve özgür irade ihtiyacı iç motivasyonu oluşturan temel mekanizmalardır. Yeterlilik ihtiyacı, eylemde bulunma ve kapasite artırma ihtiyacıdır. Özgür irade ise şarta bağlı ödüller gibi baskılardan uzakta olmayı isteme ihtiyacıdır. Biliş değerlendirme teorisi, bireyin yeterlilik ve özgür irade duygularını arttırmak için mücadele etme ve bu mücadelelerin üstesinden gelme çabası

içinde olduğun ileri sürer. Kendi kendine liderlikte, yeterlilik duygusu ve kendi kendini kontrol (özgür irade), doğal ödüllerin kavramsallaştırılmasında ana noktadır (Manz ve Neck, 1999; Neck ve Houghton, 2006, s. 281).

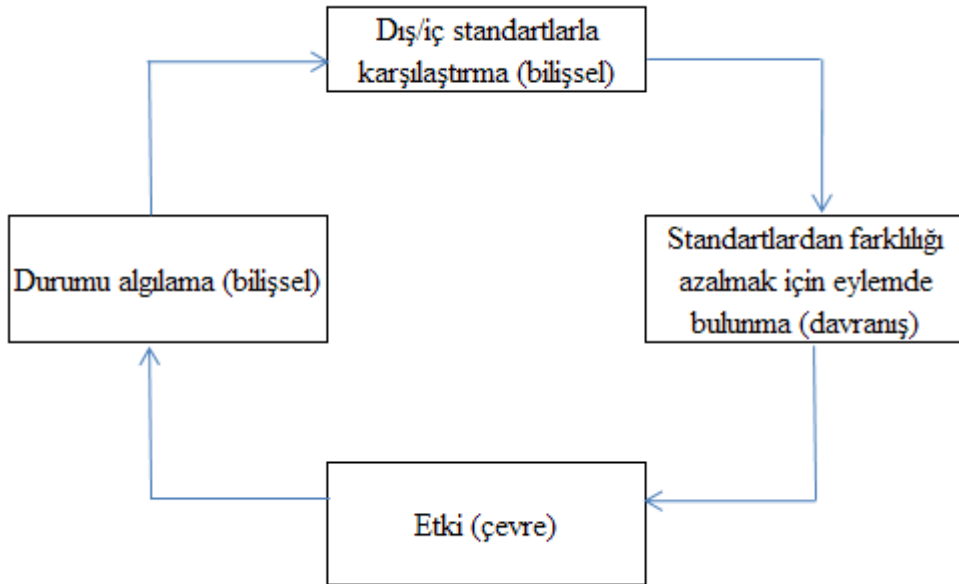
Kendi kendine liderlik modeli kendi kendine yönetim (self-management) kavramından da yararlanır. Kendi kendine liderlik modeli içinde kullanılan kendi kendine yönetim (self-management) kavramı Bandura (1986)'nın sosyal biliş teorisi (social cognitive theory) bakış açısıyla yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Kendi kendine liderlik modeli, kendi kendine yönetim (self-management) yaklaşımında ele alınan çevresel öncelikler ve davranışların sonuçları konularına özellikle odaklanır.

Kendi kendini yönetim (self-management), çalışana en temel düzeydeki davranış standartlarından minimal sapmalarla, iç motivasyonun oluşturulması gibi uygun davranışları kazandırarak çalışma ortamının yapılandırmasına yardım eden stratejiler dizisidir biçiminde tanımlanabilir (Manz ve Sims, 1980, s. 362; Manz, 1986, s.590). Çalışanın kendi kendini yönetmesi (self-management), hedeflenen değişim için davranışların düzenlenmesi stratejileri üzerine odaklanır. Kendi kendini yönetimde kullanılan bu stratejiler, kendini gözleme, kendine hedef belirleme, ipucu verme, kendi kendini güçlendirme, kendini cezalandırma ve prova yapmadır. Kendi kendini yönetme literatürü, sözü edilen kendi kendini etkileme stratejileri kullanımına odaklanarak mevcut yönetim problemlerini çözmeye yoğunlaşmıştır. Kendi kendine yönetim dış kontrol odaklı bir yaklaşımdır çünkü ulaşılması hedeflenen standartlar dışarıdan empoze edilmektedir, bireyin kendi seçimi değildir (Manz ve Sims, 1980, s. 362, 364; Manz, 1986, s.587- 588).

Kendi kendine liderlik yaklaşımı, kendi kendini yönetim (self-management) anlayışından üç temel yönden ayrılır; a) kendi kendine liderlik daha geniş bir bakış açısıyla daha yüksek düzeyde standartlar otaya koyar, b) kendi kendini yönlendirmek için gerçek içsel motivasyon sağlar, c) çalışanın kendi kendini kontrolü için kendi kendini yönetim anlayışının stratejilerinin tamamlayıcısı olan bazı ek stratejiler önerir. Bu stratejiler, görev davranışlarını yerine getirmek için çalışanın kendini yapmak için zorunlu hissetmesinden çok çalışanın istemesine bağlıdır. (Manz, 1986, s.589- 591).

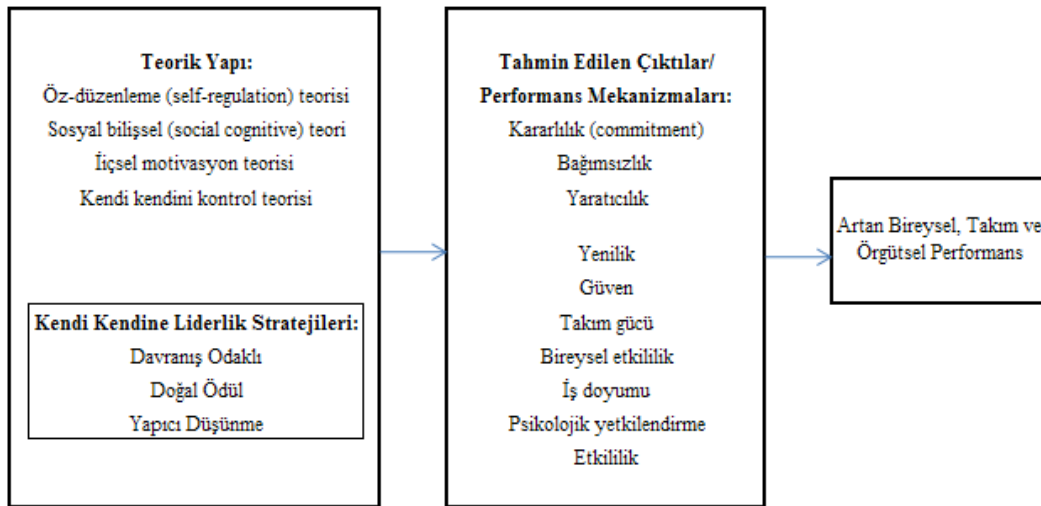
Kendi kendine liderlik modelinin altında üç temel varsayım yatar. Bunlardan birincisi, herkes kendi kendine liderlik yaklaşımını farklı derecelerde deneyimleyebilir fakat herkes etkili bir kendi kendine lider olamaz. İkinci varsayım: Kendi kendine liderliğin öğrenilebilir olduğudur. Kendi kendine liderlik, doğuştan motive, yapıcı, işbirici insanlarla sınırlı değildir. Üçüncü varsayım ise kendi kendine liderliğin yöneticiler, her düzeyde çalışanlar dahil olmak üzere çalışan herkesle ilgili olduğuna ilişkindir (Manz ve Sims, 1991, s.30).

Kendi kendine liderlik yaklaşımının teorik çerçevesi Şekil 2’de görülmektedir. Kendi kendine liderlik birey ya da grup tarafından bir durum algılandığında oluşur. Eylemleri standartlarla uyumlu hale getirmek için bir davranış seçilir, istenilen davranışı teşvik etmek için eylemler ve algılar izlenir ve davranışın duruma nasıl bir etkide bulunduğunu değerlendirilir. Kendine kendine liderlik, dış standartlara uygunluğun derecesini düzenlemekle kalmaz aynı zamanda bu standartları içsel olarak oluşturur (Pearce & Manz, 2011, s.187).



Şekil.2 Kendi Kendine Liderlik Yaklaşımının Teorik Çerçevesi (Pearce & Manz, 2011, s.187).

Şekil 3’de, kendi kendine liderlik modelinin teorik çerçevesi, performans mekanizmaları ve ilişkiler görülmektedir. Kendi kendine liderlik yaklaşımını benimseyen bireyler, davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve bilişsel düşünce stratejileri yoluyla kendi bireysel eylem ve aktivitelerini yönlendirme yollarını ararlar (Manz & Sims, 1980, s.364-365; Manz ve Sims, 1991, s.23-24). Bir kendini etkileme süreci olan bu yaklaşımda birey, kendi kendine liderlik stratejilerini, bireysel farkındalığını ve iç motivasyonunu sağlamak ve daimi olumlu düşünce kalıplarını geliştirmek için deneyimler (Manz, 1986, s.535). Kendi kendine liderlik yaklaşımı, öz-düzenleme (self-regulation) teorisi, sosyal bilişsel (social cognitive) teori, içsel motivasyon teorisi ve kendi kendini kontrol teorisi de dahil olmak üzere çeşitli teorik yapılar içinde işleyen normatif bir kavramdır. Kendi kendine liderlik stratejilerinin uygulanmasıyla bilişsel sonuçlara ve performans mekanizmalarına ulaşılır. Bunlar; kararlılık (commitment), bağımsızlık, yaratıcılık, yenilik, güven, takım gücü, pozitif bireysel etkililik, iş doyumunu, psikolojik yetkilendirme ve etkililiktir. Bu değişkenlerin yüksek düzeyde bireysel, takım ve örgütsel performansa yol açacağına inanılmaktadır (Neck ve Houghton, 2006, s.285).



Şekil.3 Kendi Kendine Liderlik Modelinin Yapısı ve Performans Mekanizmaları
(Neck ve Houghton, 2006, s. 285)

Kendi kendine liderlik modelinin stratejileri, davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri olmak üzere aşağıda üç başlık altında incelenecektir.

2.1.1 Kendi Kendine Liderlik Modeli Stratejileri

Kendi kendine liderlik yaklaşımı, bireysel etkililiği artırmak için özel davranışsal ve bilişsel stratejileri içerir. Bu stratejiler genel olarak üç temel kategoride gruplanır: 1) Davranış odaklı stratejiler, 2) Doğal ödül stratejileri ve 3) Yapıcı düşünce modeli stratejileridir (Manz ve Neck, 1999; Prussia, Anderson ve Manz, 1998, s. 524; Neck ve Houghton, 2006, s. 271-272). Bu stratejiler, bireyin kendi çalışma yaşamını daha etkili bir biçimde organize etmesi ve yönetmesi için tasarlanmıştır (Manz ve Sims, 1991, s.23). Kendi kendine Liderlik modelinin kullandığı stratejiler aşağıda açıklanmıştır:

2.1.1.1 Davranış Odaklı Stratejiler

Davranış odaklı stratejiler başarılı sonuçlara yol açan istenilen pozitif davranışları güçlendirmek, başarısız sonuçlara götüren istenmeyen negatif davranışları bastırmak üzere oluşturulmuş stratejilerdir (Pearce & Manz, 2011, s.272; D'Intino, Goldsby, Houghton ve Neck, 2007, s. 106). Davranış odaklı stratejiler bireye, davranışlarını yönetmesi için öz-farkındalığını artırarak yol gösterirler. Davranışların yönetimi özellikle gerekli fakat hoş gitmeyen görevler için gereklidir. Davranış odaklı stratejiler, *kendi kendini gözleme, kendine hedef belirleme, kendini ödüllendirme, kendini cezalandırma ve kendi kendine ipucu verme stratejilerini* içerir (Manz ve Neck, 1999; s.24; Prussia, Anderson ve Manz, 1998, s. 524).

2.1.1.1.1. Kendi Kendini Gözleme Stratejisi,

Kendi kendini gözleme, bireyin kendi davranışlarına ilişkin sistematik olarak veri toplamasından oluşur, kendi kendine liderlik sürecinin ilk basamağını teşkil eder (VanSandt ve Neck, 2003, s.377). Bireyin yeni bir davranışa nasıl, ne zaman ve neden yöneldiğine ilişkin farkındalık geliştirmesine yöneliktir. Bu tür bir bireysel farkındalık geliştirmek, etkisiz ve üretken olmayan davranışları değiştirmek için atılması gerekli temel adımların başıdır (Manz ve Sims, 1980, s.365; Manz ve Neck, 1999; Manz ve

Simsi 2001, s.80). Fiziksel olarak kayıt altına alınan gözlemler bu stratejiyi daha güçlü hale getirir. Kendi kendini gözleme, davranışların yönetilmesine bireye sağlam bir alt yapı hazırlar. Mevcut davranış ve performans düzeyiyle ilgili doğru bilgi ile birey kendisi için hedeflerini daha etkili biçimde değiştirerek etkili davranışlar belirler (Manz, 1986, s.593; Manz ve Neck, 1999). Bu strateji, bireyin kendi gözlem sistemini tasarlaması ve uygulamaya koyarak yönetmesini hedefler (Manz ve Sims, 1991, s.23). Kendi kendine liderlik modeli için temel oluşturacak kendi kendini gözleme stratejisinde gözlem yaparken aşağıdaki basamaklar izlenmelidir (Manz ve Neck, 1999):

- Birey için önemli olduğunu hissettiği, daha çok sergilemek istediği veya azaltmak istediği davranışlar belirlenir.
- Bu önemli davranışların ortaya çıkış sıklığı ve süresi ile ilgili kayıt tutulur.
- Bu davranışlar ortaya çıktığı zaman var olan şartlar not edilir.
- Bu davranışlarla ilgili diğer önemli faktörler belirlenir (*gün içinde veya hafta içinde ortaya çıkış zamanı veya kimin yanında ortaya çıktığı gibi*).
- Kişisel gözlemler kayıt altında tutulur. Bu kayıtları kullanma cesaretinin kırılmaması için bu süreç mümkün olduğunca basite indirgenir.

2.1.1.1.2. Kendine Hedef Belirleme Stratejisi,

Hedefsiz çaba göstermek başarısızlıkla sonuçlanır. Kendi kendine liderlikte yön belirlemenin bir yolu kişisel hedefleri kullanmaktır. Araştırmalar, etkin hedefler belirlemenin, belirgin olarak bireysel performans düzeyini arttırdığını ortaya koymuştur. Katılımcı hedef belirleme, uygun hedeflerin belirlenmesi ve bunlara ulaşmak için uygun stratejilerin seçimini sağlamaktadır (Latham ve Locke, 1991, s.212, 214). Kendi kendine hedef belirleme stratejisi, bireyin hangi hedefleri niçin izleceği kararını belirler (Alves ve diğerleri, 2006, s. 341). Kendi kendine hedef belirlemede öncelikle uzun dönemli hedefler ve uzun dönemli hedeflere bağlı olarak kısa vadeli hedefler belirlenmelidir. Kısa dönemli hedeflerin uzun dönemli hedeflerle uyumlu hale getirilmesi maksimum faydanın sağlanması için bir gerekliliktir. Hedefler, kesin, mücadeleye açık ve ulaşılabilir nitelikteyse davranışların yönetiminde daha etkili oldukları görülür (Manz ve Neck, 1999). Bireyin kendi kendine belirlediği hedeflere

uygun olan ödüller belirlemek, gerekli çabaları daha güçlü hale getirerek hedeflerin gerçekleşmesine yardım etmektedir. (Manz ve Sims, 1980, s.364; Manz ve Neck, 1999). Kendi kendine liderlik yaklaşımı, hedef belirleme sürecini daha etkin hale getirir, hedef belirleme insan kaynağını geliştiren bir uygulamaya dönüşür (Neck, Nouri, Godwin, 2003, s.691,692).

Bireyin hedeflerini belirlemeden önce yaşamla ilgili beklentilerine, başarmak istediği şeylere ilişkin bir bireysel analiz yapması, doğru hedeflerin belirlenmesine yardım eder. Yaşam amacının belirlenmesi olarak da adlandırılabilir bu çalışmada birey kendine şu soruları sorabilir: *-Ben kimim? –Burada bulunmam ne anlama geliyor? –Hayatımda ne yapmaya çalışıyorum?* Bir amacın olması hayatın organizasyonunda bir katalizör görevi görür. Amacın kendisi zamanın nasıl harcanacağı, kaynakların nasıl dağıtılacağına ilişkin rehber görevini yerine getirir. Amaç, doğru olanın belirlenmesine, zamanın değerli, önemli olan şeyler için harcanmasına yardım eder. Doğru belirlenmiş bir amaç günlük rehber olarak bireye yol gösterir, yüksek performans ve üretkenlik sağlar (Manz ve Sims, 2001, s.80; Manz ve Neck, 1999). Bilişsel temele dayalı kendi kendine liderlik yaklaşımı, hedef belirleme sürecini daha etkili hale getirerek etkili katılımcı davranışının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Hedef belirleme sürecinin performans üzerindeki etkisi büyüktür. Uygun bir bilişsel süreç, birey tarafından iyi yönetildiğinde, hedef belirlemeyi teşvik edecek çevresel şartlar yaratıldığında etkili hedef belirleme davranışı ortaya çıkmaktadır (Neck, Nouri, Godwin, 2003, s.691).

Kendi kendine liderlik modelinde kendine hedef belirleme stratejisini uygularken aşağıdaki basamaklar izlenmelidir (Manz ve Neck, 1999):

- Amacını ve buna bağlı olarak uzun dönem hedeflerini belirlemek için bireysel analiz gerçekleştirilir.
- Yaşam ve kariyer için uzun dönemli hedefler belirlenir (ne yapmak istiyorsun, 10 yıl sonra, 20 yıl sonra nerede olmak istersin gibi).
- Mevcut çabalar için kısa dönemli hedefler belirlenir.
- Hedefler belirgin ve somut biçime getirilir.
- Hedefler mücadeleye açık fakat bireysel yeterliliklere uygun biçime dönüştürülür.

- Hedefler uygulanabilir hale gelince, çevredeki bireylerle hedeflerin gerçekleşmesi için ilave teşvikler almak üzere hedefler paylaşılır.

Hedef belirleme sürecinde, yapıcı düşünce modeli stratejileri, birey tarafından etkili bir bilişsel sürecin oluşturulması ve yönetilmesinde önemli bir rol oynar (Neck, Nouri, Godwin, 2003, s.700)

2.1.1.1.3. Kendini Ödüllendirme, Kendini Cezalandırma Stratejisi,

Kendini Ödüllendirme, yeni başarılar elde etmek için sahip olunan en güçlü kendini yönlendirme metotlarından biridir. İstenilen davranışlar için bireysel ödüller vererek gerçekleştirilen eylemlere pozitif olarak etkide bulunulmuş olunur (Manz ve Sims, 2001, s.84). Kendine verilecek ödüller fiziksel ve zihinsel düzeyde olabilir. Diğer bir ifadeyle bu bireysel ödüller, önemli bir başarıdan sonra zihinsel olarak kendini kutlamak gibi basit, soyut ödüllerden veya zor bir projenin tamamlanmasından sonra özel bir tatile çıkmak gibi daha somut ödüllerden oluşabilir (D'Intino, Goldsby, Houghton ve Neck, 2007, s. 106). Fiziksel düzeyde kendini ödüllendirmek, arzu edilen bir nesnenin elde edilen bir başarıdan sonra birey tarafından kendine hediye edilmesidir. Bir projeyi tamamladıktan sonra, başarılı bir sunum yaptıktan sonra kendine bir hediye almak, sinemaya gitmek, dışarıda yemek yemek fiziksel düzeyde ödüllere örnek olarak gösterilebilir. Önemli olan nokta, ödülü elde edildiği zaman hoşlanılacak, hoşya gidecek şeylerden seçmektir. Motivasyonu ve etkililiği arttırmak için bireyin kendisine ödül olabilecek şeyleri iyi belirlemesi ve davranışı ödüllendirmek için sistematik olarak kullanması gereklidir. Seçilen bu ödüllerle birey gelecekteki benzer istenilen davranışları için kendine teşvikler sağlamış olur. Zihinsel düzeyde verilen ödüller, iç konuşmalar, zihinsel imgeleme yoluyla yapılır. (Manz ve Neck, 1999; Manz ve Sims, 1991, s.24; Manz ve Sims, 2001 s.83).

Özellikle ödül olarak yapılan iç konuşmalar, kendini hemen yargılayan kişiler için yararlı bir yöntemdir. Yapılan araştırmalar, suçluluk duygusu ve öz eleştirinin bireyleri sosyal ve bireysel olarak istenilmeyen sonuçlarla karşı karşıya kalmaktan koruduğunu fakat sürekli bu mekanizmaları kullanmanın ve kendini takdir etmemenin kendini yönlendirmede bireyi zayıf bıraktığını ortaya koymuştur. Bu yolla özsaygı, coşku ve

hayattan alınan doyumun da zarara uğrama olasılığı vardır. Fiziksel ve zihinsel düzeydeki ödüller bir arada da kullanılabilir (Manz ve Neck, 1999).

Kendi kendine liderlik modelinde kendine ödül verme stratejisini uygularken aşağıdaki basamaklar izlenmelidir (Manz ve Neck, 1999):

- Birey kendini motive eden nesne, düşünce ve imgeleri belirler.
- Birey, arzu edilir olduğuna inandığı davranış ve eylemleri belirler.
- Birey kendini başarıyla tamamladığı bir aktivite veya gösterdiği istenilen bir davranış için kendini ödüllendirir.
- Kullanılabilecek olası ödüller şunlardır:
 - İstenilen fiziksel bir nesne: pahalı bir yerde yemek, bir fincan kahve, bir kitap gibi.
 - Hoşlanılan veya övünülecek bir durumu hayal etmek ve kendine başarılı bir performansın gelecekteki yararlarını hatırlatmak: başarılı bir sunum yaparken kendini hayal etmek gibi.
 - Mutlu olunacak bir imgeyi düşünmek: en sevdiği tatil yerini düşünmek gibi.
 - İç konuşmalarla kendini kutlamak
- Kendini takdir etmeyi ve başarılarından dolayı kendini ödüllendirmeyi alışkanlık haline getirmek.

Kendini Cezalandırma, Bireyin kendisine karşı yaptığı yapıcı özeleştireler, karşı tarafa, bireyin davranışlarının sorumluluğunu üstlendiği ve insanların hata yapabilecekleri mesajlarını verse de aşırı kullanıldığında yıkıcı etkisi vardır (Manz ve Sims, 1991, s.24). Kendini cezalandırma ya da düzeltici dönüt verme pozitif bir yapı içermeli ve hata ya da arzu edilmeyen davranışın dışarıdan, tarafsız bir bakış açısıyla analiz edilmesiyle sonuçlandırılmalıdır. Aşırı eleştiri ya da suçluluk duygusu biçiminde uygulanan kendini cezalandırma stratejisinden kaçınılmalıdır. Bu tür uygulamaların performansa zarar verici etkisi görülebilir (D'Intino, Goldsby, Houghton ve Neck, 2007, s. 106).

2.1.1.1.4 .Kendi Kendine İpucu Verme Stratejisi

Çevresel somut ipuçları yapıcı davranışları teşvik eden, zarar veren davranışları azaltan bir araç olarak kullanılabilir (Manz ve Sims, 1980, s.364; Manz ve Neck, 1999). İpucu verme stratejisi, arzu edilen bireysel davranışların ortaya çıkmasını sağlamak için çalışma ortamındaki ipuçlarını yeniden düzenleyerek, değiştirerek uygulamaya geçirilebilir (Manz ve Sims, 1991, s.24). Fiziksel objeler, bireyin yapmak ihtiyacında olduğu şeyleri hatırlamak ya da dikkatini bir noktaya çekmek için kullanılabilir. Buradaki önemli nokta, fiziksel ipuçlarını odaklanmak üzere kullanmaktır. Bireye en uygun ve kullanılması en kolay hatırlatıcıları belirlemek önemlidir. İpuçları iki şekilde kullanılabilir. Birinci olarak istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak, ikinci de pozitif davranışları teşvik etmek amacıyla. İstenmeyen davranışlar ortadan kaldırılmak isteniyorsa bu davranışları hatırlatan ya da teşvik eden fiziksel ipuçları ortadan kaldırılır ya da değiştirilir. Örneğin çalışma ortamları, istenmeyen, üretken olmayan davranışlara yol açan, hatırlatan ipuçları ortadan kaldırılacak şekilde yeniden düzenlenebilir. Pozitif davranışları tetikleyen ipuçları ise daha görünür hale getirilir. Yaşanılan çevrede ipuçları yaratmak veya onları ortadan kaldırmak davranışlar üzerinde doğrudan etkiye bulunur (Manz ve Neck, 1999; Manz ve Sims, 2001, s.117).

Listeler, notlar, motive eden posterler, ekran koruyucuları ipuçlarına örnek olarak gösterilebilir. Özetle, ipuçlarının amacı dikkati belirli bir seviyede tutmak ve hedefe odaklanmayı sağlamaktır (Pearce & Manz, 2011, s.272; D'Intino, Goldsby, Houghton ve Neck, 2007, s. 106).

Kendi kendine liderlik modelinde kendi kendine ipucu verme stratejisini uygularken aşağıdaki basamaklar izlenmelidir (Manz ve Neck, 1999):

- Fiziksel ipuçları, önemli görev ve faaliyetleri hatırlatmak için kullanılır (bir gün boyunca yapacaklar listesi hazırlamak, önemli tarihleri göz önünde bulundurmak gibi).
- Önemli davranış ve görevlere odaklanmayı sağlamak için çevrede uygun ipuçları yaratılır (kitap okuma alışkanlığı kazanmak için masada bir kitap bulundurmak, su içme alışkanlığı edinmek için masada bir şişe su bulundurmak gibi).

- Çevredeki negatif ipuçları belirlenir ve ortadan kaldırılır (sigara içme alışkanlığından vazgeçmek için sigarayı hatırlatan objelerin göz önünden kaldırılması gibi).
- Çevredeki pozitif davranışlara yol açacak ipuçları belirlenir ve bunların çevredeki sayısı artırılır.
- Pozitif, ortaya çıkması istenilen davranışları uyaracak insanlarla temas mümkün olduğunca artırılır.

2.1.1.2 Doğal Ödül Stratejileri

Kendi kendine liderliği deneyimlemek için kullanılan yaklaşımlardan biri performans sürecinde doğal ödüller oluşturmaktır. Hoşa giden bir iş ortamı motivasyon ve performans üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Grup normları, örgütsel değerler ve mevcut bireyler arası ilişki kalıpları gibi sosyo psikolojik öğelerin de fiziksel ortam kadar önemli etkisi vardır. Kendi kendine liderliğin davranış odaklı stratejilerini kullanan bir birey, doğal olarak işini zevkli hale getirecek sosyo psikolojik çalışma koşulları yaratır. Bireyin işi doğal olarak hoşlandığı bir aktivite ise başarıya erişilebilir (Manz, 1986, s.593).

Doğal ödül stratejileri, niteliği gereği görev ya da faaliyetin hoşa giden yönlerine odaklanarak bireyin motive olduğu veya ödüllendirildiği durumları yaratmaya yönelir (Manz ve Neck, 1999; Manz ve Sims, 2001, s.97). Birey yaşamda var olma amacına uygun olarak çalışılacak alan ve pozisyon seçimi yapmış ise bu strateji, işten kaynaklanan gerçek hoşlanma ve motivasyon duygusu elde etmede gerçek bir potansiyel yaratacaktır (Manz, 1986, s.594).

Doğal ödül stratejilerinin uygulanması üç basamaklı bir süreç ile Gerçekleştirilir. Birinci aşama doğal ödüllerin belirlenmesi, fark edilmesiyle başlar. Doğal ödüller oluşturmak için görevin nasıl yapıldığına odaklanmak gereklidir. Hangi aktivitelerin doğal ödül olduğunu belirledikten sonra ikinci aşamada bu ödüller görev sürecinde, mümkün olan yerlere yerleştirilir. Üçüncü aşamada ise doğal ödüller üzerine yoğunlaşılır ve düşünmeye odaklanılır eğer bir birey ne tür aktivitelerden hoşlandığına ilişkin belirli bir düzeyde farkındalık geliştirir ve bu tercihlere göre görevini yerine

getirirse kendi kendine liderlik gerçekleşmiş olur (Millikin, Hom ve Manz, 2010, s. 689). Üç doğal ödül unsuru, faaliyetlerin belirlenmesi ve yapılan görevin içine yerleştirilmesi için yol gösterici niteliktedir. Bunlar; yeterlilik duygusu, kendi kendini kontrol ve amaçtır (Manz ve Sims, 1991, s. 24-25). Doğal ödül olarak belirlenen faaliyetlerin bireyde yeterlilik duygusu yaratması, bireye bu faaliyeti kendi kontrolü kapsamında gerçekleştirdiği duygusunu hissettirmesi ve yapılan faaliyetin birey için bir anlam ifade etmesi doğal ödüllerin doğru olarak belirlendiği anlamına gelir. Gerçekte bu süreç, bireyin iş tanımını sınırlaması içinde, kendi kendine gerçekleştirilen iş analizi ve yeniden iş dizaynıdır (Manz, 1986, s.593; Manz ve Neck, 1999).

Dış kaynaklı ödüller ile doğal ödülleri birbirinden ayıran en önemli fark şöyle açıklanabilir: Dış kaynaklı ödüller bir iş ya da bir görevi gerçekleştirmek için teşvik edici niteliktedir. Gösterilen performans gelecek ödüllerin beklentisi karşılığında yapılır. Bireyi motive eden şey işin kendisi değil gelecekte sağlayacağı yararlarıdır. Doğal ödüller ise yapılan iş ya da görevin içine yerleştirilmiştir. Yeterlilik duygusu, kontrol duygusu hakimdir ve bir amaca hizmet eder. İşin ya da görevin yapılmasının nedeni işin ya da görevin kendisidir. Görevi yerine getirilmesi doğal olarak hoşnutluk duygusunu da beraberinde getirir (Manz ve Neck, 1999).

İki temel doğal ödül stratejisi vardır. İlki, verilen faaliyetin hoşlanılan, mutluluk veren yönlerini ortaya çıkararak görevin doğal bir ödül haline gelmesini sağlamak. İkincisi ise dikkatleri işin hoşlanılmayan özelliklerinden uzaklaştırıp doğal ödül olarak görülen özelliklerine çekerek algıları şekillendirmeye ve değiştirmeye çalışmaktır. Her iki strateji de içsel motivasyonun iki temel mekanizması olan yeterlilik ve özgür irade duygularını yaratmaya çalışır (Houghton ve Neck, 2002, s.673; Manz ve Neck, 1999).

Kendi kendine liderlik modelinde doğal ödül stratejileri belirlenirken aşağıdaki basamaklar izlenmelidir (Manz ve Neck, 1999):

- Birey, işini yapmak için gerçekleştirdiği faaliyetleri analiz eder
- Birey, gerçekleştirmekten hoşlandığı, zevkle yerine getirdiği faaliyet ve eylemleri belirler.

- Yapılan işin içine yerleştirilebilecek (aynı şeyin farklı yollarla yapılması), birey için doğal ödül (yeterlilik duygusu, kendini kontrol duygusu ve doyum sağlayan bir amaca hizmet etme) haline gelecek eylemler belirlenir.
- Yapılan iş yeniden düzenlenerek doğal olarak daha hoşlanılır hale getirilir.

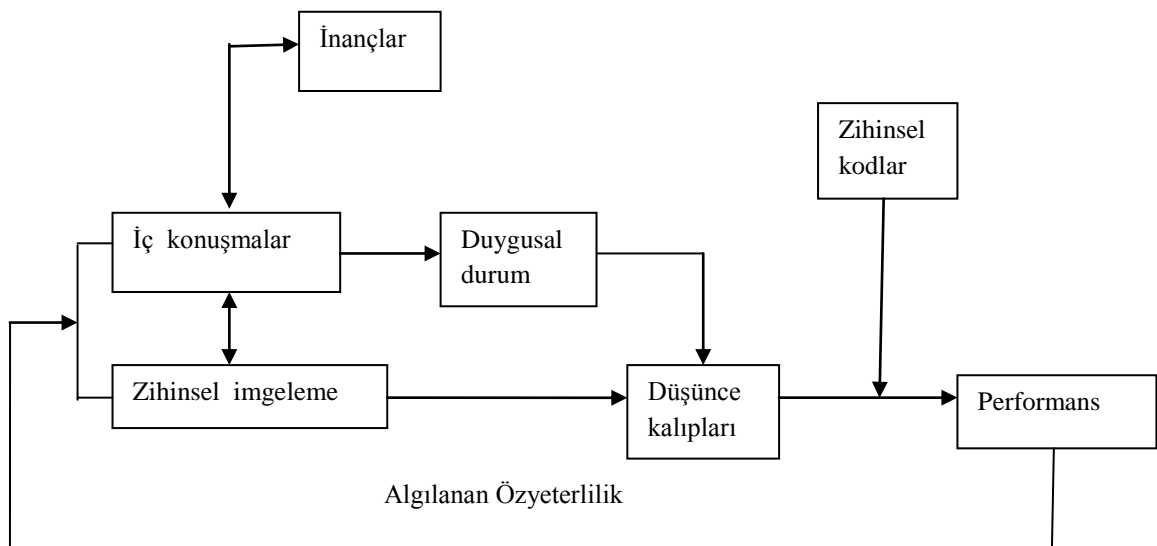
2.1.1.3 Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri:

Düşünce kalıpları, belirli durumlarda ortaya çıkan, tekrarlamaya yönelik (alışkanlıklara yönelik düşünme) bütünleştirilmiş düşünceler zinciridir. (Manz ve Neck, 1999). Kendine liderlik yaklaşımının (Manz 1986) kullandığı stratejilerinden biri olan yapıcı düşünce modeli stratejileri, düşünce sürecinin yönetimine odaklanır. Kendine kendine liderlik uygulamalarındaki nihai hedef, düşünce kalıplarını yöneterek bireyin etkililiğini arttırmaktır. Her iş, çalışan için hoşlanılan ve hoşlanılmayan unsurlar içerir. Bireyin zihinsel enerjisi hoş gitmeyen unsurlara (yorgunluk, baskı, belirsizlik gibi) odaklanırsa çalışma süreci büyük bir olasılıkla olumsuz olarak deneyimlenecektir. Diğer yandan hoşlanılan unsurlar (yarışma, öğrenme, çeşitlilik gibi) bireyin zihinsel enerjisinin odağı olursa, motivasyon için potansiyel sağlanmış olur (Manz, 1986, s.594). Yapıcı düşünce modeli stratejilerinin uygulanması duygusal kontrol (kaygı ve olumsuz düşüncelerin azalması) ve motivasyonel kontrolü (çaba ve eylemde devamlılığı sağlama) sağlayarak yeni bir bilişsel yapılanmayı gerçekleştirir (Millikin, Hom ve Manz, 2010, s.690). Örgütsel açıdan yapıcı düşünce modeli, bireyin, hatalı örgütsel değişimlerin etkisine karşı, algı ve tepkisini artırmak üzere etkili bir kendi kendini etkileme yaklaşımıdır (Neck, 1996, s.202).

Yapıcı düşünce modeli stratejileri, bilişin kendi kendine liderlik yaklaşımına uyarlanmasıyla geliştirilmiştir (Neck ve Manz, 1996, s.446; Neck, Nouri ve Godwin, 2003, s.695). Yapıcı düşünce modeli stratejileri, bireylerin bazı bilişsel stratejileri kullanarak kendi düşüncelerini etkileyebilir ya da kontrol edebilir düşüncesi temeline dayanır. Başka bir ifade ile kendi kendine liderlikte yapıcı düşünce modeli, düşüncelerin amaçlı kontrolü yoluyla kendini etkileme ya da yönlendirme sürecidir (Manz ve Neck; 1991, s. 88; Neck ve Manz, 1996, s.446). Yapıcı düşünce modeli stratejileri, performans üzerinde pozitif etki yapan yapıcı düşünce modelleri ve düşünme alışkanlıklarından oluşur. Bu stratejiler, işlevsel olmayan inanç ve varsayımları belirleme ve değiştirme,

zihinsel imgeleme ve kendi kendine olumlu konuşmadan (iç diyaloglar) meydana gelir. (Neck ve Manz, 1992, s.683-685; Manz ve Neck, 1991, s.91; Houghton, Neck ve Manz, 2003, s.34). Bu üç bileşenin gözlenmesi, analiz edilmesi ve gerektiğinde değiştirilmesi yapıcı düşünce modeli sürecini açıklar (Manz ve Neck, 1991, s.91). Yapıcı düşünce modeli stratejilerinin bireyin, bilişi, duygusal durumu ve düşünce kalıpları üzerinde etkisi vardır (Neck, Nouri ve Godwin, 2003, s.703). Araştırmalar, bilişsel stratejilerin uygulanmasıyla gerçekleştirilen yapıcı düşünce yönetiminin bireysel ve örgütsel performans üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Neck ve Manz, 1992, s.681; Neck ve Manz, 1996, s.460).

Kendi kendine liderlikte yapıcı düşünce modelinin temel varsayımı, birey, davranış ve göstereceği performansa etki etmek için düşüncelerini kontrol etme ve yönetme becerisine sahip olduğudur. Diğer bir ifadeyle bireyler, özel bilişsel süreçleri kullanarak ve/veya değiştirerek daha yüksek bir performans elde etmek için yapıcı düşünce modeli stratejilerini kullanarak kendilerini yönlendirebilirler. Bireylerin düşüncelerini yönetmek ve bunun sonucu olarak performanslarını yükseltmek için izleyeceği yol haritası: İnançlarını, iç konuşmalarını, zihinsel imgelemelerini ve düşünce kalıplarını pozitif olanlarla değiştirmektir (Neck ve Manz, 1992, s.693).



Şekil.4 Yapıcı Düşünce Modeli (Neck ve Manz, 1992, s.686-687).

Kendi kendine liderlikte yapıcı düşünce modeli stratejileri şekil 4’de görülmektedir. Model üç temel değişkenden oluşmaktadır. Zihinsel imgeleme, iç konuşmalar ve inançlar bunların sonucu olarak ortaya çıkan performans değişkeni. Bu değişkenlerle ilişki içinde bulunan diğer öğeler de modele eklendiğinde model tamamlanmaktadır. Bu unsurlar sırasıyla şunlardır; inançlar, duygular, düşünce kalıpları, psikolojik kodlar ve algılanan özyeterlilik (Neck ve Manz, 1992, s.686-687). Modelin öğeleriyle ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

2.1.1.3.1. Kendi Kendine Konuşma:

Kendi kendine konuşma ya da iç konuşmalar, en basit biçimde örtük olarak bireyin kendine söyledikleri şeklinde tanımlanabilir ve zihinsel olarak kendi kendini değerlendirme ve tepki vermeyi içerir. Temel hedef, yıkıcı olumsuz kendi kendine konuşmalarını belirlemek ve daha olumlu iç diyaloglarla değiştirmektir. Tek başına ya da diğer bilişsel stratejilerle beraber iç konuşmaların kullanımı ve sıklığı başarılı performans ile ilişkilendirilmektedir. Bu konuşmaların kalitesi de performans üzerindeki etkisi açısından önem taşımaktadır. İç konuşmaların, bireyin yaşam kalitesi üzerinde etkili olacağı yönünde görüşler mevcuttur (Neck ve Manz, 1992, s.683-684; Neck, Nouri ve Godwin, 2003, s.696).

2.1.1.3.2. Zihinsel İmgeleme:

Bir deneyimin ya da görevin gerçek fiziksel eyleminden önce sembolik ve örtük olarak zihinde yaratılmasıdır. Bu açıdan zihinsel imgeleme, bir görevi gerçekleştirmeden önce başarılı performansın zihinde oluşturulması anlamına gelmektedir. Zihinlerinde önceden başarılı bir performans canlandıran kişiler gerçekten eyleme geçtiklerinde başarılı sonuçlar elde etmektedirler (Neck ve Manz, 1992, s.684; Neck ve Manz, 1996, s. 446; Manz ve Neck, 1999, Manz ve Sims, 2001, s.112).

İç konuşmalar, zihinsel imgeleme ve performans arasındaki ilişki, spor psikolojisinde farklı spor branşlarında, klinik psikolojide, psikolojik danışmada, eğitim ve iletişim alanında yapılan farklı araştırmalarla incelenmiştir. Farklı disiplinlerde yapılan bu araştırmalar, farklı faaliyetler ve görevler sırasında bireyin kendisiyle yaptığı iç konuşmaların ve zihinsel imgelemenin performansını artırıcı yönde bir etkide

bulduğunu ortaya koymaktadır (Neck ve Manz, 1992, s.683-686; Manz ve Neck, 1999; Neck ve Manz, 1996, s. 446, Neck, Neck, Manz ve Godwin, 1999, 485).

2.1.1.3.3. İnanç, Düşünce Kalıpları ve Psikolojik Kodlar

Houghton, Neck ve Manz (2003)'a göre bireyin başarısının altında iki temel faktör yatmaktadır. Bunlardan birincisi, bireysel düşünce kalıpları, diğeri ise özyeterlilik algısıdır. Bu iki temel faktör, pozitif düşünce kalıplarına sahip olmak, kendi nitelik ve yeterliliklerine inanmak ve başarmak için çaba göstermek gibi davranış özelliklerini kapsar (Houghton, Neck ve Manz, 2003, s.32; Manz ve Sims, 2001, s.113).

Duygu Durumu: Yapıcı düşünce modelinde duyguların etkisi şöyle açıklanmaktadır: Akılcı olmayan, uyumsuz düşünceler duygusal stres yaratır. Akılcı düşünceler ise pozitif duygusal durum ile sonuçlanır. Duygular iç konuşmaların bir sonucudur. Bireyler birincil derecede duyguların yaratıcısı olan bu iç konuşmalarını değiştirerek duygularını kontrol edebilirler. Sahip olunan düşünce türü yani inançlar duygusal yanıtın doğasını belirler. İç konuşmalarımız, içselleştirdiğimiz inançlarımızın dışa vurumudur ve duygusal durumumuzu etkiler (Neck ve Manz, 1992, s.688). Araştırmalar, duygu durumunun öğrenme, algılama, hafıza, hatırlama ve yargılamayı etkilediğini belirlemiştir (Bower, 1981; Wright ve Mischel, 1982; Isen ve Shalke, 1982; Isen, 1984, aktaran: Neck ve Manz, 1992, s.688). Bu bulgulardan bireyin ruh halinin göstereceği performans düzeyini etkileceği sonucuna varmak mümkündür.

Düşünce Kalıpları: Albert Bandura ve diğer psikologlar, sosyal öğrenme teorisinde öğrenmeyi davranış, çevre ve birey (bilişsel yönleriyle) arasındaki etkileşim süreci olarak ele alırlar. Bu bakış açısı örgütsel davranışı anlamak için örgütsel literatüre de yansımıştır. Bu alandaki çalışmaların çoğu davranışsal ve çevresel unsurların üzerinde yoğunlaşmıştır. Oysa bireylerin düşünce yapıları bireylerin örgütsel performanslarındaki kilit noktalarından biridir. Her birey eşi olmayan bir bakış açısı ve düşünce kalıbını kullanır. Düşünceyi yönetmek daha yapıcı hale getirmek daha yüksek bireysel ve örgütsel performansın oluşmasını sağlayacaktır (Manz ve Neck, 1991, s.87; Manz ve Neck, 1999).

Düşünce ile ilgili farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bunlardan biri düşüncenin otomatik olduğu, bilinç dışı ortaya çıktığını ileri sürer. Bu bakış açısına şemalarla düşünme ve bilinçli dikkat gösterilmeden, otomatik olarak işleyen bilgiyi işleme süreçleri (mindlessness) örnek olarak verilebilir. Diğer bir bakış açısı ise düşünce birey tarafından kontrol edilebilir yaklaşımdır. Kendi kendine liderlik modelinde bu yaklaşım kabul edilmiştir (Manz ve Neck, 1991, s.88).

İçinde bulunulan duygusal durum belirli bir düşünce kalıbını yönlendirir. Neck ve Manz (1992) düşünce kalıbını, deneyimlerimiz hakkında belirgin düşünme biçimleri şeklinde tanımlar. Birey, duygusal tepkilerimizi ve davranışlarımızı etkileyen, düşünme alışkanlıkları olarak da niteleyebileceğimiz negatif ve pozitif düşünceler zincirine sahiptir. Bu düşünce akışları, belirgin durumlarda ortaya çıkan, sürekli olarak tekrar eden kalıplardır. Yapıcı düşünce modeli, iç konuşmaların ve zihinsel imgelemenin birbirini etkileyerek bireysel düşünme kalıpları oluşturduğunu ileri sürer (s.689). Birey önce kendi düşünce kalıplarını incelemeli, onlarla yüzleşmeli, işlevsel ve akılcı olmayan inançları ve varsayımları daha yapıcı düşünme süreçleriyle değiştirmelidir (Neck ve Manz, 1992, s.683-685). Bireyin inanç ve tutumlarından oluşan psikolojik dünyasıyla davranışları arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bireyin sahip olduğu inanç ve tutumlar davranışlarını etkiler, bireyin davranışları da inanç ve tutumları yani psikolojik dünyası üzerinde bir etkiye sahiptir (Manz ve Neck, 1999).

Düşünme kalıplarına fırsatlara odaklanarak düşünmek ve engellere odaklanarak düşünmek örnek olarak verilebilir (Neck ve Manz, 1992, s.689; Manz ve Neck, 1999). Fırsatlara odaklanarak düşünmek, fırsatlara, elverişli durumlara odaklanan ve karşılaşılan durumlarla yapıcı biçimde mücadele eden bir düşünce kalıbıdır. Diğer yandan engellere odaklanarak düşünme kalıbında ise olayların, durumların negatif olumsuz yanlarına odaklanılır. Bırakmak, geri çekilmek, uzaklaşmak bu düşünce kalıbının davranışlarıdır. Yapıcı düşünce modeli, fırsatlara odaklanarak düşünme kalıbının performans üzerinde artırıcı bir etkisi olduğunu, engellere odaklanarak düşünme kalıbının ise performans ket vurduğunu ileri sürer (Neck ve Manz, 1992, s.689-690; Manz ve Neck, 1999; Neck ve Manz, 1996, s.446; Neck, C.P., Neck, H.M., Manz ve Godwin, 1999, 479).

Psikolojik Kodlar: Zihinsel kod (şablonlar), belirli bir durumda ya da belirli bir yapı içinde uygun davranış sıralamasını gösteren bilişsel önermelerdir (Gioia and Manz, 1985, s.528). Kodlar bireyi belirli durumlarda otomatik olarak belirli bir biçimde davranması ve düşünmesi için yönlendirir. Kendi kendine Liderlik modelinde kodlar, düşünce kalıpları ile performans arasındaki ilişkiyi ılımlı hale getiren stereo tip haline gelmiş davranış sıralamalarıdır (Neck ve Manz, 1992, s.690).

Geçmiş Performans Deneyimleri ve Algılanan Özyeterlilik: Modelin son değişkeni deneyim unsurudur. Geçmişte yaşanan başarı deneyimlerinin sıklığı bireyin iç konuşmalarını ve zihinsel imgelemesini doğrudan etkiler. Diğer bir ifade ile sık başarı deneyimleyen bir bireyin pozitif iç konuşmalar ve pozitif zihinsel imgelemeler yapması olasılığı çok yüksektir. Bu varsayım Bandura (1977), (1986)'nın özyeterlilik teorisi ile desteklenmektedir (Bandura, 1977, 1986 aktaran: Neck ve Manz, 1992, s.690). Bandura bu yaklaşımın dört temel değişkenin fonksiyonu olduğunu ileri sürer; 1) gerçek geçmiş tecrübeler, 2) diğerlerinin gözlenmesi (başkasının deneyimi), 3) ikna etme (sözel ifadelerle inanmasını sağlama), 4) psikolojik algılama (Karşılaşılan durumlara ilişkin ortaya konan fiziksel tepkilerin türü olayın algılanma biçimini etkiler. Sakin ve soğukkanlı davranmak özyeterlilik algısının olumlu yönde işlemlerini sağlar). Bandura, algılanan özyeterlilik için geçmiş performans deneyimlerinin en güçlü teşvik edici olduğunu söyler (Neck ve Manz, 1992, s.690; Manz ve Neck 1999).

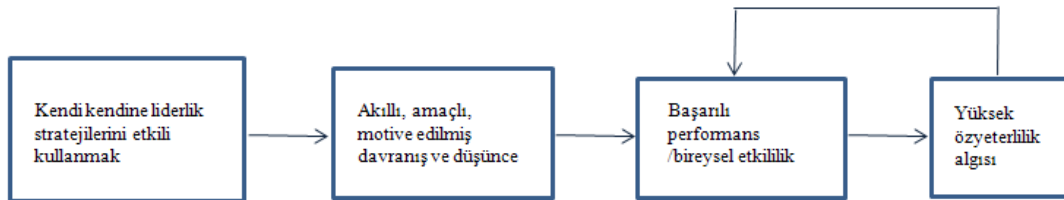
Özyeterlilik, bireyin belirgin bir davranışı başarıyla gerçekleştirme kapasitesi olduğuna dair kendine olan inancıdır biçiminde tanımlanmaktadır. Manz (1999) ise özyeterliliği, yaşamda bireyin karşılaştığı durumlar ve giriştiği mücadeleyle baş edebilme yeterliliğine ilişkin algısı, kendine olan inancı biçiminde tanımlamaktadır (Manz ve Neck 1999). Bandura'ya göre özyeterlilik bilişsel, sosyal, linguistik, fiziksel becerilerin bireysel deneyim ya da gözlemler yoluyla elde edilen birikimin sonucudur (Bandura, 1986, aktaran: Prussia, Anderson ve Manz, 1998, s. 524,526).

Bireyin özyeterlilikle ilgili kendisine yönelik algısı, kendini bazı eylem ve faaliyetlere dahil etmesi bazılarında da kaçınmasına neden olur. Düşük özyeterlilik algısı, bireyin eksikliklerini ve güç durumlarda ortaya çıkabilecek tehlike potansiyellerini zihinsel olarak abartmasına yol açar. Birey kaygı, stres, düşük performans deneyimleri.

Özyeterlilik algısının performans ve bireysel etkililik üzerinde önemli bir etkisi vardır (Manz ve Neck 1999; Manz ve Sims, 2001, s.110).

Özyeterlilik algısının artırılması yöntemlerinden biri, kendi kendini etkileme deneyimlerini yaşamaktır. Kendi kendini etkileme deneyimini tecrübe etmek için en elverişli ortam engellerin var olduğu ortamlardır. Kendini etkilemedeki önemli nokta, yeterlilik duygusunu ve kendi kendini kontrolü artırarak içsel motivasyonu oluşturma sürecidir. Özyeterlilik algısının yükseltilmesi demek olan bu süreç performansın artırılması ile ilişkilidir. Yüksek özyeterlilik algısı yüksek performansa neden olur. Birey, başarıyı elde edene kadar daha fazla ve daha uzun süreli çaba gösterir. Yüksek performans deneyimleri gelecekteki özyeterlilik algıları üzerinde pozitif bir etki yaratır. Kendi kendine liderlik anlayışının temel hedefi de budur (Manz, 1986, s.589, 592; Houghton, Neck ve Manz, 2003, s.34).

Şekil.5'de görüldüğü gibi, Manz ve arkadaşları (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, kendi kendine liderlik davranışlarının kombinasyonunun performans üzerindeki etkisi şöyle açıklanmaktadır: Kendi kendine liderlik becerilerinin bireysel etkililik üzerinde önemli bir etkisi vardır. Kendi kendine liderlik davranışlarının kullanımı bireyin motivasyonunu sağlayıp, rehberlik ederek mevcut performans düzeyini belirler ve özyeterlilik algısını etkileyerek gelecekte gösterilecek performans düzeyinin de belirlenmesini sağlar. Kendi kendine liderlik ve özyeterlilik arasında karşılıklı bir ilişki mevcuttur. Kendi kendine liderlik davranışları özyeterlilik algısını, pozitif özyeterlilik algısı da hem kendi kendine liderlik davranışlarını hem de gösterilen performansı olumlu yönde etkilemektedir (Prussia, Anderson ve Manz, 1998, s. 535-536; Manz ve Neck, 1999).



Şekil.5 Kendi Kendine Liderlik ve Bireysel Etkililik (Manz ve Neck 1999).

Yapıcı düşünce modeli stratejilerini kullanarak değişimi deneyimlemek ve ortaya konulan performans düzeyinde artış gerçekleştirmek için gerekli değişim uygulamaları aşağıdaki gibi örneklenebilir:

İnançları değiştirmek: Bireyler, fonksiyonel olmayan işlevsiz inançlarını belirleyebilir, onlarla yüzleşebilir ve daha akılcı olanlarla değiştirebilir. İşlevsiz inançlara hep ya da hiç olarak düşünmek örnek verilebilir. Bu inanca sahip bir birey, kişisel niteliklerini siyah ya da beyaz kategorilerine koyarak uç noktalarda değerlendirme eğitimi taşımaktadır. Birey yapıcı iç konuşmalarını kullanarak bu inancını “*Bir daha ki sefere daha başarılı olacağım, hatalarımdan öğreniyorum; dünyanın sonu değil, Bir daha ki sefere daha iyi olacak*” biçiminde değiştirebilir (Neck ve Manz, 1992, s.693; Manz ve Neck, 1999).

İç konuşmaları değiştirmek; Birey performansını duygusal durumunu kontrol ederek artırabilir. Bu, iç diyaloglarını akılcı, kendine az zarar verenlerle değiştirmek yoluyla gerçekleştirilebilir. Birey kendine zarar veren iç diyaloglarını farkındalık düzeyine çıkarır ve üzerinde tekrar, düşünür, yeniden oluşturursa performansını artırabilir. Yapıcı iç konuşmalar oluşturulduktan sonra içselleştirilmeli ve birey bunları başarısını artırmak için sessizce zihninde kullanmayı öğrenmelidir (Neck ve Manz, 1992, s.693-694).

Zihinsel imgelemeyi kullanmak; Çalışmalar, çeşitli zihinsel imgeleme tekniklerini kullanan bireylerin kullanmayanlara göre daha başarılı bir performans sergilediklerini ortaya koymaktadır (Neck ve Manz, 1992, s.694).

Düşünce kalıplarını değiştirmek; Yapıcı düşünce modeli, bireyin düşünce kalıplarıyla performansı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu varsaymaktadır. Buna bağlı olarak bireyin performansını artırmanın yolu onun düşünce kalıplarını değiştirmektir. Eğer bir birey bir görevi yerine getirirken fırsatlara odaklanmak yerine engellere odaklanıyorsa dikkatinin yalnızca küçük bir bölümünü potansiyel fırsatlar üzerine çevirebilecektir. Birey, düşünce kalıbını değiştirdiğinde fırsatları yakalamaya başlayacaktır. Bu yeni yapıcı düşünce kalıbıyla zaman içinde tekrar eden başarıyı sürdürürse, düşünce kalıbı alışkanlık haline gelecek ve bireyin performansında artış sağlanabilecektir (Neck ve Manz, 1992, s.694; Manz ve Neck, 1999). Performansı artırmak için yeni, daha yapıcı zihinsel kodlar geliştirilmelidir. Farklı durumlarda alışkanlık haline gelmiş davranışları

gözlemek bireye davranışın nedenini anlamada farkındalık kazandırır. Etkili zihinsel kodları belirleyip, otomatik hale gelinceye kadar tekrarlamak ve eski etkisiz zihinsel kodlarla yer değiştirmek performans artışına yardım edecektir (Neck ve Manz, 1992, s.694).

Zararlı Düşünce Kalıplarıyla Mücadele; Günümüz psikolojik bakış açısı, yaşamda karşılaşılan problemlerin işlevsiz düşünceler kaynaklı olduğu, bilişsel bozuklukların temelinde olumsuz düşünmenin yattığı biçimindedir. İşlevsiz düşünme, bireysel etkililiği azaltmakta ve hatta depresyona neden olmaktadır. Yaşanan sorunların ve istenmeyen durumların tetiklediği bu zararlı düşünceler bazı işlevsiz ortak inançlara dayanmaktadır. Burns (1980), fonksiyonel olmayan düşünmeye ilişkin on temel kategori belirlemiştir. Burns işlevsiz bu düşünme şekillerini bireyin kontrol etmesi ve akılcı olanlarla değiştirmesi gerektiği üzerine vurgu yapar (Burns, 1980, aktaran: Manz ve Neck, 1991, s.89):

1. *Hep Ya Da Hiç Olarak Düşünme:* Siyah beyaz bakış açısıyla bir şey ya vardır ya da yoktur diye düşünülür. Beklenen mükemmelliğe ulaşamazsa sonuç tam bir başarısızlık olarak algılanır.
2. *Genelleme:* Negatif bir detay ya da negatif bir sonuç daimi, sürekli var olan şekilde genellenir.
3. *Zihinsel Filtre:* Negatif bir detay kurgulanır. Böylelikle bireyin algı gerçeğindeki diğer konularda çarpıtılarak sorgulanır.
4. *Pozitifin Deneyimlerin Yok Sayılması:* Pozitif olarak yaşanan bir deneyim önemsiz olarak nitelenir ya da yok sayılır.
5. *Sonuç Çıkarmak:* Sonucu destekleyecek yeterli kanıtlar olmamasına rağmen karşılaşılan durumlarla ilgili negatif sonuçlara varmak.
6. *Büyütmek ve Minimize Etmek:* Negatif bir unsuru gereğinden fazla büyütmek, pozitif unsurların önemini ise göz ardı etmek.
7. *Duygusal Nedenler Bulma:* Yaşanan bir deneyimle ilgili gerçeği negatif duygulara dayalı olarak yorumlamak.

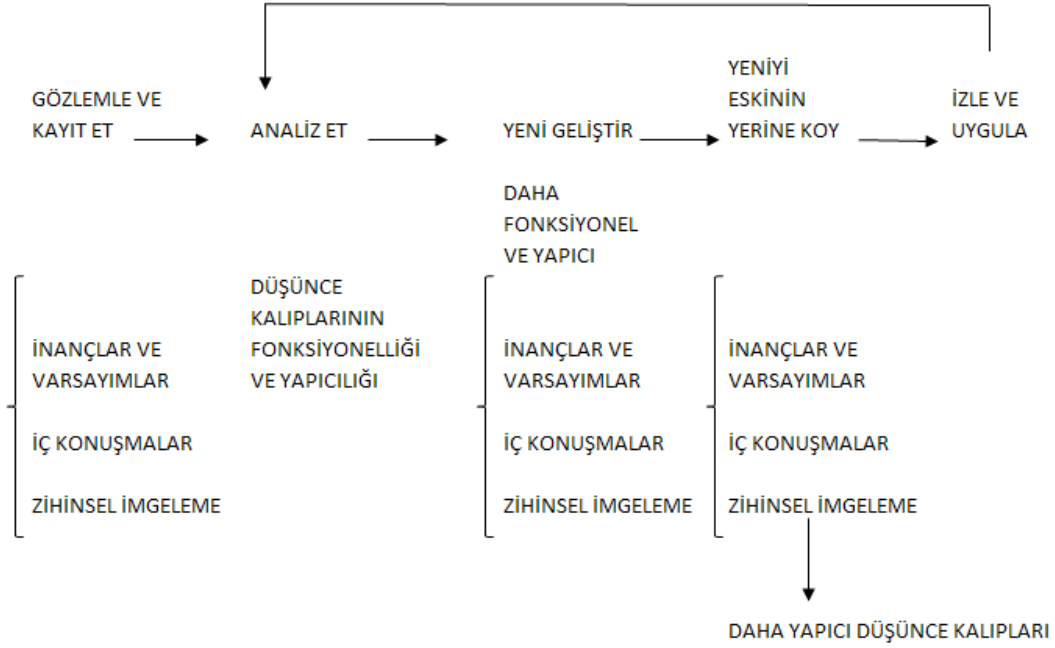
8. *-Meli, -malı ifadeleri*: Yapmalıyım, görevim, zorundayım gibi iç konuşmalarla kendini eyleme geçmek için baskı altında tutmak, mecbur etmek, manipüle etmek.
9. *Etiketlemek*: Kendini, başkalarını veya bir olayı negatif olarak etiketlemek, kalıplamak. “ben bir hatayım!”, “o bir sahtekar!” gibi.
10. *Kişiselleştirmek*: Olmadığı halde kendini negatif bir olayın sorumlusu olarak göstermek veya suçlamak.

Kendi kendine liderlik yaklaşımında yapıcı düşünce modeli, yapıcı, arzu edilen düşünce kalıplarını oluşturmak ve sürdürmek üzere geliştirilmiştir. Diğer alışkanlıklarımız gibi algılamamızı, bilgiyi işleme sürecimizi ve seçimlerimizi etkileyen otomatik düşünce kalıpları geliştiririz. Bu düşünce kalıplarına etki etmek için gerekli temel araçlar, 1) inanç ve varsayımları, 2) iç diyalogları ve 3) zihinsel imgeleri analiz etmek ve yönetmektir. Manz ve Neck (1991), işlevsel olmayan düşünce kalıplarının akılcı olanlarıyla değiştirilmesi için dört basamaktan oluşan bir süreç önerir: Birinci olarak birey, yakın zamanda yaşanmış ve etkisiz bir tavırla yaklaştığı zor bir deneyimi belirler. Bireyden bu olay sırasındaki inançlarını ve bu inançların neden olduğu tepkilerini analiz etmesi istenir. İkinci olarak hem yapıcı hem de yıkıcı kalıpları araştırmak için inançların doğruluğunun analizi yapılır. Son olarak yapıcı inanç ve varsayımlar belirlenir ve daha yapıcı inançlara sahip olunmak isteniyorsa hangi eylemlerin yapılması gerektiğinin analizi yapılır (Manz ve Neck, 1991, s.90).

Yukarıda açıklanan stratejiler doğrultusunda kendi kendine liderlikte yapıcı düşünce modelini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür. Bu süreç şekil 6’da görülmektedir ve aşağıda sıralanan basamaklardan oluşur (Manz ve Neck, 1991, s.91):

1. Mevcut inanç ve varsayımları, iç konuşmaları ve zihinsel imgeleri gözlemlemek, kayıt etmek.
2. Birinci basamakta açıklanan inançların, iç konuşmaların ve zihinsel imgelerin fonksiyonelliğini ve yapıcılığını analiz etmek.
3. İşlevsiz olanları yerine daha yapıcı ve daha fonksiyonel inanç ve varsayımlar, iç konuşmalar ve zihinsel imgeler belirlemek ve geliştirmek.

4. Gerçek yaşam deneyimlerinde, işlevsiz olan düşünceler yerine fonksiyonel düşünmeyi kullanmak.
5. Zaman içinde inançları, iç konuşmaları ve zihinsel imgeleri gözlemlemeye ve yapıcı olanlarını kullanmaya devam etmek.



Şekil. 6 Kendi Kendine Liderlikte Bütünleştirilmiş Yapıcı Düşünce Modeli Süreci (Manz ve Neck, 1991, s.93).

Sonuç olarak kendi kendine liderlik modeli ile ilgili aşağıdaki çıkarımları yapmak mümkündür:

Kendi kendine liderlik davranışı, kişilik özelliklerinden bağımsızdır. Kendi kendine liderlik davranışları öğrenilebilir ve geliştirilebilir davranışlardır (Houghton, Neck ve Singh, 2004, s.428, 438). Ancak bazı kişilik özellikleri kendi kendine liderlik davranışlarıyla yakından ilgilidir ve bu özelliklere sahip bireylerin doğal birer kendi kendine lider olmalarını sağlar. Bu kişilik özellikleri şöyle sıralanabilir: Yaşamları üzerinde doğrudan kontrolleri olduklarına inan bireyler (iç kontrol merkezli bireyler); kendini izleme özelliği yüksek olan bireyler (high self-monitoring); otorite altına girmekten hoşlanmayan, bireysel özerklik ihtiyacı yüksek olan bireyler. Ayrıca duygusal zeka ile kendi kendine liderlik davranışı arasında yakın, karşılıklı bir ilişki

bulunmaktadır. Duygusal zekanın gerektirdiği özellikleri taşımak bireylerin kendi kendine liderlik davranışlarını daha etkin bir biçimde sergilemesini sağlamakta, kendi kendine liderlik teknikleri de bireylerin duygusal zekalarını geliştirmektedir (D'Intino, Goldsby, Houghton ve Neck, 2007, s.111, 113).

Yapılan araştırmalar ve uygulamaya yönelik elde edilen deneyimler sonucunda kendi kendine liderlik yaklaşımının her birey için aynı sonucu vermediği belirlenmiştir. Bazı bireyler kendi kendine liderlik için daha iyi bir adaydır. Eğer örgütün değer ve inançları çalışanın değer ve inançlarıyla uyumlu değilse kontrol sürecinde bazı kırılmalar ortaya çıkacak fakat çıktılar artacaktır. Burada bir ikilem söz konusudur. Manz (1986), dış kontrole uyumlu çalışanların istihdamı ya da örgüt değerleriyle daha az uyumlu, özerklik duygusu ve kendi kendine liderlik kapasitesi yüksek, yüksek performans sergileme olasılığına sahip çalışanların istihdamının uygunluğunun doğruluğu üzerinde durur. Ortaya çıkan ikilemin zaman içinde yok olacağını vurgular (Manz, 1986, s.596).

Kendi kendine liderlik modelinin dünya üzerindeki kültürlerle uyumlu olup olmadığı sorusunu Alves ve diğerleri (2006) şöyle yanıtlar: Kendi kendine liderlik bütüncül olarak her kültür için geçerlidir ancak kendi kendine liderlik modelinin stratejilerinin seçimi ve kullanılması kültürlere göre farklılaşır. Kendi kendine liderlik modelini oluşturan parçalar arasındaki yoğunluk ve ilişkiler sabit değildir (s.342). Alves ve diğerleri (2006), yaptıkları araştırmada kendi kendine liderlik modelinin uygulanmasını kültürel farklılıklar açısından Hofstede (1980, 2001)'in tanımladığı kültürel boyutlara göre incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Kendi kendine liderlik yaklaşımı, bireyin otonomiye sahip olduğu ve kendi kişisel hedeflerini belirleme ve gerçekleştirme kapasitesi olduğunu kabul eder. Bununla birlikte gücün belirli merkezlerde toplandığı kültürlerde görevlerin sembolik değeri ve örtük haberleşme süreci ön plana çıkar. Kendi kendine liderlik modeli rasyonel bilişsel ve davranışsal stratejilere sahiptir. Ancak riskten kaçınmanın yüksek olduğu kültürlerde rasyonel olmayan, sezgiye dayalı düşünce süreci belirgindir. Toplumsal ve kadın ağırlıklı kültürlerde sosyal ilişkiler ve rasyonel olmayan süreçler hakimdir. Oysa kendi kendine liderlik yaklaşımı bireyselliğe dayalı, erkek egemen kültürün özelliklerini taşır. Kendi kendine liderlik modeli şimdiye odaklı bir kültürel yaklaşım taşır, gelecek odaklı kültürler ise kendi kendine liderlik

modelinde zaman boyutunu daha belirgin hale getirmenin önemini ortaya çıkarmıştır (s. 338, 346, 347, 356).

2.1.1.4. Kendi Kendine Liderlik Modeline İlişkin İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın konusuyla yakından ilgili, Dünya’da ve Türkiye’de gerçekleştirilen ampirik araştırmaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

Neck ve Manz (1996) yaptıkları araştırmada, kendi kendine liderlik modelinin stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin uygulanabilirliğini ve bilişin kendi kendini kontrol etme potansiyelini diğer bir ifadeyle bilişin kendi kendine kontrol edilebilirliğini incelemiştir. Araştırma, iflas eden bir havayolu firmasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 48 örgüt çalışanı katılmış, deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Gruplar 24’er kişiden oluşmuştur. Araştırmanın hipotezleri şöyle sıralanmaktadır: 1) Kendi kendine liderliğin yapıcı düşünce modeli stratejileri eğitime katılan çalışanların performanslarında, katılmayanlara göre artış gözlemlenir. 2) Kendi kendine liderliğin yapıcı düşünce modeli stratejileri eğitime katılan çalışanların duygusal durumlarında katılmayanlara göre pozitif bir değişim gözlemlenir. 3) Kendi kendine liderliğin yapıcı düşünce modeli stratejileri eğitime katılan çalışanların iş doyumlarında, katılmayanlara göre artış gözlemlenir. 4) Kendi kendine liderliğin yapıcı düşünce modeli stratejileri eğitime katılan çalışanların özyeterlilik algılarında, katılmayanlara göre artış gözlemlenir. Kendi kendine liderliğin yapıcı düşünce modeli stratejileri eğitimi önce deney grubunda yer alan katılımcılara verilmiş, eğitim 6 hafta sürmüştür. Deney grubu eğitimi tamamladıktan sonra eğitim kontrol grubuna da verilmiştir. Ölçümler beş kategoride, eğitim öncesi, eğitim sırasında ve eğitim sonrasında deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk ölçüm katılımcıların genel performansları, duygusal durumları, iş doyumları gibi genel tavırları üzerine yapılmıştır. İkinci ölçüm, katılımcıların zihinsel performansları üzerine gerçekleştirilmiş, eğitim sırasında elde edilen kazanımlar ölçülmüştür. Üçüncü ölçümde katılımcıların katıldıkları eğitime yönelik tepkileri belirlenmiştir. Dördüncü olarak katılımcıların özyeterlilik algıları ve iflas durumuna yönelik algıları ölçülmüştür. Araştırmanın nitel ölçümleri ise eğitim sırasında kayıt edilen doğrudan gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Ölçümler, anketler, örnek olay ve doğrudan yapılan gözlemler

yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kendi kendine liderlik modeli stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri eğitime katılan bireyler, katılmayanlarla kıyaslandığında, zihinsel performanslarında artış, pozitif duygusal durum, pozitif iş doyumunu, düşük düzeyde negatif duygusal durum (asabiyet) deneyimlemişlerdir. Ek olarak katılımcılar, bu eğitime pozitif güçlü bir tepki göstermişlerdir. Son olarak eğitime katılanlar yüksek düzeyde özyeterlilik algısı deneyimlemişler ve örgütün iflas etmesi gerçeği karşısında eğitime katılmayanlarla kıyaslandığında daha iyimser bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Prussia, Anderson ve Manz (1998) yaptıkları araştırmada kendi kendine liderlik becerilerinin ve özyeterlilik algısının performans üzerine etkilerini incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modeli, özyeterlilik algısı tarafından yönlendirilen kendi kendine liderlik modelinin performans üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, A.B.D., Southwestern Üniversitesi'nde girişimcilik programına devam eden öğrencilerden oluşan 3 farklı lisans sınıfından elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 151'dir. Öğrencilerin yaşları 20 ile 49 yaş arasında değişmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama iş deneyimleri 9,3 yıldır. Kendi kendine liderlik ve özyeterliliğe ilişkin veriler öğretim yılı başında uygulanan anketler aracılığı ile toplanmıştır. Yılsonunda öğrencilerin performansları, yazılı makaleler, sözlü sınıf içi performanslar ve yazılı sınavlar aracılığı ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, kendi kendine liderlik stratejilerinin özyeterlilik değerlendirmeleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ve özyeterlilik algısının doğrudan performansı etkilediğini göstermiştir. Ek olarak özyeterlilik algısının, kendi kendine liderlik ile performans arasındaki ilişkiyi yönlendirdiği belirlenmiştir.

Neck, Manz ve Godwin (1999) yaptıkları araştırmada, kendi kendine liderlik modelinin yapıcı düşünce modeli stratejileriyle performans artışı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma girişimcilik alanında yapılmıştır. Araştırmanın amacı girişimcilerin, kendi kendine liderlik modelinin stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerini uygulamaya geçirerek iş performans düzeylerini artıracakları önermesini doğrulamaktır. Bu amaçla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur: 1) Yapıcı, pozitif iç konuşmalar, pozitif inanç ve varsayımlar ve pozitif zihinsel imgeleme

eylemlerinin yönetimini gerçekleştiren girişimciler, yapıcı düşünce modeli kalıplarını sergilerler. Yıkıcı/negatif iç konuşmalar, inanç ve varsayımlar ve zihinsel imgeleme eylemlerini sergileyen girişimciler, yıkıcı/negatif düşünce yapılarını deneyimlerler. 2) Yapıcı düşünce modeli kalıplarını sergileyen girişimciler, yapıcı/pozitif özyeterlilik algısı deneyimlerler (ya da tersi). Negatif düşünce kalıplarını sergileyen girişimciler , yıkıcı/negatif özyeterlilik algısı deneyimlerler (ya da tersi). 3) Pozitif özyeterlilik algısına sahip girişimciler, negatif özyeterlilik algısına sahip olan girişimcilerden daha yüksek düzeyde performans sergilerler. 4) Başarılı performans deneyimleyen girişimcilerin pozitif iç konuşmalar, pozitif inanç ve varsayımlar, pozitif zihinsel imgeleme davranışlarında bulunma olasılıkları daha yüksektir. Başarısız performans deneyimleyen girişimcilerin negatif iç konuşmalar, negatif inanç ve varsayımlar, negatif zihinsel imgeleme davranışlarında bulunma olasılıkları yüksektir. 5) Yapıcı düşünce modeli stratejileri eğitime katılan girişimciler, bu eğitime katılmayanlarla karşılaştırıldığında performanslarında artış deneyimlerler. Araştırma problemlerinden 1-4 problemlerle için veriler, araştırmaya katılan girişimcilerin kendi beyanlarına dayanarak elde edilmiştir. Beşinci probleme ilişkin veriler yapıcı düşünce modeli stratejileri eğitiminden önce ve sonrasında belirlenen sabit periyotlarda toplanmıştır. Ölçümler, performans, düşünce kalıpları ve özyeterlilik algıları boyutlarında yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları kendi kendine liderlik modelinin stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri ve artan performans arasındaki ilişkiyi tutarlı bir biçimde desteklemektedir.

Houghton, Bonham, Neck ve Singh (2004) gerçekleştirdikleri araştırmada kendi kendine liderlik modeli ile kişilik arasındaki ilişkiyi hiyerarşik faktör yapıları analizi ve karşılaştırması yoluyla incelemiştir. Kendi kendine liderliğin ve kişiliğin hiyerarşik faktör yapılarını bütünleştiren modellerinin incelenmesinde yapısal eşitlik modeli tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezleri şunlardır: 1) Kendi kendine liderliğin davranış odaklı stratejileri, doğal ödül stratejileri, yapıcı düşünce modeli stratejileri beş büyük kişilik özellikleri faktörlerinden dışa dönüklük, farkındalık, nörotizm/duygusal tutarlılık (denge) farklıdır. 2) Dışa dönüklük, kendi kendine liderliğin; davranış odaklı, doğal ödül ve yapıcı düşünce modeli becerileriyle pozitif olarak ilişkilidir. 3) Duygusal tutarlılık (denge) kendi kendine liderliğin; davranış odaklı, doğal ödül ve yapıcı düşünce

modeli becerileriyle pozitif olarak ilişkilidir. 4) Farkındalık, kendi kendine liderliğin; davranış odaklı, doğal ödül ve yapıcı düşünce modeli becerileriyle pozitif olarak ilişkilidir. Araştırmanın verileri A.B.D., Southwestern Üniversitesi'nde yönetim kursuna katılan 357 öğrenciye uygulanan "Houghton ve Neck (2002) kendi kendine liderlik" ve Saucier (1994) kişilik anketleri yoluyla toplanmış, anketler gönüllülük esasına göre uygulanmıştır (Houghton, 2000, s.23-25). Araştırmanın sonuçları araştırmanın hipotezlerini desteklemektedir. Buna göre, kendi kendine liderliğin boyutları belirlenen kişilik özelliklerinden ayrı olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber farklı kavramlar olmalarına karşın elde edilen sonuçlar, kendi kendine liderlik boyutları ile kişilik özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Dışa dönüklük ve farkındalık özellikleri, üç kendi kendine liderlik stratejisi ile belirgin olarak ilişkili bulunmuştur. Ancak duygusal tutarlılık (denge) özelliği yalnızca doğal ödül stratejileri boyutu ile belirgin olarak ilişkilidir. Şaşırtıcı olarak duygusal tutarlılık (denge) ve yapıcı düşünce modeli stratejileri arasında ilişki anlamlı bulunmamıştır. Araştırmacılar, depresyon, hassaslık, güvensizlik, korku ve endişe gibi özelliklerle karakterize edilen düşük duygusal tutarlılığa (denge) sahip bireylerde fonksiyonel olmayan inanç ve varsayımların, olumsuz iç konuşmaların ve yıkıcı zihinsel imgelerin mevcudiyetinin yaygın olmasının beklenmesi bu sonuçlar ışığında mantıklı görüldüğü yorumunu getirmişlerdir. Araştırma sonuçları, kendi kendine liderlik modelinin, davranış ve biliş üzerine etki etme potansiyeline sahip kendine özgü stratejilerden oluştuğu ve her bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerinden bağımsız olarak kendi kendine liderlik stratejilerini öğrenme ve bu stratejilerin gerektirdiği davranış biçimlerini geliştirme potansiyelinin var olduğu önermesini desteklemektedir. Bununla beraber bazı kişilik özelliklerinin kendi kendine liderlik davranışlarının oluşturulması ve yaygın kullanımının sağlanmasını kolaylaştırmaktadır.

Haisten (2008), Florida'da bir yüksekokulda yaptığı araştırmada düşük akademik becerilere sahip öğrencilerin kendi kendine liderlik özelliklerini ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkma sürecini incelemiştir. Çalışma aynı zamanda kendi kendine liderlik davranışlarıyla, başa çıkma süreci arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, gelişimsel eğitim teorisi, başa çıkma ve kendi kendine liderlik teorilerine teorik altyapı hazırlamayı hedeflemektedir. Araştırmanın odaklandığı sorular şunlardır:

Başa çıkma süreci ve kendi kendine liderlik karakteristikleri, düşük akademik becerilere sahip öğrencilerle, akademik olarak hazır öğrenciler arasında nasıl farklılaşmaktadır? Kendi kendine liderlik modeli ile başa çıkma süreci arasında nasıl bir ilişki vardır? Deneysel olmayan bu nicel araştırmada, demografik sorular ve iki anket ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Veriler, pearson korelasyon katsayısı, MANOVA ve t-testi istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, iki öğrenci grubu arasında kendi kendine liderlik modelini kullanma dereceleri bakımından istatistiksel olarak belirgin bir fark bulunmamış fakat başa çıkma süreciyle istatistiksel olarak belirgin bir farklılık bulunmuştur. Ulaşılan diğer bir sonuç ise kendi kendine liderlik modeli ile başa çıkma süreci arasındaki ilişkidir. Araştırma, eğitimcilerle, düşük akademik becerilere sahip öğrenciler için müfredat geliştirirken ve destek ekipmanları oluştururken yol gösterici niteliktedir.

Xiong (2008) yaptığı araştırmada, örgütleri oluşturan temel yapı taşının insan olduğu düşüncesinden yola çıkmış ve bireysel performans artışının örgütsel performans üzerinde derin ve olumlu bir etki yaratacağı varsayımını kabul etmiştir. Araştırmacı, Profesör Chen Guoquan'ın bireysel öğrenme modeli, bireysel öğrenme kapasitesine etki eden faktörler ve bireysel öğrenme kapasitesinin ölçümünü incelemiştir. Araştırmanın hipotezi, kendi kendine liderlik modelinin bireysel öğrenme kapasitesini etkilediği ve bireysel öğrenme kapasitesinin de bireysel performansı etkilediği biçiminde oluşturulmuştur. Veriler, yöneticilere uygulanan 205 anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejilerinin bireysel öğrenme kapasitesi üzerinde ayrı ayrı pozitif etkisi bulunduğu fakat manidarlıklarının ağırlıklarına göre değişmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen diğer sonuç ise bireysel öğrenme kapasitesinin bireysel performans üzerinde pozitif bir etkisi olduğu biçimindedir.

Angela (2009) araştırmasında, kendi kendine liderlik modelinin davranış, motivasyon ve biliş boyutlarıyla öz düzenleyici öğrenme (self-regulated learning) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel bir çalışma olan bu araştırmada verilerin analizinde korelasyon aranmıştır. Kendi Kendine Liderlik Ölçeği, Houghton ve Neck (2002), Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği öğrenme ve çalışma stratejileri ölçeği veri toplamak için kullanılan

ölçme araçlarıdır. Araştırmanın evrenini lisans düzeyinde üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme, USA, Southwestern’de küçük özel bir üniversiteden alınmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları kendi kendine liderlik modeli ile öz düzenleyici öğrenmenin davranış, motivasyon ve bilişsel boyutlar arasında zayıf ile orta derece arasında bir ilişkiyi göstermektedir. Bulgular, kendi kendine liderlik modeli ile öz düzenleyici öğrenmenin karşılıklı doğasını desteklemektedir. Bu araştırma, iki teorinin ilk kez karşılaştırılması yönünde yapılan ilk araştırma niteliğini taşımaktadır. Kendi kendine liderlik stratejilerinin öz düzenleyici öğrenmede kullanılabileceği fikri yönünde bulgular elde edilmiştir. Araştırmacıya göre kendi kendine liderlik stratejilerini öğrenen ve uygulayan öğrenciler okul performansını arttırıp hayat boyu öğrenen haline gelebilecektir. Bu hipotezi, okul sonrası iş hayatında gerçekleştirilen eğitim ve geliştirme faaliyetlerine de uygulamak mümkündür.

Gould (2010), etkinlik planlayıcılarının kişilik özellikleri, bireyler arası ilişkiler için gerekli olan yetkinlik becerileri ve kendi kendine liderlik modeli arasındaki ilişkiyi araştırdığı nicel araştırmasında, 3204 kadın ve erkek sertifikalı etkinlik planlayıcılarının algıları ve kişilik özellikleri, ilişkisel yetkinlikler ve kendi kendine liderlik modeli arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Virjinya, İllinoi, Florida ve California Eyaletlerinde internet üzerinden üç test aracının uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Kullanılan ölçme araçları şunlardır: “40-Adjectives Unipolar Mini-Markers”, Etkinlik Planlayıcıları Beceri Ölçeği, Kendi Kendine Liderlik Ölçeği, Houghton ve Neck (2002). Ulaşılan sonuçlar ise şöyle sıralanmaktadır: Uyumlu olma, farkında olma ve duygusal denge, etkinlik planlayıcılarının soyut (soft) yetkinlik becerilerini oluşturan kişilik özellikleri olarak belirlenmiştir. Açıklık, farkındalık özellikleriyle, üç kendi kendine liderlik stratejisi arasında pozitif güçlü bir ilişki bulunmuştur. Etkinlik planlayıcılarının soyut (soft) yetkinlik becerileri ile kendi kendine liderlik davranışları arasında pozitif ilişki, bireyin kendi kendine liderlik becerileri arttığında soyut (soft) yetkinlik becerilerinin de arttığını, benzer şekilde düşük soyut (soft) yetkinlik becerilerine sahip bir bireyin düşük kendi kendine liderlik kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir.

Furtner, Rautmann ve Sachese (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada, sosyo-duygusal zeka ile kendi kendine liderlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, Avusturya'da bir üniversitede 168 psikoloji öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Sosyo-duygusal zeka; duygusal ve sosyal olmak üzere ifade gücü, hassaslık, kontrol faktörleri altında incelenmiş, Riggio ve Carney (2003)'in sosyal beceriler ölçeği sosyo-duygusal zekayı ölçmek için kullanılmıştır (Aktaran: Furtner, Rautmann ve Sachese, 2010, s.1193). Kendi kendine liderlik ölçeği olarak, Houghton ve Neck (2002) tarafından gözden geçirilen kendi kendine liderlik ölçeğinin AndreBen ve Konradt (2007) tarafından Almancaya çevrilen 27 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır (Aktaran: Furtner, Rautmann ve Sachese, 2010, s.1193). Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak kendi kendine liderlik ile sosyo-duygusal zeka arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, kendi kendine liderlik ile sosyo-duygusal zeka arasında anlamlı ve pozitif düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir. Sosyal zeka, duygusal zekaya göre ortalamadan yüksek düzeyde bir ilişki göstermiştir. İfade gücü (özellikle sosyal ifade gücü) kendi kendine liderlik (özellikle davranış odaklı ve doğal ödül stratejileri) ile en güçlü ilişkiyi göstermektedir. Duygusal duyarlılık da, kendi kendine liderlik stratejileriyle pozitif bir ilişki halindedir. Ancak duygusal kontrol ile kendi kendine liderlik stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Manz ve Neck (1999)'in duyguların kontrolü ve düzenlemesinin kendi kendine liderlik stratejileriyle yüzeysel bir ilişki içinde olduğu ve kendi kendine liderliğin düşünce ve davranışların kontrol ve düzenlemesine dayalı olduğu tanımı bu bulguyu desteklemektedir. Kendi kendine liderlik stratejilerinin temelinde duygular değil bilişsel ve davranışsal alan yatmaktadır. Bununla beraber kendi kendine liderlik hedefleri izleyenler için bireyin, anlık ihtiyaç ve hislerinin düzenlenmesini gerekli kılmaktadır (Neck, Nouri ve Godwin, 2003, s.702). Araştırma, kendi kendine liderlik ile sosyo-duygusal zeka arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk araştırmadır. Özellikle sosyal duyarlılık ve duygusal ifade gücünün kendi kendine liderler için önemli ve gerekli bir özellik olduğu ortaya çıkmıştır.

Uğurluoğlu (2010) kendi kendine liderlik üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında kendi kendine liderlik stratejilerinin iş doyumunu üzerindeki etkileri ve iş özerkliği ile yaş, cinsiyet, eğitim, toplam çalışma süresi gibi kişisel değişkenlerin kendi kendine liderlik stratejileri üzerindeki etkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın hipotezleri

şunlardır. 1) Çalışanların kişisel özellikleri (yaş, cinsiyet, eğitim, medeni durum, evlilik süresi, toplam çalışma süresi, görev ve liderlik eğitimi alma durumu) ile iş özerklikleri, kendi kendine liderlik stratejilerini (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri) etkiler. 2) Kendi kendine liderlik stratejileri (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri) iş doyumunu etkiler. Bu amaçla, Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilmiş *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin* Doğan ve Şahin (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçek kullanılmıştır. İş doyumunu ölçmek için Weiss ve diğerleri (1967) tarafından geliştirilen *Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin* kısa formu kullanılmış, ölçeğin Türkçeye uyarlaması Baycan (1985) tarafından yapılmıştır (Uğurluoğlu, 2010, s.181). İş özerkliği ölçmek için Hackman ve Oldham'ın (1975) geliştirdiği ve Aşan (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan *İş Teşhis Anketi'nde* yer alan *özerklik ölçeği* kullanılmıştır (Uğurluoğlu, 2010, s.181). Ölçekler, Ankara'da özel bir hastanede çalışan 145 kişiye uygulanmıştır. Yapılan regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre yaş, cinsiyet, evlilik süresi, liderlik eğitimi ve iş özerkliği değişkenleri, kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımını etkilemektedir. Ayrıca kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler ve doğal ödül stratejileri çalışanların iş doyumunu pozitif yönde etkilerken, yapıcı düşünce modeli stratejilerinin iş doyumunu negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Ulaşılan temel sonuçları detaylı bir şekilde şöyle özetlemek mümkündür: Çalışanların iş özerkliği kendi kendine liderlik stratejilerini etkilemektedir. İş ortamında özerkliğin artması, kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımını artırmaktadır. Liderlik konusunda herhangi bir eğitim alan çalışanların, kendi kendine liderlik stratejilerini kullanma olasılığı daha fazladır. Evlilik süresi ve yaş değişkeni kendi kendine liderlik stratejilerini etkileyen faktörler olarak bulunmuştur. Yaşlı çalışanların kendi kendine liderlik stratejilerini kullanma olasılıkları genç çalışanlara göre daha fazladır. Kadın ve erkek çalışanların kendi kendine liderlik stratejilerini kullanmaları arasındaki tek fark, yapıcı düşünce modeli stratejilerinde bulunmuştur. Kadın çalışanların bu stratejileri kullanma olasılıkları erkek çalışanlara göre daha fazladır. Çalışanların eğitim durumları ve medeni durumları kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımını etkilememektedir. Oluşturulan regresyon modeli içerisinde, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış

odaklı stratejiler ve doğal ödül stratejileri çalışanların iş doyumunu pozitif yönde etkilerken, yapıcı düşünce modeli stratejileri iş doyumunu negatif yönde etkilemektedir.

Tabak, Çelik, Türköz (2011) kendi kendine liderlik modeline ilişkin yaptıkları araştırmada, kamu sektöründe farklı örgütsel düzeylerde görev yapan yönetici ve çalışanların kendi kendine liderlik modeline yönelik algılarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Diğer bir amaçları ise demografik değişkenler ile kendi kendine liderlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmacılar, Houghton ve Neck (2002) tarafından revize edilen kendi kendine liderlik anketinin Türkçeye Tabak, Sığı ve Türköz (2009) tarafından uyarlanmış biçimini veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Anket, Ankara, Savunma Endüstrisi'nde çalışan toplam 240 kişiye uygulanmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim, iş deneyimine ilişkin demografik özellikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan yönetici ve çalışanların yüksek düzeyde ve sıklıkla kendi kendine liderlik stratejilerini kullandığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve çalışanlar arasında 6 kendi kendine liderlik stratejisini kullanma açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bu stratejiler şöyle sıralanmaktadır: Kendi kendine hedef belirlerken başarılı performansı zihinde canlandırma, kendini ödüllendirme, inanç ve varsayımlarını değerlendirme, kendi kendini gözleme, doğal ödül ve ipucu verme stratejileri. Farklılığı anlamlı bulunmayan kendi kendine liderlik stratejileri ise kendi kendine konuşma ve kendini cezalandırma stratejileridir. Demografik değişkenlerin kamu sektöründe çalışan yönetici ve çalışanların kendi kendine liderlik algılarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık şöyle açıklanmaktadır: Kadın çalışanlar, erkeklere oranla kendi kendini cezalandırma stratejisini daha çok kullanmaktadır; Eğitim seviyesinin yükselmesi, doğal ödül stratejileriyle, ipucu verme stratejisinin kullanımını arttırmaktadır; Kendi kendini gözleme stratejisinin kullanımı kıdemle beraber artmaktadır; Yaş gruplarında kendi kendini ödüllendirme ve kendi kendini gözleme stratejilerinin kullanımında farklılık görülmektedir. Yaş ilerledikçe kendi kendini ödüllendirme stratejisinin kullanımı azalmaktadır.

Tabak, Türköz ve Basım (2011) gerçekleştirdikleri diğer bir araştırmada çalışanların izlenim yönetimi taktiklerini kullanmalarına etki eden kendi kendine liderlik algılarının neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme, Ankara İli

Savunma Sanayinde çalışan 386 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların 240'ı kamu sektöründe, 146'sı özel sektörde görev yapan bireylerden oluşmuştur. Araştırma soruları şöyledir: 1) Bireylerin kullandıkları izlenim yönetimi taktikleriyle kendi kendine liderlik algılamaları arasında anlamlı bir ilişki ve etki var mıdır? 2) Çalışanların kendi kendine liderlik algılamalarının kullandıkları izlenim yönetimi taktiklerini nasıl etkilediğine yönelik olarak nasıl bir model önerisi oluşturulabilir? Araştırma nicel bir çalışmadır: Jones ve Pittman (1982) tarafından geliştirilen izlenim yönetimi ölçeği kullanılmış, ölçeğin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Basım, Tatar ve Şahin (2006) tarafından yapılmıştır; Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Tabak, Sıgır ve Türköz (2009) tarafından uyarlanmış kendi kendine liderlik ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır (aktaran: Tabak, Türköz ve Basım, 2011, s. 29,30). Verilerin analizinde, çoklu doğrusal bağlantı, normallik ve doğrusallık ilişkileri incelenmiş, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde elde edilen en önemli bulgu, izlenim yönetimi taktiklerinin kullanılması sürecinde, kişilerin kendi kendine liderlik algılamalarının önemli derecede rol oynadığıdır. Kendi kendine liderlik algılamalarından kendine hedefler belirleyerek başarılı performans hayal etme, kendi kendine konuşma ve kendini ödüllendirme algılamalarının tümünün, izlenim yönetimi taktiklerinin (niteliklerini tanıtmak; kendini sevdirmek; örnek olma; tehdit etme; kendini acındırma) tamamı ile olumlu ve aynı yönde ilişki içerisinde oldukları, bunlardan kendine hedefler belirleyerek başarılı performans hayal etme ve kendini ödüllendirme algılamalarının ise, beş izlenim yönetimi taktiklerinden dördünü anlamlı şekilde yordadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca demografik değişkenlerden, görev yapılan sektör ve eğitim seviyesinin izlenim yönetimi sürecinde kullanılan taktikleri belirlemede etkili olduğu ve yaş, cinsiyet, çalışma süresi ve iş yerindeki görev değişkenlerinin izlenim yönetimi taktiklerinin kullanılmasında farklılaşmalara neden olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak tüm bulgular değerlendirildiğine izlenim yönetimi taktiklerini kullanma sürecinde kendi kendine liderlik algılamalarının önemli bir rol oynadığı bulunmuştur.

Glenn, Kiffin ve Soutar (2012), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve liderlik davranışlarının kendi kendine liderlik davranışları üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma, Avusturalya Meslek Yüksekokulu'ndaki 418 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, özyeterlilik ve farkındalığın kendi kendine liderlik modelinin pozitif göstergeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen diğer bir sonuç ise daha az düzeyde de olsa dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin kendi kendine liderlik davranışları üzerinde pozitif bir etkisi olduğu biçimindedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin artan özyeterliliklerinin, artan kendi kendini yönetme, mesleklerinden aldıkları haz ve daha yapıcı düşünme modeli stratejileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen tüm verilerin ışığında, vizyon oluşturma, yüksek performans beklentileri, bireyselleştirilmiş düşünce, entelektüel teşvik gibi dönüşümcü liderlik davranışlarının geliştirilmesi, araştırmanın yapıldığı meslek yüksek okulunda çalışan öğretmenlerin kendi kendine liderlik davranışlarını geliştirecek bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Marques-Quinteiro ve Curral (2012) yaptıkları araştırmada, hedef yönelimli olmak, kendi kendine liderlik modelinin boyutları ve uyum gösteren ve öngörölü işyeri performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı, performans yönelimli olmanın tersi olarak öğrenme yönelimli olmanın uyum gösteren ve öngörölü performansı oluşturacağını, kendi kendine liderlik modelinin davranış odaklı stratejilerinin bu ilişkiye aracılık eden bir rol oynadığını ileri sürmüştür. Kendi kendine liderlik modelinin doğal ödöl stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejilerinin bu ilişkiyi ılımlı hale getirmesi beklenmektedir. Bir yazılım şirketinde çalışan 108 kişi üzerinde bu araştırma yürütölmüştür. Katılımcılar, veriler toplanmadan bir hafta önce e-posta yoluyla araştırma ile ilgili bilgilendirilmiş, veri toplama bir ay sürmüştür. Katılımcıların %93'ü yükseköğretim görmüş, 8 yıllık ortalama iş deneyimine sahip bireylerden oluşmuştur. Kendi kendine liderlik için Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilmiş anket kullanılmıştır. Anket, 3 ana strateji ve 8 faktörden oluşmuştur. Ankette yer alan kendi kendini cezalandırma faktörü bu araştırmada kullanılmamıştır. Hedef yönelimi için Button ve diğerleri (1996) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır (Aktaran: Marques-Quinteiro ve Curral, 2012, s. 566). Öngörölü iş yeri performansı ve uyum gösteren iş yeri performansı için Griffin ve diğerleri (2010)

tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır (Aktaran: Marques-Quinteiro ve Curral, 2012, s. 567). Verilerin analizi SPSS paket programında bootstrap analiz metodu ve syntax file (modmed) kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verileri çözümlendiğinde, öğrenme yönelimli olmanın, beklenildiği gibi uyum sağlayıcı ve öngörülü performansı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme yönelimi ve öngörülü işyeri performansı arasındaki ilişkide kendi kendine liderlik modelinin davranış odaklı stratejilerinin aracılık eden bir rol oynadığı ve kendi kendine liderlik modelinin doğal ödül ve yapıcı düşünce modeli stratejilerinin ise bu ilişki üzerinde ılımlı, yapıcı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Andressen, Konradt, ve Neck (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, kendi kendine liderlik modelini kapsamlı bir liderlik modeli ile bütünleştirmektir. Araştırmacılar bu amaçla, kendi kendine liderlik modeli, dönüşümcü liderlik ve iş motivasyonu (iş performansı ve duygusal kararlılıkla ilişkili olarak) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İş ortamının etkileri de kapsamlı liderlik modelinin incelediği konulardan biridir. Araştırmanın hipotezleri şunlardır: a) kendi kendine liderlik modeli, iş motivasyonu ve iş performansı/duygusal kararlılık arasındaki ilişkiye aracılık eden süreç faktörü olarak görev yapar; b) kendi kendine liderlik modeli, dönüşümcü liderlikle eş zamanlı olarak veri faktörü olarak görev yapar. Hipotezler, yapısal eşitlik modeli kullanılarak analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kendi kendine liderlik modeli, dönüşümcü liderlik ile çalışan motivasyonu arasındaki ilişkiye aracılık eden bir süreç faktörü olarak görev yapmaktadır ve kendi kendine liderlik modeli, uygun düşen diğer iş yapılarıyla karşılaştırıldığında gerçek iş yapıları üzerinde yüksek bir motivasyon etkisine sahiptir.

Rogelberg ve diğerleri (2012), kendi kendine liderliğin davranış odaklı stratejiler arasında yer alan iç konuşmaları ve bu konuşmaların etkililik ve gerginlik ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma 189 kıdemli yönetici üzerinde yürütülmüştür. Araştırma soruları şunlardır: 1) Liderlerin yapıcı ve olumsuz/yıkıcı iç konuşmalarının oranı nedir? 2) Yapıcı iç konuşmalar pozitif liderlik yapmakla ilişkilidir. 3) Olumsuz/yıkıcı iç konuşmalar, liderlik yapmakla negatif olarak ilişkilidir. 4) Yapıcı iç konuşmalar, yaratıcılık/orijinallik ile pozitif olarak ilişkilidir. 5) Olumsuz/yıkıcı iç konuşmalar

yaratıcılık/orijinallik ile negatif olarak ilişkilidir. 6) Yapıcı iç konuşmalar, iş gerginlikleriyle negatif olarak ilişkilidir. 7) Olumsuz/yıkıcı iç konuşmalar iş gerginlikleriyle pozitif olarak ilişkilidir. Veriler, A.B.D.'de 5 günlük bir liderlik programına katılan 189 kıdemli üst düzey yöneticiden toplanmıştır. Katılımcılar, 15 yıl ve daha fazla yöneticilik deneyimi olan, 500 ya da daha fazla kişiye liderlik yapmış kişilerden oluşmuştur. Liderlik eğitiminden 6 hafta önce yöneticilerin çalışanlarına 360 derece değerlendirme anketleri gönderilmiştir. Bu anketlerden elde edilen veriler, liderlik becerileri, yaratıcılık/orijinallik değişkenlerini ölçmek için kullanılmıştır. Katılımcılar kendilerine doğrudan rapor veren ve yönetici konumunda çalışanlarını, kendilerini değerlendirmek üzere belirlemişlerdir. Katılımcılara, iş gerginliği değişkenini ölçmek için *İş Çevresi Anketi* uygulanmıştır. İç konuşmalar, liderlerin kendilerine yazdıkları, geleceğe yönelik mektuplarla değerlendirilmiş, nitel araştırma yöntemleriyle analiz edilmiştir. Anketlerin geçerlilik ve güvenilirliği için faktör analizi yapılmıştır. Araştırmanın hipotezleri korelasyon tekniği kullanılarak sınanmıştır. Elde edilen sonuçları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür: Yapıcı iç konuşmalar, liderlik yapmakla pozitif olarak, iş gerginliği ile negatif olarak ilişkili bulunmuştur. Bu liderler, daha çok yapıcı iç konuşmalar kullandığını, daha az iş gerginliği yaşadığını beyan etmişler; çalışanları tarafından daha etkili liderler olarak değerlendirilmişlerdir. Yapıcı iç konuşmalar, yaratıcılık/orijinallik ile ilişkili bulunmamıştır. Örneklem içinde düşük bir orana sahip olmasına rağmen olumsuz iç konuşmalar, yaratıcılık/orijinallik ile negatif ilişkili bulunmuştur. Bu liderler, yüksek düzeyde olumsuz iç konuşmalar beyan etmişler ve çalışanları tarafından daha az yaratıcı/orijinal olarak değerlendirilmişlerdir. Olumsuz iç konuşmalar, iş gerginliği ve liderlik yapmakla ilişkili bulunmamıştır. Yapılan analizlerde eğrisel (curvilinear) bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışma, liderlerin düşüncelerinin, kendi etkililiklerini ve içinde buldukları genel durumu nasıl etkilediğini göstermesi açısından ilk ampirik kanıt özelliğini taşımaktadır. Aynı zamanda kendi kendine liderlik modelinin temel ilkelerini destekleyen bir çalışmadır.

Houghton, Wu, Godwin, Neck ve Manz (2012) araştırmalarında duygusal zeka, kendi kendine liderlik modeli ve stresle başa çıkma arasında bir model geliştirerek, kendi kendine liderlik modelinin olumlu duygu durumu ve özyeterlilik algısı üzerine olumlu etkide bulunarak bireylerin stresle başa çıkma potansiyellerini artırdığı hipotezini ileri

sürmüşlerdir. Araştırma, A.B.D., West Virginia Üniversitesi, İşletme Bölümü'ne devam eden öğrencilerin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nitel bir araştırmadır. Elde edilen verilerin tematik çözümlemesi yapılmıştır. Verilerin toplanması, bir öğretim dönemi sürmüştür. İşletme öğrencilerine duygusal zeka stratejileri öğretilmiş, kendi kendilerini değerlendirme ve uygulama alıştırmaları verilmiştir. Duygusal zeka ve kendi kendine liderlik stratejilerini okul, bireysel hayatlarında uygulamalarını ve uygulamaya ilişkin kendilerine ait gözlem ve değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Öğrenciler, bu çalışma ile ilgili yazılı günlük tutmuşlardır. Yazılı sınıf değerlendirmeleri, kapsamlı uygulama ödevleri ve öğrencilerin duygusal zeka ve/veya kendi kendine liderlik stratejilerini hayatlarında belirli bir problemin çözümü için uygulayacakları bireysel liderlik geliştirme projesi veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Yapılan tematik analiz ve öğrenci yorumlarına dayanarak yapılan değerlendirmeler sonucunda duygusal zeka ve kendi kendine liderlik stratejilerini kullanma ile stresle başa çıkma arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar, tematik analizin duygusal zeka ve kendi kendine liderlik stratejilerinin pozitif duygu durumu ve özyeterlilik algısı oluşturması ile ilgili bir ilişki açığa çıkarmadığı, böyle bir ilişkinin varlığının araştırılması için ampirik bir araştırmanın gerçekleştirilmesi gerektiği yorumunu yapmışlardır. Araştırmacılar tarafından önerilen bu model, kendi kendini yönlendirme stratejileriyle, öğrenci stresi ile başa çıkma davranışları açısından literatüre katkıda bulunan ve boşluk dolduran önemli bir araştırmadır. Araştırmacılar, araştırmanın, iş hayatında farklı grup ve ortamlara genellenebilme özelliği olduğunu ileri sürmektedirler.

Hauschildt ve Konradt (2012), yaptıkları araştırmada, bireysel işyeri performansı ve takım üyelerinin yeterlilik, uyum sağlama ve proaktiflik de dahil olmak üzere kendi kendine liderlik ile takım üyelerinin iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Diğer bir ifade ile araştırmanın amacı, takım üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ve bireysel görev ve takım üyesi rol performansı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Diğer bir amaç da kolektivizmin etkisini incelemektir. Araştırma hipotezleri şunlardır: 1) Takım üyelerinin bireysel kendi kendine liderlik davranışları, pozitif olarak bireysel iş yeterliliği ile ilişkilidir. 2) Takım üyelerinin bireysel kendi kendine liderlik davranışları, pozitif olarak takım üyelerinin yeterliliği ile ilişkilidir. 3) Takım üyelerinin bireysel kendi kendine liderlik davranışları, bireysel görev

uyumluluğu ile pozitif olarak ilişkilidir. 4) Takım üyelerinin bireysel kendi kendine liderlik davranışları, pozitif olarak takım üyeliğine uyum gösterme ile pozitif olarak ilişkilidir. 5) Takım üyelerinin bireysel kendi kendine liderlik davranışları, bireysel proaktif görev performansı ile pozitif olarak ilişkilidir. 6) Takım üyelerinin bireysel kendi kendine liderlik davranışları, takım üyeliğinde proaktif olma ile pozitif olarak ilişkilidir. 7-a) Kendi kendine liderlik ile takım üyeliği yeterliliği, psikolojik kolektivizm tarafından yönlendirilir. Bu yüzden bu ilişki düşük kolektivizme sahip takım üyeleri için güçlüdür. 7-b) Kendi kendine liderlik ile takım üyeliğine uyum gösterme, psikolojik kolektivizm tarafından yönlendirilir. Bu yüzden bu ilişki düşük kolektivizme sahip takım üyeleri için güçlüdür. 7-c) Kendi kendine liderlik ile takım üyeliği proaktifliği, psikolojik kolektivizm tarafından yönlendirilir. Bu yüzden bu ilişki düşük kolektivizme sahip takım üyeleri için güçlüdür. Araştırmada, Almanya'nın farklı endüstrilerinde yer alan örgütlerde oluşturulmuş takımlarla çalışılmıştır. Araştırmaya toplam 81 kişi (32 erkek, 49 kadın) katılmıştır. Katılımcıların 44 tanesi daimi takımlarda, 37 tanesi proje takımlarında görevlidir. Ortalama takım üyeliği süresi 32 ay olarak belirlenmiştir. Katılımcıların takım üyeliği konularına ilişkin veri elde etmek amacıyla Pearce and Gregersen (1991) tarafından geliştirilen karşılıklı bağımlılık ölçeği uygulanmıştır (aktaran: Hauschildt ve Konradt, 2012, s.503). Kendi kendine liderlik davranışlarını ölçmek için Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Almancaya uyarlaması Andressen ve Konradt (2007) tarafından yapılmış, ölçek 27 madde ve 9 faktörden oluşmuştur (Aktaran: Hauschildt ve Konradt, 2012, s.504). Kolektivizm, Jackson ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen ve 15 maddeden oluşan ölçekle ölçülmüştür (Aktaran: Hauschildt ve Konradt, 2012, s.504). İşyeri performansını ölçmek için ise Griffin ve diğerleri tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır (Aktaran: Hauschildt ve Konradt, 2012, s.504). Kendi kendine liderlik ve kolektivizme etki edebilecek olan, yaş ve cinsiyet değişkenleri kontrol değişkeni olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Analizler için yapısal eşitlik modeli ve kısmi en küçük kareler regresyon metodu kullanılmıştır. Sonuçlar, kendi kendine liderlik ile bireysel görev yeterliliği ve takım üyeliği yeterliliği arasında pozitif bir ilişki göstermektedir. Aynı zamanda sonuçlar, kendi kendine liderlik ile uyum sağlama arasında pozitif bir ilişkiyi ortaya koymaktadır. Proaktiflik hem takım performansını hem de bireysel iş

performansını yönetmektedir. Sonuçlar, literatürde, kendi kendine liderlik ile performans arasındaki teorik pozitif ilişkiyi desteklemektedir. Aynı zamanda kolektivizm, kendi kendine liderlik ile takım üyeliği yeterliliği arasındaki ilişkiyi yönlendirmektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Orhan (2012) kendi kendine liderlik modelini kullanarak yaptığı araştırmasında, oryantiring sporu ve oryantiring sporcularının kendi kendine liderlik algıları incelenmeye çalışmıştır. Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanmaktadır: 1. Oryantiring sporcularının cinsiyetleri açısından kendi kendine liderlik yaklaşımları arasında farklılık var mıdır? 2. Oryantiring sporcularının yaşları açısından kendi kendine liderlik yaklaşımları arasında farklılık var mıdır? 3. Oryantiring sporcularının öğrenim durumları açısından kendi kendine liderlik yaklaşımları arasında farklılık var mıdır? 4. Oryantiring sporcularının meslekleri açısından kendi kendine liderlik yaklaşımları arasında farklılık var mıdır? Araştırmanın örneklemini 2011'de Nevşehir'de gerçekleştirilen Kapadokya Uluslararası Oryantiring Yarışmasına katılan 274 oryantiring sporcusu, evreni ise Türkiye genelindeki tüm oryantiring sporcuları oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır. Oryantiring sporcularının kendi kendine liderlik özelliklerini belirlemek amacı ile Houghton ve Neck'in (2002) oluşturdukları Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin Doğan ve Şahin (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. Anketin geçerlilik, güvenilirlik analizlerinde, faktör yapısı açılımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan açılımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, oryantiring sporcularının vermiş oldukları cevaplar yedi faktörden oluşan bir yapı açığa çıkarmış ve ölçeğin bu yeni yapıdaki faktörlerinin açıkladığı varyans oranı % 65,79 olarak gerçekleşmiştir. Bu işlem süreci sonucunda orijinal ölçeğin ve onunla birebir uyuşan Türkçeye uyarlanmış halinin faktörlerinden dördünün gerçekleştiği ve geriye kalan beş faktörü oluşturan maddelerin ise bir faktör altında toplanması uygun görülmüştür. Bundan sonra yapılan tüm analizler beş faktörden oluşan bu yeni yapıya göre değerlendirilmiştir. Ölçeğin faktörleri şöyle adlandırılmıştır: Birinci faktör, kendini ödüllendirme, kendini cezalandırma, ipuçları, kendi kendine konuşma. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen veriler sporcuların cinsiyetleri bakmandan ele alındığında; orijinal ölçeğin beş faktörünü bir arada barındıran birinci faktöre göre erkek ve bayan

sporcuların kendi kendine liderlik yaklaşımları arasında kayda değer bir farklılık görülmemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; bayan sporcuların kendini ödüllendirmede daha olumlu yaklaşım gösterdikleri, bununla birlikte erkek sporcuların kendini cezalandırmaya daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Bayan sporcuların ipuçlarını değerlendirme de daha garantici bir yaklaşım içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bayan sporcular erkeklerle oranla bir zorluk veya güçlükle karşılaştıklarında, kendilerini motive edici konuşma ve düşünce içine girme konusunda daha iyi bir düzeydedir. Analiz sonuçlarına göre birinci faktör açısından sporcuların yaşlarına göre kendi kendine liderlik yaklaşımları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında yaşları 30 ve üzerinde olan sporcuların birinci faktöre göre daha olumlu yaklaşım içinde oldukları anlaşılmaktadır. Farklı yaş gruplarındaki sporcuların Kendini ödüllendirme, Kendini cezalandırma, İpuçları ve Kendi kendine konuşma faktörleri bakımından kendi kendine liderlik yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmaya katılan sporcuların öğrenim durumlarına göre öne çıkan bir sonuçla karşılaşılmamıştır. Sporcuların meslekleri açısından daha ziyade öne çıkan sonuç; kendini cezalandırmaya yönelik olarak askeri öğrencilerin daha sert bir tutum içinde olduklarıdır. Bu durum askeri öğrencilerin aşırı disipline edilmiş eğitim sisteminden kaynaklanabileceği düşünüldüğü belirtilmiştir.

Uğurluoğlu, Saygılı, Özer ve Santaş (2013) kendi kendine liderlik üzerine benzer bir araştırmayı Kırıkkale Devlet Hastanesi'nde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar bu araştırmayla, örgütlerde kendi kendine liderlik uygulamalarını ve yaş, cinsiyet, toplam çalışma süresi, medeni durum ve eğitim değişkenlerinin kendi kendine liderlik stratejilerinin üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Veriler Doğan ve Şahin (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış kendi kendine liderlik anketiyle toplanmıştır. Araştırma Kırıkkale Devlet Hastanesi'nde çalışan 308 personel üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular analiz edilip, değerlendirildiğinde, yaş, toplam çalışma süresi ve alınan eğitimin kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımını etkilediği, ancak yaş ve toplam çalışma süresinin kendi kendine liderlik stratejileriyle negatif doğrudan bir ilişki sergilediği, kadın çalışanların ve liderlik eğitimi almış olanların, kendi kendine liderlik stratejilerini daha çok kullanma eğiliminde olduğu sonuçları elde edilmiştir.

2.2. Yetkinlikler

2.2.1 Tarihçe ve Tanımlar

Örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi teori ve araştırmalarında yoğunlukla kullanılan yetkinlik kavramı ilk kez iyi bir Romalı askerin sahip olması gerekli niteliklerin detaylı olarak tanımlanmasıyla İlkçağda Roma tarihinde kullanılmıştır. Bu, Romalıların yetkinlik profili oluşturmayı deneyimledikleri bilgisini vermektedir. Günümüzde yetkinlik kavramı ilk kez Robert White (1959) tarafından insana ait özellikler olarak tanımlanmıştır (Soderquist, Papalexandris, Ioannou ve Prastacos, 2010, s.325). Bu tanımdan 10 yıl sonra McClelland (1973) yayınladığı “*Zeka Yerine Yeterliliği Test Et*” adlı makalesiyle yetkinlik modelini ortaya koymuştur. McClelland makalesinde, akademik yetenek ve bilgi testlerinin tek başına yüksek düzeyde iş performansı ya da yaşamdaki başarıyı öngöremediğini ileri sürer. McClelland(1973) göre yüksek performansın belirleyicileri bireysel özellikler ya da yetkinliklerdir. (Rodriguez, Patel, Bright, Gregory ve Gowing, 2002, s.309). Bu model McLagan (1980), Boyatzis (1982), Hamel & Prahalad (1989), Lawler ve Ledford (1992), Spencer & Spencer (1993), Green (1993), Ulrich (1997), Goleman (1998) gibi araştırmacılar tarafından desteklenmiş ve detaylandırılmıştır. Yetkinlik yönetimi, örgüt ve birey düzeyinde hedeflere ulaşmak için sahip olunması gereken temel bilgi, beceri, yetenek ve özellikleri belirleyerek önemli katkılar sağlamıştır.

Örgüt yaşamında yetkinlikler ve yetkinlik modellerine ilişkin çalışmalar, Frederick Winslow Taylor tarafından geliştirilen iş odaklı yaklaşımın dünyada meydana gelen ve örgütleri de değişime zorlayan gelişmelere cevap verememesi yüzünden ortaya çıkmış bir değişim sürecinin ürünüdür. Bürokratik teorinin bir mirası olan iş odaklı yaklaşımın temel varsayımı, örgütün iş yapısına uyabilme derecesine dayalı olarak çalışan birey örgüte değer katar yaklaşımıdır. Seçme testleri mevcut açık pozisyonlara en uygun bireyi bulmak üzere hazırlanır ve eğitim programları bireylerin becerilerini geliştirmek için hazırlanır. Amaç, bireylerin oluşturulan pozisyonlardaki işleri en mükemmel biçimde gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bu yaklaşımdaki örtülü varsayım ise örgütsel performansı optimize etmenin en iyi yolu mevcut işleri uygun becerilere sahip çalışanlarla doldurmak ve ücret ve diğer ödülleri kullanarak etkili bir performans

göstermeleri için onları motive etmektir. Sorumluluklar hiyerarşisi, görevler ve yetkiler sistemin işlemlerini sağlar. Çalışan kendi iş performansından sorumludur. Çalışanın amiri ise çalışanın göstermiş olduğu performansı değerlendirir. İş odaklı yaklaşım, Avrupa ve Amerika'da büyük miktarlarda ve rutin üretim yapılan 20. yüzyılın ekonomisine hitap etmiş ve uyum sağlamıştır (Lawler, 1994, s.3-4).

Küreselleşmeyle beraber zaman içinde ekonomide meydana gelen gelişmeler, hızlı değişim, kalite arayışı, maliyetleri azaltmak ve rekabet gücünü artırmak amacıyla örgütleri daha yalın ve yatay bir örgüt yapısına sahip olmaya doğru zorlamıştır. Yatay örgütlenmenin en önemli etkilerinden birisi bireyler üzerinde olmuştur. Değişime hızlı yanıt vermek, farklı fonksiyonlar arası işbirliğinin gerekliliği, bilgiye hızlı ulaşmak, bilgiyi ihtiyaçlar doğrultusunda uygun çözümlerde kullanmak örgütlerde entelektüel sermayeyi olan ihtiyacı ön plana çıkarmıştır. Böylelikle insan sermayesinin örgüt için önemi ve değeri artmış, çalışanlar ön plana çıkmış, örgüt içinde daha merkezi bir konuma gelmiştir. Kendi kendini yöneten ve kendi bireysel performansının sorumluluğunu üstlenen çalışanlara ihtiyaç duymaya başlanmıştır. Meydana gelen bu değişimlerle beraber bireysel öğrenme ve gelişim ihtiyacının sürmesi yeni gelişim kanallarının ortaya çıkması ihtiyacını doğurmuştur. Detaylı iş tanımları geliştirmek yerine belirli bir alanda etkili olabilmek için ihtiyaç duyulan beceri ve insan tanımları yapılmaya başlanmıştır. Örgütler böylece yetkinlik odaklı yaklaşıma geçiş yapmışlardır. Bu yaklaşımdaki temel hedef iş sürecinin etkili bir biçimde işlemesi için bireylerin ihtiyaçlarının ne olduğuna odaklanmaktır. Örgütün sahip olduğu teknoloji ile bireylerin sahip olmaları gereken beceriler arasındaki ilişki de önemlidir. Yetkinlik odaklı yaklaşımın başarıya ulaşması için örgüt içinde gerçekleştirilen eğitim ve geliştirme faaliyetleri kilit bir rol oynamaya başlamıştır. Bireyin ne kadar öğreneceği, öğrendiklerinin ne kadarını etkili bir biçimde kullanacağı önemli sorular haline dönüşmüştür. Becerilerin hızlı değişim karşısında eskimesi olasılığı, örgütün hangi beceri setlerini geliştireceğini doğru belirlemesi gerekliliğini gündeme getirmektedir. (Lawler, 1994, s.4-8,11; Rodriguez, Patel, Bright, Gregory ve Gowing 2002, s.310-315) yetkinlik odaklı yaklaşımın beslediği yeni işgücü profili ve önemi üzerinde durur. Hızla değişen çevrede örgütler beceri düzeyi yüksek, teknik olarak usta işgücünün önemini kavramışlardır. Fakat daha önemlisi bu işgücü hızlı öğrenebilmekte, değişime kolayca

uyum sağlayabilmekte, etkili iletişim kurmakta ve insanlar arası ilişkilerini beslemektedir (Rodriguez, Patel, Bright, Gregory ve Gowing, 2002, s.309).

Shippmann ve diğerleri (2000) iş odaklı yaklaşımla yetkinlik odaklı yaklaşım arasındaki temel farkı şöyle açıklar, iş odaklı yaklaşım iş ve görev odaklıdır. Yetkinlik bazlı yaklaşım ise çalışana odaklanır. Başka bir ifadeyle iş analizi öncelikle neyin başarılmış olduğu düşüncesidir. Yetkinlik modeli ise daha çok hedeflerin ne kadarına ulaşıldığı ya da işin nasıl başarıldığı üzerine odaklanmaktadır (Shippmann ve diğerleri, 2000, s.713).

Yetkinlik odaklı yaklaşımın örgütlerde kullanım nedenleri şöyle sıralanabilir (Draganidis ve Mentzas, 2006, s.52):

- Örgütsel önceliklere ve stratejilerdeki farklılaşmaya uygun olarak mevcut ve gelecekteki personel seçim ihtiyaçlarını karşılayacak beceri, bilgi, davranış ve yeteneklerin belirlenmesini sağlamak.
- İhtiyaç duyulan bireysel ve grup gelişim gereksinimlerine odaklanma sağlamak.

Örgüt yaşamında yetkinlik kavramının nasıl ortaya çıktığı tarihsel gelişim içinde ortaya konduktan sonra yetkinlik nedir, yetkinlik ve yeterlilik kavramları arasındaki fark nedir, yetkinlikler nasıl gruplanır, yetkinlik modelleri nedir, nasıl oluşturulur soruları akla gelmektedir. Türk Dil Kurumu (2011) yetkinliği, yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda Boyatzis (1982) yetkinliği; mükemmel performansın elde edilmesinde ayırt edici bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlamıştır (Ferman ve Özçelik, 2006, s.74). Yetkinlik (competency) ve yeterlilik (competence) çoğunlukla birbirleriyle karıştırılan ve birbiri yerine kullanılan kavramlardır. Yeterlilik, beceri ve standart performansa ulaşmayı ifade ederken, yetkinlik ise davranışlar üzerinde durmakta ve davranışlar ile başarıya ulaşma anlamına gelmektedir. Yeterlilik kavramı daha çok iş odaklı, performansa dönük bir yaklaşım ortaya koymaktadır (Mansfield, 1995, s.586).

Spencer & Spencer (1993) yetkinliği şöyle tanımlar: Yetkinlik, bireyin davranış ve performansını etkileyen, bireyin kişiliğinin oldukça derin ve sürekliliği olan parçasıdır. Yetkinlik nitelikleri, bilgi, beceri, sosyal rol, bireyin kendi gözüyle kimliği ve değeri, tavır ve güdülerden oluşur. Bilgi ve beceri yetkinlikleri görünür özelliktedir ve eğitim

yoluyla kolaylıkla geliştirilebilir. Sosyal rol, özdeğer, tavır ve güdü yetkinlikleri daha gizli ve derindedir. Kişiliğin merkezindedir. Güdü ve tavırları değerlendirmek ve geliştirmek çok daha zordur (Daud, Ismail ve Omar, 2010, s.39).

New (1996)'a göre yeterlilik, bir görevi gerçekleştirmek için yapılan gözlemlenebilir aktivitedir (New, 1996, s.45). Rowe (1995) göre ise *yeterlilik* ulaşılan performansdaki beceri ya da standart anlamına gelirken, *yetkinlik* gösterilen davranışı işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle biri insanın ne yapabileceğini tanımlarken diğeri nasıl yaptığını odaklanmaktadır. Bu sözcüklerin çoğulları ise farklı anlamları ifade etmektedir. *Yeterlilikler (competences)* başarıyla sergilenen beceriler dizisini anlatırken *yetkinlikler (competencies)* ehil bir performansdaki uyarlanan davranışı işaret etmektedir. Rowe (1995) yeterlilik ve yetkinlik arasındaki ilişkiyi şöyle özetlemektedir: yeterlilik beceri odaklıdır, ulaşılan standart gösterir ve ölçülendir. Yetkinlik ise davranış odaklıdır, davranış şeklini gösterir ve standarda nasıl ulaşıldığı ile ilgilidir (Rowe, 1995, s.12-13; Woodruffe, 1993, s.30). Woodruffe. (1993) yetkinliği şöyle tanımlar, yetkinlik, bireyin görev ve faaliyetlerini yeterlilikle yerine getirmek için bulunduğu pozisyona getirdiği davranış örüntüleri grubudur. Woodruffe göre yetkinlikler insanların davranışları ile ilgilidir ve bu davranışlar işinde gösterdiği performansla ilişkilidir. Yetkinlikler bazı insanların diğerlerinden daha iyi icra ettiği davranışsal repertuarlardır kalitesidir (Woodruffe, 1993, s.29).

Boyatzis son çalışmalarında yetkinliği daha geniş anlamda tanımlar: yetkinlik bireyin karakteristik özellikleridir. Bunlar, bir güdü, bir özellik, bir beceri, kendisine ait bir duruş, sosyal bir rol ya da kullandığı bir bilgi olabilir. Diğer bir ifadeyle kapasite ya da kabiliyettir (Boyatzis, 2008, s.5-6). Boyatzis (2009), yetkinlik kavramının temelinde McClelland (1951) tarafından geliştirilen kişilik teorisinin yattığını belirtir. Kişilik teorisi, bireyin bilinçaltı motifleri, bireysel şemaları ve gözlenen davranış kalıpları arasındaki ilişkiden meydana gelmektedir (Boyatzis, 2009, s.760). Maksimum performansa bireyin kapasite veya yeteneklerinin işin gereklilikleri ve örgütsel çevre ile uyumlu olduğunda ulaşılabileceğine inanılır. Yetkinlikler, duygusal, sosyal ve bilişsel zekaya bir davranışsal yaklaşımdır (Boyatzis, 2008, s.5-7). Boyatzis, yetkinlikler tanımlanırken tüme varım metodunun kullanılarak en mükemmel, maksimum

performansın belirlendiğini belirtir (Boyatzis, 2009, s.751). Hornby ve Thomas (1989) göre yetkinlikler etkili yönetici ya da liderlerin bilgisi, becerisi ya da kalitesidir (Woodruffe, 1993, s.29).

Moore, Cheng ve Dainty (2002), yeterlilik, yetkinlik ve yetkinlikler kavramları arasındaki ayrımın, yeterliliğin bir çalışma alanını ifade ettiğini, yetkinliğin çalışma alanının destekleyen davranış ya da davranışları kapsadığını, yeterliliklerin ise bir davranışı destekleyen nitelikler olduğunu belirtir (s.316).

Draganidis ve Mentzas (2006) göre yetkinlik, bireye görev performansını etkili bir şekilde yerine getirmek için potansiyel sağlayan örtük ve açık bilginin, davranış ve becerilerin bir kombinasyonudur (s.53).

Marelli, Tondora ve Hoge (2005) göre yetkinlik, etkili bir performans için gerekli olan ölçülebilir insan kapasitesidir. Yetkinlik, bilgi, tek bir beceri ya da yetenek, bir bireysel özelliktir veya bu niteliklerin iki ya da daha fazlasından oluşan bir gruptur. Yetkinlikler iş performansı bloklarını oluşturur. İş performansları, eş zamanlı ya da sıralı olarak bu çoklu yetkinliklerin sergilenmesini gerektirir (s.534).

2.2.2 Yetkinlik Oluşturma ve Yetkinliklerin Sınıflandırılması

Woodruffe. (1993) göre nelerin yetkinlik olduğu nelerin yetkinlik olmadığına karar vermek için bazı kriterlere ihtiyaç vardır. Yetkinliklerin taşınması gerekli özellikleri Woodruffe (1993) şöyle sıralamaktadır (s.31-32):

- Genellenebilir olmak
- Gözlenebilir olmak
- Basit, kısa ve öz olmak
- Kullanım kolaylığına sahip olmak
- Davranış gruplarını ifade edebiliyor olmak
- Anlam karmaşıklığına yol açmamak

- Geleceğe yönelik olmak

Yetkinlik çalışmalarında üzerinde görüş birliğine varılamayan bir husus, yetkinliklerin insan davranışının bir girdisi olarak mı yoksa çıktısı olarak mı kabul edileceği üzerinedir. İngiliz araştırmacılar, yetkinlikleri insan davranışının çıktısı olarak ele alır. Çalışanlar yetkinlikleri belirli bir derece ile sergilerler. Ortaya konan iş ya tanımlanan standartların içindedir ya da bu standartların üzerine çıkar. Amerikalı meslektaşları ise yetkinlikleri daha çok girdi olarak ele alırlar. Onlara göre yetkinlikler, bireyin performansını etkileyen bilgi, tutum ve beceri gruplarından oluşur (Parry, 1996, s.48; Brophy ve Kiely, 2002, s.167).

Jacobs (1989) yetkinlikleri soyut (*soft*) yetkinlikler ve somut (*hard*) yetkinler olmak üzere iki grup altında toplamıştır. Soyut (*soft*) yetkinlikler yaratıcılık, duyarlılık gibi davranışın altında yatan bireysel nitelikleri içermektedir. Diğer bir ifadeyle kişilik özellikleri soyut (*soft*) yetkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Somut (*hard*) yetkinlikler ise kavramsal olarak örgüt gibi soyut (*soft*) yetkinliklerden farklıdır. İşe özel beceriler somut (*hard*) yetkinlikler olarak ifade edilmektedir. Jacob (1989)'un bu ayırımına getirilen eleştiriler, yapılan gruplamanın başlangıçta ilgi çekse bile soyut (*soft*) ve somut (*hard*) yetkinliklerin birbirinden farklı olmadığı, ikisinde davranışlardaki uygulamaların tanımları olduğu davranışları açıklamadığı biçimindedir (Woodruffe, 1993, s.34; Parry, 1996, s.50). Boyatzis ise yetkinlikleri başlangıç yetkinlikleri ve performans yetkinlikleri olmak üzere gruplamıştır. Başlangıç yetkinlikleri bir işi yerine getirmek için gerekli olan temel yetkinliklerdir. Düşük ve yüksek performans için farklı değildir. Performans yetkinlikleri ise düşük ve yüksek düzeydeki performansı birbirinden ayırır (Boyatzis, 2008, s.6).

Spencer & Spencer (1993) performansı, üstün performans ve ortalama ya da etkili performans olmak üzere ikiye ayırır. Üstün performans, az sayıda kişinin ulaşabileceği, en üst düzeyde, mükemmel performanstır. Ortalama performans ise kabul edilebilir düzeyde çalışmayı gösteren asgari performanstır. Bu performansın alt düzeyi kabul edilebilir değildir. Spencer & Spencer (1993) bu tanımlamalar ışığında yetkinlikleri iki grupta toplar. Başlangıç (threshold) yetkinlikleri, bireyin işinde asgari düzeyde etkili olabilmesi için gerekli özelliklerdir (bilgi, beceri ve kabiliyetler). Bu yetkinlikler üstün

performansı ortalama performansdan ayırmaz. Farklılaştırılmış yetkinlikler ise güdü, tavır ve/veya davranış kalıpları gibi özellik ya da faktörlerdir. Üstün performansı ortalama performanstan ayırır (Daud, Ismail ve Omar, 2010, s.39-40).

New (1996) yetkinlikleri üç grup altında toplamıştır. Bunlar: *İşe Özel Yetkinlikler*: yapılan işe yönelik yetkinliklerdir. Bazı araştırmacılar ve uzmanlar bunları teknik yetkinlikler olarak da adlandırır. *Genel Yönetim Yetkinlikleri*: insanlarla etkileşimi gerektiren yetkinliklerdir. Liderlik, motivasyon, koordinasyon, organizasyon örnek olarak gösterilebilir. *Örgüt Kültürüyle İlgili Yetkinlikler*: alanyazında temel yetkinlikler (core competencies) olarak da belirtilir. Bireyin örgüt kültürü ile kendisini uyumlu hale getirmesi için sahip olması gereken yetkinliklerdir. Örgütten örgüte farklılık gösterir (New, 1996, s.45-47). Boyatzis (2009) ise mükemmel performansın ortaya çıkmasını sağlayan üç grup yetkinlik tanımlar. Bunlar: sistem düşüncesi, kalıpların farkında olmak gibi *bilişsel yetkinlikler*, duygusal farkındalık, duygusal kontrol gibi *duygusal zeka yetkinlikleri* ve sosyal farkındalık, ilişki yönetimi yetkinlikleri gibi *sosyal zeka yetkinlikleridir* (Boyatzis, 2009, s.754).

2.2.3 Yetkinliklerin Kullanımı ve Yetkinlik Modelleri

New (1996)'a göre yetkinlik kavramının kullanımı örgütlerde iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Birinci yaklaşımda yetkinlik örgüt bütününde incelenmektedir. Yetkinlikler genellikle örgüt tarafından kolektif olarak öğrenilen ve örgütü performansı ile rakiplerinden ayıran bilgi, uzmanlık ve kapasite olarak tanımlanmaktadır. İkinci yaklaşımda ise bireyin yetkinliklerinin belirli bir işte gösterdiği performansla ilgili olduğu inanılmaktadır. Bu görüş belirli bir rol için kendisinden gerçekleştirilmesi beklenen becerilerin değerlendirilebileceği görüşü temeline dayanan McClelland (1973)'in varsayımına dayalıdır (s.44).

Yetkinliklerin örgütlerdeki kullanım alanları şöyle özetlenebilir: işgücü planlamasında, aday seçimi ve işe alımda, eğitim ve gelişim yönetiminde, performans yönetiminde, kariyer gelişimi ve kariyer planlaması yetkinlik modellerinin başlıca kullanım alanlarıdır.

Lawler (1994) göre beceriye dayalı bir ortamda bireysel başarı, çalışanın esnekliğini ve inisiyatif kullanma özelliğini gerektirmektedir. Yeni beceriler öğrenmeye karşı istekli, yeni sorumluluklar üstlenen ve yönetimi destekleyen örgüt üyeleri yetkinlik bazlı yaklaşıma en fazla ilgi gösteren bireyler olacaktır (s.13).

Yetkinlik modeli, yetkinlikler topluluğu, yetkinlikler bloğu ya da yetkinlikler listesidir. Belirli bir iş ya da meslek grubu için gözlemlenen başarılı ya da mükemmel çalışan performansından oluşturulmuştur. Model çalışanlara, mevcut ya da gelecekteki kariyer hedeflerinde sahip olmayı planladıkları işle ilgili ihtiyaç duyulan performansı gösterebilmeleri için gerekli olan yetkinlikleri belirlemeleri ve bu yetkinlikleri geliştirmeleri için gerekli yönlendirmeyi sağlar (Draganidis ve Mentzas, 2006, s.56). Mansfield (1996)'a göre yetkinlik modeli, çalışanların işlerini etkili bir şekilde yapmak için ihtiyaç duydukları beceri ve özelliklerin detaylı ve davranışsal olarak özgün tanımlarıdır (s.7). Tanımda da belirtildiği gibi her yetkinlik modeli davranış tanımları içerir. Her yetkinlik için oluşturulan davranış tanımları ustalık düzeyine göre derecelere ayrılmıştır. Yetkinlik modelleri en yüksek performans düzeyi ile ortalama performansı birbirinden ayırmayı hedefler (Parry, 1996, s.52, 56). Yetkinlik modeli geliştirmenin başlangıç noktası örgütün amaç ve hedefleridir (Marelli, Tondora ve Hoge, 2005, s.537). Whetten (1989) yetkinlik modellerinin temel yararlılığını şöyle özetler: yetkinlik modelleri bir örgütteki etkili performansın doğasını açıklar. İş performansı anlamında ne önemlidir ve nasıl başarılı olduğunu tanımlar (Campion, Fink, Ruggeberg, Carr, Phillips ve Odman, 2011, s.256).

Yetkinlik modelinin geliştirilmesine yardım eden yan alanlar şöyle sıralanabilir (Shippmann ve diğerleri, 2000, s.707):

- Bireysel farklılıklar ve eğitim psikolojisi
- Liderlik araştırmaları ve değerlendirme merkezlerinin tarihi
- İş analizi araştırmaları
- Çoklu zeka kavramı
- Temel yetkinlikler (core competency)

Draganidis ve Mentzas (2006) göre yetkinlik yaşam döngüsü dört ana safhadan oluşur. Birinci aşama yetkinlik haritalamasıdır. Örgütün hedeflerini gerçekleştirmesi için gerekli yetkinliklerin ne olması gerektiğine dair genel bir bakış açısı sağlar. Üst düzey performans tanımları bu aşamada yapılır. İkinci aşama yetkinlik tanılamadır. Bireylerin sahip olduğu mevcut yetkinlik düzeyleri ve o pozisyonun gerektirdiği yüksek performans düzeyleri anlamına gelir. Beceri farklılık analizleri bu aşamada yapılır. Üçüncü evre yetkinlik geliştirmedir. Yetkinliklerin istenilen düzeye getirilmesi için gelişim planları ve aktiviteleri belirlenir. Son aşama ise yetkinliklerin izlenmesidir. Yetkinlik geliştirme aşamasında elde edilecek sonuçların sürekli gözlemlenmesinden oluşur (s.54).

Mansfield (1996) yetkinlik modelleri geliştirmenin ve kullanmanın iki yolu olduğundan söz eder. Bunlardan birincisi *Tekli İş Modeli* (Single-Job Competency Model) diğeri ise *Her İşe Uygun İş Modelidir* (One-Size-Fits-All Competency Model). Diğer üçüncü bir model de kendisi tarafından geliştirilen *Çoklu İş Modelidir* (Multiple-Job Approach). *Tekli İş Modeli* tek bir iş için geliştirilmiştir ve yaygın bir kullanım alanı vardır. Model kritik öneme sahip işlerin belirlenmesiyle başlar, bu işlerin gerektirdiği özellikler ve beceriler belirlenir, etkili bir performans için gösterilecek davranışlar düzeylere ayrılarak ayrıntılı olarak tanımlanır. *Her İşe Uygun İş Modeli* belirli bir grup iş için uygulanır. Modelin geliştirilmesindeki ilk aşama modelin hangi gruplar ya da pozisyonlar için uygulanacağını tanımlanmasıdır. Oluşturulan yetkinlik seti seçilen tüm iş grubuna uygulanabilir. Her yeni pozisyon için ayrı bir yetkinlik çalışması yapılması gerekmez. Bu model ile geniş kapsamlı, hızlı istikrarlı bir yapı kurulabilmektedir. *Çoklu İş Modeli Yaklaşımında* örgütün bulunduğu çevre, hedefleri, vizyonu ve stratejik planları doğrultusunda ortak yetkinlikler bloğu grupları oluşturulur. Yetkinlik tanımları yapıldıktan sonra, yetkinliğin gerektirdiği her davranış, düzeylerine uygun olarak tanımlanır. Bu yaklaşımla aynı yetkinlik seti kullanıldığı için farklı pozisyonlar arası karşılaştırma yapmak mümkündür. Daha verimli bir eğitim ve gelişim planı yapmaya olanak verir (s.7-11).

Woodruffe (1993) yetkinlikler listesinin geleceğe yönelimli olması gerektiğini söyler. Köklerini geçmişe dayayan yetkinlikler gereken değişiklikleri kaçırma riskiyle karşı

karşıyadır. Woodruffe. (1993)'a göre örgüt içinde ve çevresinde yaşanan değişikliklerin yetkinliklere yansması önemlidir. Bu nedenle yetkinlikler listesi, yetkinliklerde bir değişim olabileceği varsayımına dayalı oluşturulmalı ve gerektiğinde ve zamanın bu değişim yapılabilirdir. Hassasiyet, dikkatli gözlem, esneklik bu değişim için gerekli olan önemli özelliklerdir (s.35).

Yetkinlik çalışmaları, bireyin iç dünyasına, yeteneklerine, bireyin gelişimi için yapılabilecek potansiyel uygulamalara bir kapı açmıştır. Boyatzis (2008) yetkinliklerin geliştirilebileceğini öne sürer. Araştırmalar, bireyin davranışlarını, duygu durumunu, kendisiyle ilgili düşüncelerini değiştirebileceğini göstermektedir. Yetkinlik veya davranışsal yaklaşımın son kırk yıla en büyük katkısı yeteneklerin geliştirilebileceğinin anlaşılması olmuştur (s.10). Mükemmel bir performansa ulaşmak için hangi yetkinlikler gereklidir sorusunun yerine McClelland 1998'de yayınladığı makalesinde “yüksek bir performans sergilemek için bir yetkinliği ne kadar sıklıkla sergilemek gerektiği sorusunu sorar (Boyatzis, 2009, s.762). Bu soru günümüz bilim adamları için cevaplanması gerekli bir sorudur.

2.2.4 Öğretim Üyesi Yetkinlikleri

21. yüzyılda, yükseköğretim ve yüksek öğretim kurumları önemli bir yere sahiptir. Yükseköğretim kurumları başlıca iki fonksiyonu yerine getirir; birincisi insan gücünün yetiştirilmesi ikincisi ise yeni bilgilerin üretiminde toplum merkezi olmasıdır. Bir ülkenin yükseköğretim sistemini o ülkenin bilim ve teknoloji sisteminin bir parçasıdır. Yeni yaklaşımlar, yükseköğretimi teknolojiyi yayarak rekabeti artıracak bir sistem olarak kabul etmektedirler. Bu bağlamda üniversiteler ele alındığında, üniversiteler, bilim üreten, ileten ve öğreten akademik kurumlardır. Bursalıoğlu (1991) üniversitenin temel amaçlarını, kültürü yaymak, mesleki öğretim yapmak, bilim üretmek, bilimsel araştırmalarda bulunmak biçiminde tanımlar (s. 684). Üniversiteler, eğitim vermek, araştırma ve yayın yapmak ve elde ettiği bilimsel verileri, başta sanayi olmak üzere tüm toplumsal kurum ve kuruluşlarla paylaşmak eylemlerini gerçekleştirirler. Üniversitelerin tanımlanan bu amaçları etkili bir biçimde gerçekleştirmesi, eğitimde kalite kavramını ortaya çıkarır. Sözlük anlamında kalite, nitelik ve üstün nitelikli; standartlara uygunluk; herhangi bakımdan üstünlük veya eksiksizlik olarak

tanımlanmaktadır (Türk Dil kurumu Sözlüğü, 2011). Bakioğlu ve Baltacı (2010) ise kaliteyi insana değer verme, sürekli değişme ve yenilenme olarak tanımlamakta ve kalitenin değişim, gelişim, reform ve yeniden yapılanma kavramlarıyla yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. Bakioğlu ve Baltacı (2010)'ya göre kaliteli insan şöyle tanımlanmaktadır (s.5):

“Sürekli problem çözme yolları arayan, yaratıcı, ilgilerini ve amaçlarını gerçekleştirmekte benmerkezci olmayan ve adil davranan, insan ilişkilerinde demokratik ve özerk, sosyo-kültürel konularda esnek ve bütünlüyci özellikleri ağır basan insandır.”

Çetin (2013), yüksek öğretim yönetimi ve liderliğine ilişkin gerçekleştirdiği araştırmada, ulusal ve uluslararası düzeyde üniversiteler arasındaki rekabetin artmasına bağlı olarak yükseköğretim kurumlarından daha fazla beklenti oluştuğunu belirterek, yükseköğretim kurumlarının teknolojik ve bilimsel gelişmeleri yakalayıp hızlı bir şekilde yeni durumlara adapte olmasının çağın gereği olduğunu vurgular (s.39). Bu bağlamda kalite arayışları, dünya üzerinde bütünlük ve uyum çerçevesinde belirli standartlara ulaşma arayışları olarak ele alınarak, yükseköğretim kurumları arasında kalite birlikleri oluşturulmaya başlanmıştır (Hacıfazlıoğlu, 2006, s.1). Dolayısıyla günümüzde kalite kavramı, üniversitelerin önemli bir parçası haline gelmiştir. Korkut (2002), üniversitelerde kalite kavramından söz edildiğinde, öncelikle sistemin girdisi olan öğrenciler ve öğretim üyelerinin kalitesinin gündeme geldiğini belirtir (s.183). Öğretim üyeleri, yükseköğretim sistemini ayakta tutan en önemli bileşenidir. İnsan kaynaklarının gelişimi ve sahip olması gerekli beceri ve yetkinlikler üzerine yapılan çalışmalar, örgütlerde sürekli gelişim ve kalitenin sağlanması için kullanılan yaygın bir yaklaşımdır. Hızla değişen çevre ve tanımlanamayan, belirsiz gelecek karşısında yetkinlikler, öğretim üyelerinin görevlerini etkili bir şekilde devam ettirebilmeleri için gereklidir. Öğretim üyelerinin kalitesi ve sahip oldukları yetkinlikler, üniversiteleri hedeflerine ulaştırma, kalite sağlama, sistemi daha etkin hale getirme, toplumun ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda insan gücü yetiştirme açısından ele alınması gereken önemli konulardan biridir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, beşinci bölüm, madde 22'de öğretim üyelerinin görevlerini şöyle tanımlamaktadır:

Yükseköğretim kurumlarında ve bu kanundaki amaç ve ilkelere uygun biçimde önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim - öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek. Yükseköğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak. İlgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu kanundaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek. Yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmek. Bu kanunla verilen diğer görevleri yapmaktır.

Özetle, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununa göre öğretim üyelerinin görevleri eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek, bilimsel araştırmalar yapmak, öğrencilere yol göstermek, rehberlik, danışmanlık yapmak ve verilecek idari kapsamlı görevleri yerine getirmektir.

Bologna süreci kapsamında yürütülen çalışmalar, Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler çerçevesinde doktora düzeyi tanımlayıcılar şöyle belirlenmiştir (YÖK, 2010, s.77);

Bilgi (Kuramsal ve Uygulamalı):

- Yüksek lisans yeterliliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirmek, derinleştirmek ve bilime yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşmak,
- Alanın ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavramak; yeni ve karmaşık fikirleri analiz, sentez ve değerlendirmede uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara ulaşmak.

Beceriler (Kavramsal/Bilişsel ve Uygulamalı):

- Alanındaki yeni bilgilere sistematik bir biçimde yaklaşabilmek ve alanıyla ilgili araştırma yöntemlerinde üst düzeyde beceri kazanabilmek,
- Bilime yenilik getiren, yeni bir bilimsel yöntem geliştirebilmek ya da bilinen bir yöntemi farklı bir alana uygulayabilmek, özgün bir konuyu araştırabilmek, kavrayabilmek, tasarlayabilmek, uyarlayabilmek ve uygulayabilmek,
- Yeni ve karmaşık fikirlerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabilmek.

Kişisel ve Mesleki Yetkinlikler:

- Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği:
 - Bilime yenilik getiren, yeni bir bilimsel yöntem geliştiren ya da bilinen bir yöntemi bir alana uygulayan yayınlanabilir özgün bir çalışmayı ortaya koyarak, bilime katkıda bulunmak,
 - Alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde yayımlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilmek.
 - Özgün ve disiplinler arası sorunların çözümlenmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilmek.
- Öğrenme Yetkinliği:
 - Yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni fikir ve yöntemler geliştirebilmek.
- İletişim ve Sosyal Yetkinlik:
 - Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla incelemek, bunları geliştirmek ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetebilmek,
 - Uzman bir topluluk içinde özgün görüşlerini savunmada yetkinliğini gösteren etkili bir iletişim kurabilmek,
 - En az bir yabancı dilde, ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilmek ve tartışabilmek
- Alana Özgü ve Mesleki Yetkinlik:
 - Akademik ve profesyonel bağlamda teknolojik, sosyal veya kültürel ilerlemeleri tanıtarak, bilgi toplumu olma sürecine katkıda bulunmak,
 - Sorun çözmede stratejik karar verme süreçlerini kullanarak işlevsel etkileşim kurabilmek,

- Alanında ve iş yaşamında karşılaşılan toplumsal, bilimsel ve etik konularda çözüm üretebilmek ve bu değerlerin gelişimini destekleyebilmek.

Öğretim üyelerinin görev tanımlarını analiz ederek bir öğretim üyesinin taşıması gerekli genel nitelikler şöyle sıralanabilir: kendi alanında yetkin olmak, bilimsel bakış açısına sahip olmak, toplumsal ve sosyal konularda geniş bir bilgi birikimine sahip olmak, çevresini aydınlatmak, etkilemek, yönlendirmek, yol göstermek, sorun çözme becerisine sahip olmak, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmak, üretken olmak, bağımsız düşünme yetisine sahip olmak, görüşlerini her türlü ortamda ifade edebilmek, kendini sürekli geliştirip yenileyerek değişime ayak uydurmak.

Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutum özelliklerini belirlemek amacıyla 2002 yılında bir çalışma başlatmış, oluşturulan çalışma grupları ve komisyonlarla 2009 yılında 6 ana yeterlik (A-B-C-D-E-F) , 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir Yükseköğretim Kurumunun (YÖK) eşgüdümünde 49 eğitim fakültesinin, Bakanlığın merkez teşkilatı birimlerinin, sivil toplum kuruluşlarının ve sendika temsilcilerinin görüş, öneri ve eleştiri değerlendirilerek çalışma tamamlanmıştır. Bakanlıkça yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri aşağıdaki gibidir (MEB, 2009):

A-Kişisel ve mesleki değerler, mesleki- gelişim: Öğretmen, öğrencilerini birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak, en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Özdeğerlendirme yaparak, değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır.

- Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme

- Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
- Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- Öz değerlendirme yapma
- Kişisel gelişimi sağlama
- Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
- Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
- Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

B- Öğrenciyi tanıma: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

- Gelişim özelliklerini tanıma
- İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
- Öğrenciye değer verme
- Öğrenciye rehberlik etmek

C- Öğretme ve öğrenme süreci: Öğretmen, öğretme ve öğrenme sürecini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

- Dersi planlama
- Materyal hazırlama
- Öğrenme ortamlarını düzenleme
- Ders dışı etkinlikleri düzenleme
- Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
- Zamanı yönetme

- Davranış yönetimi

D- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları, öğrenci, veli, yönetici ve diğer öğretmenlerle paylaşır.

- Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
- Değişik ölçme teknikleri kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
- Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
- Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

E- Okul, aile ve toplum ilişkileri: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

- Çevreyi tanıma
- Çevre olanaklarından yararlanma
- Okulu kültür merkezi durumuna getirme
- Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
- Aile katılımı ve işbirliği sağlama

F- Program ve içerik bilgisi: Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sisteminin Dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

- Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkeleri
- Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
- Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

Yapılan araştırmalar, eğitim kalitesinin en önemli belirleyicilerinden birinin öğretim kalitesi olduğunu göstermektedir (Rehmans, 2009, Kember ve Leung, 2011; Wolverson 1998; Baland ve diğerleri, 2005). Öğretim kalitesi, öğretmenin kalitesi ve yeterlilikleri ile ilişkili bir kavramdır. OECD (1994) *Eğitim Örgütlerinin Ekonomik İşbirliği ve Gelişiminde Kalite Adlı Raporunda* öğretmen kalitesi kavramı beş bileşenle tanımlamaktadır. Bunlar;

- Müfredat ve içerik bilgisi
- Öğretim stratejilerini kullanma ve geliştirme becerisini de içermek üzere pedagojik yeterlilik
- Üst düzey düşünme becerileri, özeleştiri yeteneği ve öğretmen profesyonelliği,
- Empati kurma ve saygı gösterme
- Sınıf içi ve sınıf dışı yönetim yeterlikleri (OECD, 1994; aktaran; Rehmans ve diğerleri,2009, s. 49).

Öğretim üyelerinin akademik performansının belirlenmesine ilişkin oluşturulan kriterler, yetkinlik gruplarının oluşturulmasında yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Bu kriterler, temel olarak öğretim üyelerinin görev ve faaliyet alanlarını gösteren eğitim, araştırma ve hizmet olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Öğretim üyesi yetkinlikleriyle ilişkili olarak performans kriterlerine aşağıdaki sınıflamaları örnek göstermek mümkündür: Erin (2003) yükseköğretimde öğretim elemanı değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesine ilişkin yaptığı araştırmasında, akademik personelin performans kriterlerini yedi grupta toplanmıştır. Bunlar, kişilik, alan bilgisi, öğretim metotları, sınıf yönetimi, değerlendirme, planlama ve iletişimdir (s. 85). Feldman (1999) akademik personelin performans değerlendirilmesinde kullanılması gereken kriterleri, araştırma, yayın, öğrenci danışmanlığı, okul içi takım çalışmaları, topluma hizmet, mesleki örgüt faaliyetleri, danışmanlık, lisansüstü eğitimde danışmanlık ve kişilik özellikleri olmak üzere dokuz grupta sınıflamıştır (s.265). Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK), *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği* ile üniversitelerde oluşturulan *Akademik Değerlendirme ve*

Kalite Geliştirme Kurulları vasıtasıyla, öğretim üyelerinin performanslarının değerlendirilmesinde ve akademik yükselmelerde kullanılan kriterleri belirlemektedir.

2.2.5. Öğretim Üyesi Yetkinliklerine İlişkin İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın konusuyla yakından ilişkili, yükseköğretimde ve öğretim üyesi yetkinliklerine ilişkin yapılan ampirik araştırmaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde, araştırmaların genellikle öğretme yetkinliklerini belirleme üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında alana ve uzmanlığa yönelik yetkinlikleri belirlemeye yönelik araştırmalar da çoğunluktadır. Öğretim üyelerinin sahip olması gerekli yetkinlikleri belirlemeye yönelik araştırmalar daha çok uzaktan eğitim alanının araştırma konusu olmuştur. Ancak özel sektörde işletmelere yönelik yetkinlik belirlemeye ilişkin araştırmaların sayısı eğitim ve öğretim alanındaki araştırmalarla karşılaştırma yapılamayacak kadar fazladır. Ayrıca, yükseköğretimde akademik personelin performansının değerlendirilmesi ve akademik performans kriterlerinin belirlenmesine ilişkin araştırmalar az sayıda olsa da mevcuttur.

Simpson ve Smith (1993) ülke çapında mezun asistanların öğretme yetkinliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, Delphi metodu kullanılmıştır. Panel üyesi olarak 20 kişi belirlenmiş, bunların 17 tanesi araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen 20 yetkinlik oylanmış, oylamalar 3 tur devam etmiştir. İkinci turda oylamaya 8 yetkin daha eklenmiştir. Yetkinlik maddeleri 1 ile 5 arasında derecelendirilerek oylanmıştır. Her turun sonunda elde edilen sonuçlar bir sonraki turda panel üyelerine iletilmiştir. Sonuç olarak, yükseköğretimde asistanların öğretme yetkinliklerini 6 grup altında ve 31 yetkinlik olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmada akademik beceriler kategorisi diğer grupların hepsini içine almakta, planlama ve yönetim becerileri ise sunum ve iletişim becerilerini, değerlendirme ve geribildirim becerilerini ve bireylerarası becerileri ihtiva etmektedir. Akademik beceriler, planlama becerileri ve yönetim becerileri diğer yetkinliklere etki eden üç alan olarak ortaya çıkmıştır. Bu yetkinlikler ve grupları şunlardır:

- Akademik beceriler

- Konusunda ustalık sergilemek
 - Alanında ve mesleğinde öğrencilere kariyer fırsatlarına ilişkin danışmanlık yapmak
 - Kurs ve daha geniş serbest eğitim müfredatı arasındaki ilişkiyi sergilemek
 - Öğretmenin, bilimin temel ve mücadele gerektiren bir boyutu olduğunun farkına varmak ve kabul etmek
 - Öğrencilerin motivasyonunu, öğrencilerin gelecek ihtiyaçları ve hedefleriyle bağlantı kurarak arttırmak
- Planlama becerileri
 - Ders materyallerini öğrencilerin geçmişlerine, beceri düzeylerine ve ilgilerine uygun seçmek
 - Çeşitli öğretme metotlarıyla öğretim hedefleri arasında uyum sağlayabilmek
 - Materyalleri öğrencilere sırasıyla ve uygun hızda sunmak
 - Öğrenci merkezli öğretim metotları kullanarak öğrencilerin bireysel katılımı artırmak
 - Öğrenciler arasındaki dayanışma ve işbirliğini desteklemek
 - Öğrencilerin motivasyonunu öğrencilerin gelecek ihtiyaçları ve hedefleriyle ilgisini sergileyerek artırmak
- Yönetim becerileri
 - Kursun hedefleriyle ilişkin önemli bölüm politikalarıyla ilgili bilgi vermek
 - Kursu başarmakla ilgili uygun beklentiler iletmek ve yönetmek

- Optimum öğrenme ile sonuçlanacak şekilde öğrenme ortamını yönetmek
- Sınıftaki önemli güvenlik önlemlerini iletmek ve uygulamak
- İdari sorumlulukları yürütmek
- Disiplin, akademik dürüstlük ve yasal bilgilerle gerektiği biçimde ilgilenmek
- Sunum ve iletişim becerileri
 - Yazılı ve sözel olarak etkili bir biçimde iletişim kurmak
 - Öğrenmeyi artırmak için teknolojiden yararlanmak
 - Sınıf müzakerelerini öğrenmeyi sağlayacak ve kurs hedeflerini gerçekleştirecek biçimde yönlendirmek
 - Öğrenci katılımını öğrenci merkezli öğretim metotlarıyla artırmak
 - Öğrenciler arasında işbölümü ve dayanışmayı artırmak
 - Öğrencilerin motivasyonunu öğrencilerin gelecek ihtiyaçları ve hedefleriyle ilgisini sergileyerek artırmak
- Değerlendirme ve geribildirim becerileri
 - Geçerli ve güvenilir testler oluşturmak ve diğer değerlendirme ölçümlerini adil olarak yönetmek
 - Öğrencilere yararlı olacak geribildirimleri çeşitli yollardan sağlamak
 - Sürekli geribildirimler alarak ve öğretim yaklaşımlarını yenileyerek yenilikçi bir yaklaşım geliştirmek
- Bireylerarası beceriler
 - Konuya ilişkin bireysel coşku yoluyla öğrencilerin motivasyonunu artırmak

- Öğrencilere saygı ve anlayış göstermek
- Her öğrencinin öğrenmeye yetkin olduğunu inancını sergilemek
- Farklılıklarla ilgili konulara uygun bir şekilde başa çıkmak
- Öğrencilerin motivasyonunu öğrencilerin gelecek ihtiyaçları ve hedefleriyle ilgisini sergileyerek artırmak.

Smith ve Simpson (1995) iki yıl sonra benzer bir araştırmayı öğretim üyeleri için yapmıştır. Yükseköğretimde öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde önemli etkisi olan öğretim üyeleri için geçerli öğretme yetkinliklerini belirlenmişlerdir. Bu yetkinlikleri belirlemekteki amaç öğretim üyelerinin öğretme alanında gelişim ihtiyacı duyulan yetkinlik alanlarını belirlemektedir. Araştırmada Delphi metodu kullanılmış, 33 panel üyesiyle çalışılmıştır. İki tur oylama yapılmış, araştırma 31 panel üyesiyle tamamlanmıştır. İkinci tur oylamada 26 yetkinliğe, 8 yetkinlik daha eklenmiştir. Yetkinlikler, Simpson ve Smith (1993)'in 1993 yılında yaptıkları çalışmayla benzer olarak altı grup altında ve 39 yetkinlik olarak belirlenmiştir. Bu yetkinlikler ve grupları şunlardır:

- Akademik beceriler
 - Konusunda ustalık sergilemek
 - Öğretmenin, bilimin temel ve mücadele gerektiren bir boyutu olduğunun farkına varmak ve kabul etmek
 - Öğrencilerin motivasyonunu, öğrencilerin gelecek ihtiyaçları ve hedefleriyle bağlantı kurarak arttırmak
 - Bilim dalı veya mesleğin yapısında var olan önemli değerleri iletme
 - Kurs ve daha geniş serbest eğitim müfredatı arasındaki ilişkiyi sergilemek
 - Öğrencileri bilim dalı veya meslekteki kariyer fırsatlarına ilişkin bilgilendirmek

- Planlama becerileri
 - Öğrenci merkezli öğretim metotları kullanarak öğrencilerin bireysel katılımı artırmak
 - Öğrenciler arasındaki dayanışma ve işbirliğini desteklemek
 - Ders materyallerini öğrencilerin geçmişlerine, beceri düzeylerine ve ilgilerine uygun seçmek
 - Çeşitli öğretim metotlarıyla öğretim hedefleri arasında uyum sağlayabilmek
 - Çeşitli öğretim metotlarını kullanarak öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine hitap etmek
 - Materyalleri öğrencilere sırasıyla ve uygun hızda sunmak
 - Öğrencilerin motivasyonunu, öğrencilerin gelecek ihtiyaçları ve hedefleriyle bağlantı kurarak arttırmak
 - Öğretimde araştırmaları kullanmak
 - Kursu veya dersi öğrencileri daha yüksek düzeyde öğrenmeye yönlendirecek biçimde geliştirmek
- Yönetim becerileri
 - Kurs veya derste başarı için uygun beklentileri iletmek ve yönetmek
 - Optimum öğrenmeyi sağlayacak şekilde öğrenme ortamını yönetmek
 - Planlama, öğretim ve değerlendirme sürecini etkili bir zamanlamayla yönetmek
 - Disiplin konuları, akademik dürüstlük ve yasal enformasyonla uygun bir biçimde ilgilenmek

- Ders ya da kursun hedefleriyle ilgili önemli bölüm politikalarını iletmek, paylaşmak
- Sınıftaki önemli güvenlik önlemlerini iletmek ve uygulamak
- İdari sorumlulukları yürütmek
- Sunum ve iletişim becerileri
 - Yazılı ve sözel olarak etkili bir biçimde iletişim kurmak
 - Öğrenci katılımını öğrenci merkezli öğretim metotlarıyla artırmak
 - Öğrenciler arasında işbölümü ve dayanışmayı artırmak
 - Öğrencilerin motivasyonunu öğrencilerin gelecek ihtiyaçları ve hedefleriyle ilgisini sergileyerek artırmak
 - Sınıf müzakerelerini öğrenmeyi sağlayacak ve kurs veya ders hedeflerini gerçekleştirecek biçimde yönlendirmek
 - Öğrenme hedeflerini başarıyla gerçekleştirmelerini sağlayarak öğrencilerde güven oluşturmak
 - Öğrenmeyi artırmak için teknolojiden yararlanmak
- Değerlendirme ve geribildirim becerileri
 - Öğrencilere yararlı olacak geribildirimleri çeşitli yollardan sağlamak
 - Sürekli geribildirimler alarak ve öğretim yaklaşımlarını yenileyerek yenilikçi bir yaklaşım geliştirmek
 - Geçerli ve güvenilir testler oluşturmak ve diğer değerlendirme ölçümlerini adil olarak yönetmek
- Bireylerarası beceriler
 - Öğrencilere saygı ve anlayış göstermek

- Konuya ilişkin bireysel coşku yoluyla öğrencilerin motivasyonunu artırmak
- Her öğrencinin öğrenmeye yetkin olduğunu inancını sergilemek
- Öğrenciler için ulaşılabilir olmak
- Öğrencilerin motivasyonunu öğrencilerin gelecek ihtiyaçları ve hedefleriyle ilgisini sergileyerek artırmak
- Farklılıklarla ilgili konulara uygun bir şekilde başa çıkmak
- Öğrencilere sıcaklık ve mizah duygusu sunmak.

Murray, Gillese, Lennon, Mercer ve Robinson (1996)'in yaptığı çalışmada üniversitelerde, öğretim üyelerinin öğretim ile ilgili sahip olması gereken yeterlilikleri şöyle sıralanmaktadır: İçerik bilgisi; pedagojik yeterlilik, öğrenciye zor gelen ve hassas buldukları konuların üstesinden gelme becerisi; öğrencinin zihinsel gelişimi; öğrenci ile geliştirilen karşılıklı ilişki; gizlilik; meslektaşlara gösterilen saygı ve değer; doğru ölçme ve değerlendirme; kuruma gösterilen saygı ve değer (Murray, Gillese, Lennon, Mercer ve Robinson, 1996, s.4).

Williams (2003) ise yükseköğretimde uzaktan eğitim programları için gerekli rol ve yetkinlikleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada üç hedefi gerçekleştirmek için çalışmıştır: yükseköğretimde uzaktan eğitim alanında gerekli rol ve yetkinlikleri belirlemek; bu yetkinlikleri önemine göre sıralamak ve araştırmanın sonuçlarını son beş yıl içinde yapılan diğer yetkinlik çalışmalarıyla karşılaştırmak. Araştırmada Delphi metodu kullanılmıştır. Yetkinlik anketi oluşturulurken geçmiş çalışmalarda belirlenen yetkinliklerden yararlanılmıştır. Panel üyeleri 15 kişiden oluşmuş, oylamalar 4 tur sürmüştür. Birinci tur oylamada roller belirlenmiş, ikinci turda bu rollere ilişkin yetkinlikler belirlemiş ve bu yetkinlikler üzerine iki tur oylama daha yapılmıştır. Oylamalar sonucu görüş birliğine varılmış ve uzaktan eğitim alanına ilişkin 13 rol ve 30 yetkinlik belirlenmiştir. Yetkinlikler, genel yetkinlikler ve rol özellikli yetkinlikler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Rol özellikli yetkinlikler uzaktan eğitim alanına ilişkin tanımlanmış özel rollerdir. Araştırma sonunda elde edile sonuçlardan biri de

lider/değişim veya eğiticinin uzaktan eğitim programlarının başarılı bir biçimde uygulanmasında önemli bir rolleri olduğu biçimindedir. Karşılıklı ilişkiler ve iletişimle ilgili becerilerin tüm roller için gerekli olduğu ve ilk ondaki genel Yetkinlikleri domino ettiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının yükseköğretimde personel seçimi, eğitim ve gelişim programlarında ve departman gelişim ihtiyaçlarında kullanılması hedeflenmiştir. Williams (2003) tarafından belirlenen genel yetkinlikler ve kategorileri ise şunlardır:

- *İletişim ve karşılıklı etkileşim kategorisi* : İşbirliği ve takım becerileri, bireylerarası iletişim becerileri, dilde yeterlilik, yazma becerileri, soru sorma becerileri, grup süreci becerileri, redaksiyon becerileri, müzakere becerileri.
- *Teknoloji kategorisi*: Temel teknoloji bilgisi, teknolojiye ulaşma bilgisi, yazılım programları bilgileri, çoklu medya bilgisi.
- *Öğrenme ve öğretim kategorisi*: Uzaktan öğretim teorisi bilgisi, işbirliği ve öğrenci odaklı öğrenme becerileri, yetişkin öğrenme teorisi, geribildirim becerileri, fasitilasyon becerileri, sunum becerileri, değerlendirme becerileri, ihtiyaç analizi becerileri.
- *Yönetim ve idari işler kategorisi*: Bilgi destek hizmetleri, organizasyon becerileri, planlama becerileri, kullanım hakları ve uygulamaları bilgisi, halkla ilişkiler becerileri, danışmanlık becerileri, proje yönetimi becerileri, değişim ajanı becerileri, bireysel organizasyon becerileri.
- *Muhtelif*: Veri analizi becerileri

Tigelar, Dolmans, Wolfhagen ve Van der Vleuten (2004), yükseköğretimde öğretme yetkinliklerini belirlemek için yaptığı araştırmada, öğretme yetkinlikleri setinin öğretmenlerin kendi profesyonel öğrenme hedeflerini oluşturmaları için yararlı olacağını belirtir. Fakat bu yetkinlik setinin farklı öğretmen profillerine yer vermesi ve yalnızca öğretmenin davranışı üzerine odaklanmaması gerektiği üzerinde durur. Öğretme yetkinlikleri seti modern öğretim yaklaşımlarına uygun da olmalıdır. Tigelar, Dolmans, Wolfhagen ve Van der Vleuten (2004), öğretme yetkinliklerini çeşitli öğretme

ortamlarında etkili bir performans için bütünleştirilmiş bireysel özellikler, bilgi, beceriler ve tutumlar şeklinde tanımlar. Öğretme yetkinlik setlerinde ortak unsurların içerik bilgisi, pedagojik metotlar, sunum teknikleri, rehberlik, danışmanlık becerileri, müfredat ve materyal hazırlama, organizasyonel yetkinlikler ve bilimsel yetkinlikler olduğunu belirtir. Mevcut çalışmalara getirdiği eleştiri, öğretmede modern yaklaşımlara yer verilmediği, çok detaylı yetkinlik tanımları yapıldığı ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinin dikkate alınmadığı şeklindedir. Araştırmacılar araştırmalarında, yapısalcı yaklaşımı benimsemiş ve yükseköğretimde öğrenci merkezli modern yaklaşımda hangi öğretme yetkinliklerinin gerektiğini araştırmıştır. Delphi metodu kullanılarak, 63 panel üyesi ile çalışılmıştır. Başlangıçta hazırlanan Delphi anketi 134 maddeden oluşmuştur. Her madde 1 ile 5 arasında derecelendirilerek oylanmıştır. İki tur oylama yapılmış, ikinci turu tamamlayan panel üyeleri sayısı 51 kişiye düşmüştür. Araştırma sonucunda 7 yetkinlik alanı belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen
 - İletişimde becerili
 - Öğrencilerine karşı pozitif bir tutuma sahip
 - Tüm öğrencilerine ilgi gösteren
- Alan bilgisinde uzman
 - Öğretirken, uzmanlık alanında ilgili bilgiyi kullanma ehliyetine sahip
 - Alanında bilgi sahibi
 - Alanındaki yeni gelişmelere ilişkin bilgi sahibi
- Öğrenme sürecinin fasilitatörü, geliştirici
 - Ders materyallerini hazırlarken öğrenciyi merkeze koyan
 - Aktif hale geçiren eğitim materyali tasarlamada ehil

- Öğrencinin kendi kendini yönlendirmesiyle dereceli olarak öğrenmeyi öğrenme yaklaşımının oluşturulmasında ehliyet sahibi
- Danışman
 - Geribildirim vermede ehliyetli
 - Öğretimde öğrenciyi merkeze koyan
 - Öğrenciyi eyleme geçirmekte ehliyetli
- Değerlendiren
 - Öğrencilerin öğrenme sonuçlarını değerlendirmede ehil
 - Değerlendirme sonucu kendi öğretme deneyimini yeniden düzenleme ehliyetine sahip
 - Arzu edilen öğrenme sonuçları için uygun testleri tasarlama yeterliliğine sahip
- Organize eden
 - Meslektaşlarıyla işbirliği içinde olma yeterliliğine sahip
 - Meslektaşlarıyla işbirliği içindeyken iletişimi güçlü
 - Müfredata katkıda bulunma yeterliliğine sahip
- Bilim adamı/yaşam boyu öğrenen
 - Kendi öğretme performansını geliştirme ehliyeti olan
 - Kendi öğretme performansından sonuç çıkarma yeterliliğine sahip
 - Yeniliklere açık

Bland, Center, Finstad, Risbey ve Staples (2005) tarafından geliştirilen *Üniversitelerde Araştırma Üretkenliği Modelinde*, araştırma verimliliğine etki eden bireysel özellikler şöyle tanımlanmıştır: üniversiteyi oluşturan değerleri, normları, beklentileri anlamak ve

onaylamak; motivasyon; içerik bilgisi; temel ve ileri düzeyde araştırma bilgisi; proje oluşturma becerisi; oryantasyon; bağımsız hareket etme ve hedef belirleme; çalışma alışkanlıkları. Bu model kapsamında belirlenen liderlik özellikleri ise şunlardır: Himaye eden, destekleyen, rehberlik eden, yol gösteren, diğer grup üyelerine model olan bilim adamı; araştırma odaklı; kritik liderlik rollerini gerçekleştirme kapasitesini gösteren; katılımcı lider (Bland, Center, Finstad, Risbey ve Staples, 2005, s.227).

Darabi, Sikorski, Harvey (2006), A.B.D. yaptıkları araştırmada, uzaktan eğitim alanında öğretmenlerin öğretim yetkinliklerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma ekibi, son 10 yıllık uzaktan eğitim literatürünü inceleyerek 20 yetkinlik belirlemiştir. Bu yetkinlikler 18 uzman tarafından gözden geçirilmiş ve son hale getirilmiştir. Belirlenen yetkinliklerle ilgili, uzmanların geribildirim ve yorumlarıyla, öğretmenlerin öğretim ile ilgili faaliyetlerini açıklayan toplam 54 performans tanımlaması yapılmıştır. Belirlenen yetkinlikler ve bu yetkinliklerle ilgili performans bildirimleri, iki üniversitede toplam 148 öğretici (öğretim üyesi ve öğretim görevlisi) tarafından değerlendirilerek kullanım sıklığı, her faaliyet için tahmini harcanan zaman açısından derecelendirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesiyle belirlenen 20 yetkinlik ve 17 performans bildirimlerinin katılımcıların %90'ı tarafından sıklık ile kullanıldığı belirlenmiştir. Sıklıkla kullanılan performans bildirimleri şunlardır: Kursun içeriğine karşı hassasiyet gösterilmesi; Enformasyonun öğrenci ile paylaşılması; Öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmasının sağlanması; Öğretim teknikleriyle beraber alan bilgisindeki uzmanlığın geliştirilmesi; Gelişim hedefleriyle ilgili sonuçların izlenmesi ve lojistik kayıtlarının tutulması; Kursa gösterilen ihtimamın sürdürülmesi. Harcanan zamana göre en fazla oy alan performans bildirimleri ise şunlardır: Öğrenci bildirimlerinin doğruluğuna ilişkin geri bildirim sağlamak; Öğrencilere hatalarını nasıl düzelteceklerine dair geri bildirim sağlamak; Üst düzey düşünmeyi sağlamak için soruları kullanmak; Ödevlerde gereken yönlendirmeyi yapmaktır. Araştırmada belirlenen 20 yetkinlik ise şöyle sıralanmaktadır:

- Kursun lojistik gerekliliklerini yönetmek.
- Etkili yazılı, sözel ve görsel iletişim becerilerini sergilemek.
- Öğrenciye kurs düzeyine göre rehberlik etmek.

- Kursun etkililiğini değerlendirmek.
- Önceden belirlenen öğrenme hedeflerine dayanarak öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek.
- Dost ve açık bir çevre yaratmak.
- Tartışmaların üretken olmasını sağlamak.
- Öğrencileri, eleştirel düşünme becerilerini kullanması için teşvik etmek.
- Uygun etkileşimin kullanılmasını sağlamak.
- Zamanında ve bilgilendirici geribildirim sağlamak.
- Çeşitli öğretim metotlarını, ne zaman ve nasıl kullanacağını belirlemek.
- Öğrencilerin gelişimlerini izlemek.
- Öğrenmeyi sağlamak için uygun sunum stratejilerini uygulamaya koymak.
- Mevcut çevre içinde uygun iletişim davranışını sağlamak.
- Öğrencileri, mevcut çevre koşullarına uyum sağlamaları için yönlendirmek.
- Öğrencileri eğitimlerinde, kendi kendilerini yönlendirmeleri ve disipline etmeleri için cesaretlendirmek
- Öğrenme topluluğunu teşvik etmek.
- İlgili teknolojileri etkili kullanmak.
- Teknoloji ile ilgili problemleri çözümlmek.
- Profesyonel becerileri geliştirmek.

Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim yapan eğitimcilerin öğrencilerle kurdukları etkileşim, lojistik olarak öğrencilere yeterli desteği vermek, teknolojik olarak gereken alt yapı ve donanıma sahip olmak ve bu doğrultuda istekleri karşılamak öne çıkan yetkinlik ve performans gereklilikleri olarak ortaya çıkmıştır.

Na (2006) yaptığı araştırmada delphi metodunu kullanarak, öğretim üyeleri için 2015 yılında öğretmen yetiştirmede gerekli olan öğretme yetkinliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada cevap aranan sorular şunlardır: 1) 2015 yılında öğretmen yetiştirilen kurumlarda, öğretim üyeleri hangi öğretim yöntemlerini kullanıyor olacaklar? 2) Bu öğretim yöntemlerini kullanan öğretim üyeleri hangi yetkinliklere sahip olmak zorunda olacaktır? E- delphi metodu kullanılmış, toplam üç tur oylama yapılmıştır. Oylamalara katılan toplam panel üyelerinin sayısı 21 kişidir. Panel üyeleri

ülke çapında uzmanlığı kabul edilen eğitim uzmanlarından oluşmuştur. Birinci tur oylamada açık uçlu anket sorularıyla öğretim üyesi yetkinlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Birinci tur oylamanın sonuçları ikinci tur oylamaya temel teşkil etmiştir. Birinci tur oylama sonuçları, ikinci turda 7 dereceli likert ölçeği ile derecelendirilerek ölçülmüştür. Üçüncü tur oylamada da benzer şekilde ikinci tur sonuçları oylanmıştır. Araştırmada oylamalar sonucu mod, medyan değerleri hesaplanarak sonuçlar istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmen eğitiminde öğretim üyelerinin öğretimde, sınıf içi yüz yüze etkileşim yerine çevrimiçi (online) teknolojilerle bütünleşeceği, Çevrimiçi (online) teknolojilere uyarlanmış karma öğretim yöntemlerinin kullanılacağı öngörülmüştür. Ayrıca eş zamanlılık yerine, eş zamanlı olmayan veya eş zamanlı ve eşzamanlı olmayan yöntemlerin kombinasyonunun kullanılması tercih edilmiştir. İkinci tur oylamada, öğretim üyeleri için 77 öğretim yetkinliği belirlenmiştir. Bu yetkinlikler beş kategoride gruplanmıştır. Bunlar: planlama ve öğrenme çevresini dizayn etme; öğretme ve öğrenme; teknoloji; ölçme ve değerlendirme ve kültürel ve ahlaki konular.

Diğer bir araştırma Alvarez, Guasch ve Espasa (2009) tarafından online öğrenme ortamında üniversite öğretmenlerinin rolleri ve yetkinliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Kapsamlı bir literatür araştırması yapılmış ve Avrupa'da 16 üniversitenin öğretmen profesyonel gelişim programları analiz edilmiştir. 101 üniversite öğretmeniyle odak grup çalışması yapılmış, öğretmenlerin beklenti ve deneyimleri incelenmiştir. Araştırmada, önce online öğrenme ortamında üniversite öğretmenlerinin rollerini belirlemiş ve bu rollerin gerektirdiği yetkinlikleri tanımlamıştır. Yetkinlikleri kategorize ederken Williams (2003)'ın sınıflamasından yararlanmıştır. Tanımlanan rol ve yetkinlikler aşağıdaki gibidir:

- Tasarımcı/planlama rolü
 - Bu rol öğretmen davranışlarından, kurs planlama, organize etme, yol gösterme ve kontrol etme ile ilişkilidir.
- Sosyal rol

- Bu rol öğretmen davranışlarından, öğretmenle öğrenci ilişkilerine etki etme ve diğer öğrencilerle öğrenci ilişkilerine etki etme ile ilişkilidir.
- Bilişsel rol
 - Bu rol öğretimin bilişsel yönü olan, öğrenmenin bilişsel süreci, bilgi depolama, düşünme, problem çözme ve bilişin derin karmaşıklığını dönüştürmekle ilişkilidir.
- Teknolojik alan
 - Destek servis hizmetleri bilgisi, çoklu medya bilgisi, temel teknoloji bilgisi, teknolojiye ulaşabilme bilgisi, yazılım programları becerileri, veri analizi becerilerini içerir.
- Yönetimsel alan
 - Beklentileri cevaplama, motivasyon ve öğrenme ihtiyaçları, online sınıfları yönetmek, boşlukları ve iletişim kanallarını yönetmek gibi yetkinliklerden oluşur.

Hyatt ve Williams (2011) araştırmalarında, öğretim üyelerinin liderlik programlarında hem içerik hem de kalite açısından önemli etkileri olduğunu belirtir. Öğretim üyelerinin, hazırlanacak eğitim programlarında toplumun mevcut ihtiyaçlarının karşılanması ve gelecekteki ihtiyaçlarının göz önünde tutulmasının sağlanması gibi sorumlulukları olduğuna vurgu yapar. Öğretim üyelerinin öğretme, bilimsellik ve uygulamalardaki yeterliliklerini sürekli olarak genişletme ilerletmelerinin beklendiğinin altını çizer. Bu bağlamda gerçekleştirdikleri araştırmada, doktora düzeyinde bir liderlik programını veren öğretim üyelerinin gelecek 10 sene için gerekli olan 21. yüzyıl yetkinliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacıların yanıt aradığı sorular şunlardır: 1) Sözü geçen doktora liderlik programını veren öğretim üyeleri gelecekte hangi konularla yüz yüze geleceklerdir? 2) Sözü geçen doktora liderlik programını veren öğretim üyeleri 21. yüzyılın ikinci on yılında hangi yetkinliklere ihtiyaç duyacaklardır? 3) Sözü geçen doktora liderlik programını veren öğretim üyeleri tarafından derecelendirilen öğretme, danışmanlık, bilimsellik ve meslektaşlık kategorilerindeki başlıca yetkinlikler nedir?

Yetkinliklerin belirlenmesinde Delphi Metodu kullanılmıştır. Belirlenen kriterlere uygun liderlik programında ders veren 10 öğretim üyesi belirlenmiş, yapılan literatür araştırması yoluyla mülakat soruları oluşturulmuş, panel üyeleriyle mülakatlar gerçekleştirilmiş, beceri ve yetkinlikler belirlenerek yetkinlik anketi oluşturulmuştur. Hazırlanan anket üzerinde yapılan oylamalar 2 tur devam etmiştir. Birinci oylamanın sonunda 7 tane önemli konu belirlenmiştir. Bunlar: Örgütlerin ve liderliğin değişen doğası, küreselleşme, fonlar ve kaynaklar, ulaşılabilen bilginin bolluğu, öğrenci çeşitliliği, yeni teknolojiler, sorumluluklardır. Araştırmacılar, araştırma sonunda öğretim üyelerinin rolleriyle ilgili olarak, gelişen teknoloji ve öğretmen, fasilitatör ve öğrenen olarak buna uyum sağlayabilmenin ana tema olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Hyatt ve Williams (2011) araştırmalarında, öğretme teknolojilerini işbirliği ve araştırmaları destekleyecek şekilde kullanmanın, pedagojik becerileri kendi deneyimleriyle harmanlayarak farklı öğretme metodlarıyla kullanmanın önemi üzerinde durmuştur. Akademik programların değişen toplumun ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Doktora çalışmalarının doğası gereği öğretim üyelerinin tez sürecinde öğrencilere danışmanlık rollerinin önemini vurgulamış, yayın ve araştırmaların öğretim üyesi üretkenliği ve verimliliğini yansıtması bakımında yükseköğretim alan yazınında sıkça işlenen bir konu olduğunu belirtmişlerdir. Hızlı değişim ve farklılaşan çevrenin öğretim üyelerinin araştırmacı kimliğine yeni gereklilikler eklediği açıkmiş, yeni gereklilikleri; çok yönlü bakış açısına sahip olmak, müfredatın yararlılığı ve uygulanabilirliği bakımından öğretme ve öğrenmede öğretim üyelerinin araştırmacı rolünü anlamak, bilimsellik ile ilgili becerilerin sürekli geliştirilmesi, yayınların ulaşılabilirliği olarak tanımlamışlardır. Küreselleşme ve yeni teknolojilerin öğretim üyelerinin hizmetle ilgili rollerinin tanımına takım, işbirliği ve danışmanlık becerilerini de eklediğini belirterek, meslektaşlık ilişkilerinin kalitesinin öğretim üyesi doyumunun ve moralinin üzerindeki etkisinin önemini vurgulamışlardır. Hyatt ve Williams (2011) araştırmalarında, doktora liderlik programlarında ders veren öğretim üyelerinin sahip olması gereken yetkinlikleri dört grupta toplayarak toplam 35 yetkinlik belirlemiştir. Gruplar ve yetkinlikler şöyle sıralanmaktadır (s.54,55,58-60):

- Öğretme rolü yetkinlikler

- İletişim ve fasilitasyon becerileri
- Öğretme teorisi ve uygulaması
- Teknolojiyi kullanma
- Model ve öğretme ahlakı
- Örgütsel trendlerde bilgi ve deneyim
- Pedagojik anlayış
- Yaşam boyu öğrenmeye model olma
- Danışmanlık rolü yetkinlikleri
 - Araştırma metotları, araç ve teknolojileri hakkında bilgili olma
 - Yazılı (makale, tez, bildiri vb.) çalışmalara rehberlik etme
 - Öğrenciler için bulunabilir olma
 - İkinci araştırmacı olarak öğrencilerle ilgilenmek
 - Koçluk becerileri
 - Tez müzakereleri için sorumlu olma
 - Araştırma ahlakını öğretme
- Araştırma Rolü yetkinlikleri
 - Konuları çok yönlü perspektiflerden ele alabilme
 - Öğretmek ve öğrenmede öğretim üyesinin araştırmacı rolünü anlamak
 - Bilimsellik ile ilgili becerileri sürekli geliştirmek
 - Yenilikçi olma ve uyum sağlama
 - Yayınlarla ve sunumlarla alana katkıda bulunmak

- Programın ve üniversitenin prestijini artırmak için öğretim üyeliğinin araştırmacı kimliğini anlamak ve yükseltmek
- Araştırma için teknolojiyi kullanmak
- Hizmet rolü yetkinlikleri
 - Takım ve işbirliği becerileri
 - Üniversite ve diğer uzmanlık kurumlarında aktif olmak
 - Danışmanlık becerileri
 - Muhtelif gruplarla çalışma becerisi
 - Hizmet için teknoloji kullanma becerileri
 - Üniversitenin misyonuna destek olma
 - Toplumun geniş bir kesiminde aktif olma
- Meslektaşlık rolü yetkinlikleri
 - Diğerlerini kabul etme ve değer verme
 - Bireylerarası beceriler
 - Çok yönlü düşünmeyi desteklemek
 - Mentor ve hizmet yönelimli lider olmak
 - Bilgi ve programın misyon ve hedeflerini desteklemek
 - İşbirliği için teknolojiyi kullanmak
 - Üniversite, fakülte ve bölümün kültür ve politikalarını anlamak

Catono ve Harvey (2011) araştırmalarında, öğretim yetkinliklerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi çalışmalarında geliştirilen ölçeklerin öğrenci bakış açısını yansıtmadığı üzerinde durur. Gerçekleştirdikleri araştırmada konu uzmanı olarak lisans öğrencilerinden oluşan çalışma grupları aracılığı ile kritik iş analizi tekniği kullanılarak

dokuz öğretme yetkinliği ve bunların derecelendirilmiş davranış tanımları belirlenmiştir. Çalışmaya toplam 65 lisans öğrencisi katılmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 195 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde yapılmış, ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha=.94$ olarak bulunmuştur. Belirlenen öğretme yetkinlikleri şunlardır: İletişim; bulunabilirlik; yaratıcılık; sosyal farkındalık; detaylara dikkat gösterme ve organize olma, problem çözme; geribildirim; profesyonellik; öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı ilgi ve destek göstermek.

Alexander, Karvonen, Ulrich, Davis ve Wade (2012) araştırmalarında, kamu yüksekokullarında (community college) görev yapan öğretim üyelerinin yetkinliklerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bu amaçla araştırma içinde üç farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk çalışma, müfredat geliştirme olarak bilinen, *odak grup yaklaşımına* dayanmaktadır. Dünyaca ünlü konusunun uzmanı 14 kişi çalışmaya davet edilmiş, 4 uzmanın katılımı gerçekleşmiştir. Çalışma iki gün toplam 16 saat sürmüştür. Görüntülü web konferansı biçiminde gerçekleştirilmiştir. Odak grup yaklaşımı çalışması sonucunda, kamu yüksekokullarında çalışan öğretim üyelerine ait sekiz görev belirlenmiştir:

- Öğrenme, tüm öğrenme ortamlarına teknolojiyi adapte ve entegre etmek.
- Öğrencileri okula kabul etmek, danışmanlık yapmak ve okuldaki sürekliliklerini sağlamak.
- Öğrenimin sürekliliğini sağlamak için öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ifade etmesini ve kırtasiye işlerinin yürütülmesini sağlamak.
- Programla ilgili dokümantasyonu sürdürmek.
- Güncel öğrenme hedeflerini, öğretimin çıktılarını yansıtan yeni program ve müfredat geliştirmek.
- Kapsalı öğrenme ortamını yansıtan sınıf deneyimleri yaratmak, geliştirmek ve sürdürmek ve öğrencilere eleştirel düşünmeyi, bilgilerin uygulanmasını ve hayat boyu öğrenmeyi telkin etmek.
- Güncel eğitim yaklaşımlarının farkında olmak ve öğrenmeyi kolaylaştıran yaklaşımı seçmek, entegre etmek ve değerlendirmek.
- Eğitimi desteklemek için topluma sosyal hizmetler sağlamak.

İkinci çalışmada, iki ayrı bölgeden 9 öğretim üyesinin katılımlarıyla odak grup çalışması yapılmıştır. Grubun amacı *odak grup yaklaşımı* çalışmasının bulgularını geliştirmek ve kamu yüksekokullarında görev yapan öğretim üyelerinin gereksinim duyduğu beceri ve bilgileri belirlemektir. Cevap aranan sorular şunlardır: a) içerik sunumunda kullanılan stratejiler, b) öğretimde kullanılan stratejiler, c) öğrenimin değerlendirilmesinde kullanılan stratejiler, d) bilgi teknolojilerinin kullanımı, d) göreve başlangıçta öğretim üyelerinin oryantasyonu ve e) diğer bilgi ve beceriler. Her grup toplantısı yaklaşık iki saat sürmüştür. Birinci, ikinci ve altıncı sorular ana yetkinlikleri tanımlamak amaçlıdır. Üçüncü çalışma olarak daha geniş bir öğretim üyesi grubuna anket uygulanmıştır. Ankete toplam 30 öğretim üyesi katılmıştır. Öğretme disiplini ve deneyimine ilişkin dört soru sorulmuştur. Sorular şunlardır: a) öğretme nedenleri, b) içeriğin sunumu, öğretme ve öğretimin değerlendirilmesinde kullanılan ana stratejiler, c) diğer gerekli beceri ve bilgiler, d) öğretimde teknolojiyi kullanmak. Cevaplar dörtlü likert ölçeği ile derecelendirilmiştir. Üç çalışmanın sonunda belirlenen yetkinlikler şunlardır:

- Öğretme içeriği
 - Programın standartlarını bilmek
 - Endüstrinin standartlarını bilmek
 - Alan bilgisi
 - Sistemik müfredat oluşturmayı bilmek
 - Gerçek yaşam ve diğer disiplinlerle bağlantı kurmak
 - Öğretimi öğrencilerle ilişkilendirmek
- Öğretimin fasilasyonu
 - Öğrencileri öğrenmeyle meşgul kılmak
 - Çeşitli öğretim tekniklerini nasıl ve ne zaman kullanacağını bilmek
 - Sınıf içi değerlendirme tekniklerini geliştirmek ve kullanmak
 - İçerik ve anlatımı birbiriyle uyumlu hale getirmek
 - Zamanında ve anlamlı geribildirim anlamak ve nasıl vereceğini bilmek
 - Etkili ve organize olmuş öğretim materyallerini nasıl geliştireceğini ve değerlendireceğini bilmek

- Eleştirel düşünme ve hayat boyu öğrenme becerilerini nasıl öğreteceğini bilmek
- Öğrencileri öğrenmeleri için nasıl motive edeceğini bilmek
- Çevrimiçi (online) değerlendirmeyi ve nasıl geliştireceğini bilmek
- Öğrencilerin düşünme ve öğrenme stillerini anlamak
- Öğrencilerin farklılıklarına saygı göstermek
 - Öğrencilerle aktif dinleme uygulamaları yapmak
 - Yükseköğretim öğrencilerinin farklılığını anlamak
 - Bir birey olarak öğrencilere nasıl davranacağını bilmek
 - Öğrenme ile tüm öğrencilere nasıl ulaşabileceğini anlamak
 - Tüm öğrenenlere saygı göstermek
- Yol göstermek
 - Rol model olmak
 - Etik davranış örnekleri sergilemek
 - İlgili, empati ve coşku sergilemek
 - Kurumsal ve akademik politikaları anlamak
 - Meslektaş değerlendirmesini anlamak
 - Sınıf içi yasal mevzuatı bilmek
 - Öğretme ve öğrenme için tutku sergilemek
- Öğretme pratiklerini yansıtmak
 - Öğrenmeyi geliştirmek için sınıf içi değerlendirme tekniklerini kullanmak
 - Öğrenmeyi geliştirmek için araştırmaları ve en iyi uygulamaları kullanmak
 - Öğretmeyi ve öğrenmeyi geliştirmek için teknolojiyi kullanmak
 - Öğretimde meslektaşlar ile işbirliği yapmak
 - Topluluk önünde konuşma becerileri

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerde anlamlı öğrenmelerin sağlanması için öğretim üyelerinin sahip olması gereken beceri ve yetkinlikler, özgün faaliyetler ve çoklu öğretim modelleri, çoklu öğrenmeyi değerlendirme teknikleri, sınıf dışındaki öğretim rolleri için gerekli

olan becerilerle ilişkilidir. Araştırmada aynı zamanda etkili öğretimin kişiler arası ve hassas unsurlarına da dikkat çekilmiştir.

Türkiye’de yetkinliklerin belirlenmesine yönelik olarak işletmelerde gerçekleştirilen ampirik araştırmalara aşağıdaki çalışmalar örnek olarak gösterilebilir:

Aydın (2005) tarafından gerçekleştirilen, Türk Online Mentörler’in başarılı bir online öğretim için gerekli roller, yetkinlikler ve kaynaklara ilişkin algılarının incelendiği araştırmadır. Araştırma soruları şöyle sıralanmaktadır: 1) Mentörler, başarılı bir online öğretim için rolleri nasıl algılamaktadır? 2) Online kurslarda mentörler bu rolleri ne kadar sıklıkla kullanmaktadır? 3) Mentörler, başarılı bir online öğretim için yetkinlik ve kaynakları nasıl algılamaktadırlar? 4) Mentörler bu yetkinlik ve kaynaklara ne miktarda sahip olduklarını düşünüyorlar? 5) Başarılı bir online öğretim için mentörlerin yaş ve cinsiyetleri, roller, yetkinlikler ve kaynaklara ilişkin algıları farklılaşmakta mıdır? Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Online Öğretim Roller, Yetkinlikleri ve Kaynakları Anketi yoluyla toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşmuştur. İlk bölümde demografik sorular, ikinci bölümde katılımcıların rollere ilişkin algılarıyla ilgili sorular, üçüncü bölümde ise yetkinlikler ve kaynaklara ilişkin maddeler yer almıştır. Ankette rol ve bunların açık tanımları belirtilmiş, yetkinlik ve kaynaklara ilişkin 52 madde yer almıştır. Ankette katılımcıların serbest görüş bildirmesi için açık uçlu sorular da yer almıştır. Anketler 53 online mentöre uygulanmıştır. Belirlenen roller şunlardır: içerik uzmanı, süreç fasilitatörü, öğretim programı geliştiren, danışman, teknolojist, değerlendirici, materyal üreten, idari yönetici. Yetkinlikler ve kaynaklar ise belirlenen beş faktör altında oluşturulmuştur. Bunlar: teknoloji, iletişim, zaman, online eğitim ve içeriktir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan Türk Mentörler, değerlendirici, içerik uzmanı ve süreç fasilitatörü rolleri konusunda belirgin bir görüş birliği içindedirler. Diğer yandan materyal üreticisi ve idari yönetici rollerine ilişkin düşük düzeyde bir gereklilik belirtmişlerdir. Araştırma aynı zamanda online mentörler arasında yetkinlik oluşturma eksikliğini açığa çıkarmıştır. Çalışmanın bütünü değerlendirildiğinde, belirlenen rol ve yetkinliklerin oluşturuldukları yapı ve kültür için, geçerli ve önemli olduğunu belirlemiştir.

Özçelik ve Ferman (2006), yetkinliklerle ilgili yaptıkları araştırmada, örgüt içinde gerekli rol, beceri ve davranışları geliştirmek için gerekli bir insan kaynakları stratejisi olarak yetkinlik yaklaşımının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın diğer bir amacı da özel bir kültürel yapı içerisinde yetkinlik yaklaşımının insan kaynakları yönetimine uygularken karşılaşılan güçlükleri incelemektir. Araştırmacılar, yetkinlik perspektifinden kapsamlı bir literatür ve teori araştırması yapmışlar, mevcut teori ve ampirik araştırma sonuçlarına dayanarak yeni bir yetkinlik çatısı oluşturmuşlardır. Araştırma, Türkiye’de çok uluslu bir hızlı tüketim malları şirketinde örnek olay incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Yüz yüze yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Mülakatlara ek olarak, yetkinlik yaklaşımının uygulanmasıyla ilgili random seçilen 10 yönetici 10 şirket çalışanıyla mülakatlar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlardan biri, çok uluslu şirketlerde ülkeler arası kültürel farklılıkların yol açtığı uygulama zorluklarıdır. Bununla birlikte eğer yetkinlik yaklaşımı özgün bir biçimde oluşturulursa bireysel ve örgütsel ihtiyaçlar karşılanacak biçimde seçme, geliştirme, yükseltme ve ödül süreçlerinin geliştirilebileceği biçiminde bir öngörude bulunulur.

Karaduman (2010) araştırmasında, duygusal zeka yetkinlikleriyle iş performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır: 1) Performans sonuçlarıyla yönetsel duygusal zeka faktörleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 2) Hangi duygusal zeka yetkinlikleri iş performansı ile güçlü bir ilişki gösterir? 3) Hangi duygusal zeka yetkinlikleri kombinasyonu iş performansının en iyi göstergesidir? Araştırma bir Pazar araştırma şirketinde yapılmıştır. Tarama türü bir araştırma gerçekleştirilmiş, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Örgüt çalışanlarına 122 sorudan oluşan yönetsel duygusal zeka envanteri elektronik ortamda uygulanmış, 36 kişiden geçerli yanıt alınmıştır. Duygusal zekaya ilişkin veriler, David Goleman’ın duygusal zeka modeline dayalı olarak 2008 yılında geliştirilen D.B.E. yönetsel duygusal zeka envanteri aracılığı ile toplanmıştır (aktaran: Karaduman, 2010, s.58). Yanıtlar beş dereceli Likert tipi ölçek ile derecelendirilmiştir. Ölçek bireysel yetkinlikler ve sosyal yetkinlikler olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. 1) Bireysel yetkinlikler: a) Kendinin farkında olma (duygusal farkındalık, kendine güven); b) Duyguların, düşüncelerin ve davranışların yönetimi (duygusal kontrol, şeffaflık, adapte olabilme); c)

Motivasyon (başarıya yönelme, işe dahil olma, inisiyatif sahibi olma, iyimserlik); 2) Sosyal yetkinlikler: a) empati; b) sosyal beceriler (başkalarını geliştirme, değişim yönetimi, yakınlık geliştirme, etkileme, çatışma yönetimi, takım çalışması). İş performansı ise işgörenlerin yöneticileri tarafından örgüt içinde kullanılan performans değerlendirme formları kullanılarak derecelendirilmiştir. Değişkenler arası ilişki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edildiğinde, adapte olabilme, duyguların yönetimi, motivasyon, empati, sosyal beceriler, başkalarını geliştirme, değişim yönetimi, etkileme ve takım çalışmasının iş performansı ile çok güçlü bir ilişki içinde olduğu; kendinin farkında olma, duygusal farkındalık, şeffaflık, başarıya yönelme, inisiyatif sahibi olma, yakınlık geliştirme, çatışma yönetiminin iş performansı ile orta derecede bir ilişki içinde olduğu; kendine güven, duygusal kontrol, işe dahil olma, iyimserliğin iş performansı ile zayıf bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak duygusal zeka yetkinlikleri ile iş performansı arasında güçlü bir ilişkinin var olduğunu görülmektedir.

Çakrak (2010), yetkinlikler ve örgütsel öğrenmeye ilişkin yaptığı araştırmada, örgütsel öğrenmenin, firma yetkinlikleri üzerine etkisini belirlemeye çalışmış, firma yetkinlikleri ile çevresel özellikler ve firma özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ek olarak dış ve iç faktörlerin firma yetkinliklerine olan etkisi analiz edilmiştir. Bu amaçla şirketlerin çevresel özellikleri (cömertlik ve belirsizlik) ve firma özellikleri (delegasyon, strateji karar verme tutumu, organizasyonel öğrenme seviyesi, belirlilik, merkezkaçlık) ele alınmıştır. Araştırma hipotezleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur: H1: Firmanın organizasyonel öğrenme seviyesi ile firma yetkinlikleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Organizasyonel öğrenme seviyesi arttıkça firma yetkinlikleri de güçlendirilmiş olacaktır. H2: Firma yöneticilerinin strateji karar verme tutumu ile firma yetkinlikleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Yöneticiler gelecekte ortaya çıkabilecek fırsatlar ve seçeneklere odaklandıkça firma yetkinlikleri de güçlendirilmiş olacaktır. H3: Firma yöneticilerinin davranışları (delegasyon) ile firma yetkinlikleri arasında ilişki vardır. Yöneticilerin işleri delege etmesi, ana yön belirlemesi, çalışanları motivasyon ve uzun dönem odaklı olması firma yetkinliklerinin güçlendirilmesine yardımcı olacaktır. H4: Firmada alınan kararların merkezkaçlığı ile firma yetkinlikleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Tam merkezkaç yapıda firma yetkinlikleride daha fazla güçlendirilmiş olacaktır.

Kararların merkeziliği arttıkça firma yetkinlikleri azalış gösterecektir. H5: İşlerin belirliliği ile firma yetkinlikleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Çalışanların ne yapacakları ve nasıl yapacakları belirli oldukça firma yetkinlikleride bu doğrultuda güçlendirilmiş olacaktır. H6: Çevresel cömertlik ile firma yetkinlikleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Firmanın bulunduğu çevrede cömertlik ne kadar yüksek ise, firma yetkinlikleri de o ölçüde artış gösterecektir. H7: Çevresel belirsizlik ile firma yetkinlikleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Firmanın bulunduğu çevrenin belirsizliği firma yetkinliklerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu amaçla Türkiye’de faaliyet gösteren 103 şirket üzerinde araştırma yapılmıştır. Veriler toplanırken sektör ayırımına gidilmemiştir. Çevresel özelliklere ait veriler, 1996-2008 aralığını kapsamaktadır. Firma yetkinlikleri ölçülürken firmalara ait çeşitli fonksiyonel yetkinlikler ele alınmış ve bu yetkinliklerin firmanın organizasyonel öğrenme seviyesi, çevresel özellikler ve firma özelliklerinden etkileneyeceği görüşü temel alınmıştır. Firmanın organizasyonel öğrenme seviyesi ise dört ana başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlar yönetsel bağlılık, sistem perspektifi, açıklık ve deneme ve bilgi transferi ve entegrasyondur. Firma yapısı incelenirken, kararların merkeziliği (merkezkaçlık), işlerin belirlilik durumu, yönetici davranışları (delegasyon) ve stratejik karar verme durumu gibi değişkenler ele alınmıştır. Bunlar iç faktörler olarak ele alınmış, bağımsız değişkenlerdir. Dışsal faktörler olarak çevrenin cömertliği ve belirsizlik durumu ele alınan diğer bağımsız değişkenlerdir. Firma yetkinlikleri bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Birden fazla bağımsız değişken ele alındığı için çoklu doğrusal regresyon modeli kullanılmıştır. Araştırmada anket tekniği kullanılmış, cevaplar 7’li Likert ölçeği kullanılarak derecelendirilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizlerinde anket maddeleri için yüksek düzeyde alpha katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Bağımsız değişkenlerden firma yetkinliklerini etkileyen en önemli faktörün organizasyonel öğrenme yeteneği olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler çevresel cömertliğin ve çevresel belirsizliğin firma yetkinliklerine etkisi olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Yönetici davranışlarından, delegasyon, ana yön belirleme, motive etme ve uzun döneme bakma davranışlarının firma yetkinliklerinde pozitif bir etki sağlaması beklenir. Ancak elde edilen modele göre yöneticilerin bu davranışları firma yetkinliklerinde negatif bir sonuca yol açmaktadır. Yani yöneticilerin

işleri delege etme seviyesi arttıkça firma yetkinlerinde azalış olacaktır Araştırmada elde edilen ilginç bir sonuçta, firmanın merkezkaçlık seviyesi artıkça firma yetkinliklerinde azalış olmasındır. Bu modele göre firmada kararların üst yönetim tarafından belirlenmesi dolayısıyla tam merkezi bir yapıya sahip olması firma yetkinliklerinde artışa neden olacaktır. İlgili konuların ilgili yerlerde karara bağlanmasının firma yetkinliklerinde pozitif bir etki sağlaması beklenmektedir. Elde edilen modelde firmanın merkezkaçlık seviyesi arttıkça firma yetkinliklerinde azalış görüleceği belirtilmiştir.

2.3. Örgütsel Öğrenme

Çağımızda örgütler, bilgi teknolojilerinin hızla ürettiği, öngörülemeyen hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için sürekli gelişim stratejisini benimsemişlerdir. Bu stratejinin altında öğrenme yatmaktadır. Değişim öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Değişimi günlük yaşamlarında her geçen gün daha güçlü bir biçimde hisseden birey ve örgütler, öğrenmeyi üstünlük sağlayan bir araç olarak kullanmaktadırlar (Cook 1995, s.4; Bassi, Cheney ve Lewis 1998, s.52). Bierly, Kessler ve Christensen (2000) öğrenmeyi, bilginin bağlantı kurma, genişletme, geliştirme süreci olarak tanımlar (Bierly, Kessler ve Christensen, 2000, s.596). Savolainen ve Haikonen (2007) göre sürekli gelişim bir döngüyü de beraberinde getirir. Öğrenme yoluyla bilgi elde edilir, bilgi gelişimi doğurur, gelişim ilerleme ve yeni öğrenmeleri beraberinde getirir, bu yeni öğrenmeler yeni ilerlemelere yol açar döngü böylelikle sürer gider (s7). Öğrenme ve değişim Revans tarafından şöyle formüle edilir: Öğrenme \geq Değişim. Bir örgüt yaşamını devam ettirmek istiyorsa çevredeki değişimlere eşit ya da daha büyük bir oranda öğrenmelidir (aktaran N. Dixon, 1992, s.31). Dodgson (1993)'a göre öğrenme dinamik bir kavramdır ve örgütlerin sürekli değişen yapısında kullanılır. Öğrenme aynı zamanda bütünleştirici bir kavramdır ve farklı düzeylerde analizi mümkün kılar. Öğrenme özellikle örgütlerin işbirlikçi ve toplumsal doğasını gözden geçirmede yararlıdır (s.376).

Argyris (1977) örgütsel öğrenmeyi hataları bulma ve düzeltme süreci olarak tanımlar (Argyris, 1977, s.116). Fiol ve Lyles (1985) ise örgütsel öğrenmenin bilgi yoluyla eylemlerin geliştirilme süreci olduğunu söyler (s.804). Stata (1989) göre örgütsel öğrenme, paylaşılan içgörü, bilgi ve zihinsel modeller yoluyla gerçekleşir ve geçmiş bilgi ve deneyimleri oluşturur ki bu da örgütsel hafızadır (s.64). Garvin (1993)'e göre örgütsel öğrenme, beceri yaratma, elde etme, bilgiyi transfer etme ve yeni bilgi ve içgörülerini yansıtmak şeklinde davranışları düzenlemedir (s.80). Senge (1990) ise örgütsel öğrenmeyi geleceği yaratmak için örgütsel kapasitenin sürekli olarak artırımı olarak tanımlar. Örgütsel öğrenme geniş anlamda, örgütün sahip olduğu ve değişim sürecine katkıda bulunan bilgi ve tekniklerin anlaşılmasını kolaylaştıran bilgi birikimini ifade eder. Bireylerin örgütsel öğrenmede önemli bir yeri vardır. Onların zihinsel kapasiteleri ve birbirleriyle etkileşimleri örgütsel düzeyde etkili öğrenmeleri etkiler. Etkili bir örgüt,

geçmiş deneyimlerini ve yeni bilgi birikimlerini gelecekte vereceği kararlar için bir rehber olarak ve maliyeti yüksek olan hatalardan sakınmak için kullanır. Bireylerin sahip olduğu örtük ve açık bilgiler bir araya toplandığında grup düzeyinde ve örgütsel düzeyde bilgiyi oluşturur (s.23). Senge (1998) örgütlerin bireyler aracılığı ile öğrenebileceğini, bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeyi garanti altına almadığını ancak bireysel düzeyde öğrenme olmadan örgütsel öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini vurgular (s.157).

Örgütsel öğrenme ile ilgili ampirik araştırmalar Cangelosi ve Dill tarafından ilk kez 1965 yılında başlamıştır. Cangelosi ve Dill (1965) örgütsel öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmaların geliştir, test et, değiştir biçiminde özetlenebilecek ampirik bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini savunmuştur. Bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki etkileşime odaklanılması gerektiği ve davranışların incelenmesiyle öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenebileceğini belirtmişlerdir (s.202-203). Yirmi yıl sonra Fiol ve Lyles (1985) tarafından bu alanda yapılan çalışma ve ilerlemelerin devam etmesine rağmen ortaya belirgin bir gelişmenin konamadığı, örgütsel öğrenme kavramının geniş bir kabulü ve performans üzerindeki önemli etkisinin bilinmesine rağmen ne bir teori ne de bir modelin çoğunluk tarafından kabul görmediği ifade edilmiştir (s.803-806). Aynı görüşler otuz yıl sonra Weick(1991), Huber(1991) ve Simon(1991) tarafından tekerar edilmiştir. Simon (1991) özellikle, terminolojide tutarlılığı sağlamadan teoriye hakim olmanın, bireysel vakalardan ve deneylerden elde edilen bilgiyi tutarlı bir yapıda birleştirmeyi ve genişletmeyi zorlaştıracığı veya imkansız hale getireceğine dikkat çekmiştir (s.133).

Gregory Bateson (1972) örgütsel öğrenmeye farklı bir yaklaşımla şu varsayımlarda bulunmuştur: Bateson'a göre örgütlerde iletişim çok katlı ve paradoksaldır; öğrenme her zaman politiktir; örgütsel öğrenme önceden kestirilemez, davranışlardaki değişime yeni bir bilgi veya beceri sonrası değil çoğu kez çevre ve şartlardaki bir değişim sonucu ortaya çıkar ve süresizdir (Tosey, 2008, s.454).

Yukarıda açıklanan örgütsel öğrenme yaklaşımlarının yanında Crossan (2003) daha geniş bir perspektiften bakarak örgütsel öğrenmeyi farklı bir biçimde değerlendirir. Crossan'a göre örgütsel öğrenme deneme yanılma olmadan oluşan rastgele bir süreç ya da

akılcı bir karar verme ve seçme süreci değildir. Örgütsel öğrenme, yorumlayıcı sistemlerin, grup deneyimlerinin, diyalog ve örgütsel hafıza ya da bilgi stoklarının da içinde yer aldığı daha derin bir inceleme gerektirir. Örgütsel öğrenme stratejik yenilenmeyi içinde barındırır. Örgütsel öğrenme yeni stratejileri destekleyen yeni kaynak kapasitelerinin ortaya çıkmasına yol açar. Stratejik yenilenme ise örgüte rekabet avantajı sağlar (Crossan ve Berdrow, 2003, s.1088,1089). Özet olarak örgütsel öğrenme, stratejik bir süreçtir. Örgütlere sürekli bir rekabet avantajı sağlar. Örgütsel öğrenme, hem bireysel hem de paylaşılan düşünce ve eylemlerde değişim sürecidir. Bu paylaşım örgüt kurumsallığı tarafından desteklenir ve etkilenir (Vera ve Crossan, 2004, s. 222, 224).

Dodgson (1993) göre öğrenme, teknolojik değişime ve rekabete cevap vermek için kullanılan bir araçtır. Örgütsel öğrenmenin hedefi, zaman içindeki değişim sürecinde adaptasyon ihtiyacını ve verimliliği arttırmaktır (s.378). Geleneksel yaklaşımla bir örgüt için büyüme, sermaye ve gelirlerinde artışı ifade eder. Öğrenme çerçevesinden bakıldığında büyüme, örgütle ilgili geliştirilen ortak anlayıştır. Geliştirilen bu ortak anlayış eyleme dönüştürüldüğünde örgütsel öğrenme bir örgüt için gençlik kaynağı işlevini görür (Inkpen ve Crossan, 1995, 597). Crossan, Lane, White ve Djurfeldt (1995), Inkpen ve Crossan (1995), ve Crossan Crossan, Lane ve White (1999) örgütsel öğrenmeye ilişkin farklı bir yaklaşım geliştirerek yeni bir senteze ulaşır. Bu yaklaşıma göre örgütsel öğrenme, dinamik bir stratejik yenilenme sürecidir ve örgütsel öğrenme üç düzeyde gerçekleşir: bireysel, grup ve örgüt düzeyinde. Bu modelin çerçevesi dört temel ayak üzerine oturur. Birincisi; örgütsel öğrenme yeni öğrenmeleri keşfetme ve öğrendiklerini kullanma arasında bir gerilim içerir. İkinci olarak; örgütsel öğrenme çok boyutludur; bireysel düzey, grup düzeyi ve örgütsel düzey. Üçüncüsü; örgütsel öğrenmenin bu üç düzeyi, sosyal ve psikolojik sürecin dört kategorisiyle bağlantılıdır. Bunlar; sezgi (intuiting), yorumlama (interpreting), bütünleştirme (integrating) ve kurumsallaştırmadır (institutionalizing) Dördüncü olarak, algılama eylemi etkiler (ya da tam tersi). Öğrenme yalnızca zaman içinde meydana gelmez, düzeyler arasında da meydana gelir. Yeni bilginin özümsemesi ileri besleme sürecidir. Öğrenileni kullanma ise geri beslemedir. İleri besleme ve geri besleme süreçleri bir gerilim yaratır. Bu gerilim stratejik yenilenmeyi doğurur. Bu yaklaşım, hem bilişsel hem de davranışsal

bakış açısıyla öğrenme sürecine yaklaşır (Crossan, Lane ve White, 1999, s. 532; Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.597-604; Inkpen ve Crossan, 1995, 597; Crossan ve Berdrow, 2003, s.1089).

Örgütsel öğrenmeye ilişkin terminolojide bir görüş birliği sağlanamasa ve çoğunluk tarafından kabul gören bir teori ve model ortaya konmasa da örgütsel öğrenmeye ilişkin yapılan araştırma ve yayınların sayısında 1965 yılından bu yana büyük artış sağlanmıştır. Örgütsel öğrenme literatürü yapılan yayınlar açısından incelendiğinde, 1970 ve 1980'li yıllara kıyasla 1990'lı yıllarda örgütsel öğrenme konulu makalelerde dört kat gibi dramatik bir artış olduğu görülür. 1970'li yıllardaki çalışmalar daha çok teori oluşturma ve uygulamaya dönük gerçekleşirken, 1980'li yıllarda yapılan çalışmalar uygulamayla beraber sentez ağırlıklı olmuştur. 1990'lı yıllarda analiz, sentez, değerlendirmeye yönelik çalışmalarla birlikte özellikle uygulamaya dönük çalışmalarda büyük bir artış görülmüştür (Crossan, Guatto, 1996, s.107-111). 1980 ve 1990'lı yılların ortalarına kadar örgütsel öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalarda, örgütsel öğrenmenin düzeylerine odaklanıldığı görülür. Bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalar grup düzeyinde öğrenmenin önemini de ön plana çıkarmıştır. Örgütsel hafıza, bilgi depolama sistemleri, diyalog araştırılan konular arasında yer almıştır. Easterby-Smith, Crossan ve Nicolini (2000) sözü edilen yıllarda bilgi yönetiminde yapılan çalışmalarda, birey ve gruplar gözardı edilerek örgüt düzeyinde çok fazla sistemler, örgütsel hafıza, data, enformasyon üzerinde yoğunlaşıldığı yorumunu yapar (s. 785). Aynı yıllarda ele alınan ve tartışılan diğer bir konu ise öğrenmenin nasıl ortaya çıktığı, öğrenmenin bilişte mi yoksa davranışta meydana gelen bir değişim olduğu üzerinedir. Yapılan araştırmaların diğer bir bölümü öğrenme türlerine odaklanmıştır. 1990'lı yılların ikinci yarısından sonra araştırmacıların öğrenme nedir, nerede gerçekleşir sorusu üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrenme, bireylerin zihninde veya örgütsel sistem ve yapılarda gerçekleşir düşüncesine dayanan geleneksel görüş, *bireyler arası diyalog ve etkileşimlerle öğrenme oluşur ve bilgi üretilir* varsayımıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Brown ve Duguid (1991); Cook ve Yanow (1993); Nicolini ve Mezner (1995)'ın çalışmaları bu görüşe örnek olarak gösterilebilir. Birey, bilgiyi işleyen, zihinsel yapısı içinde bilgiyi düzenleyen, sosyal bir varlık olarak çevresiyle etkileşimi sonucu bunu yapılandıran ve sosyal etkileşimlerinden öğrenen

olarak kavramsallaştırılmıştır (Edmondson, 1999, s.350). Easterby-Smith, Crossan ve Nicolini (2000), bunun öğrenme ve bilme anlayışına toplumsallaşmaya yönelik getirilen güçlü bir vurgu olduğunu belirtir. Örgütsel öğrenme, formal örgüt yapılarının öğrenmeyi etkilediği ve güç ve politikanın örgütsel öğrenme süreciyle karşılıklı etkileşiminin olduğu bilişsel ve sosyal süreçlerin bir kombinasyonu olarak görülmesi gerektiğini vurgular (s.788). Örgütsel öğrenmeyle ilişkin araştırmaların 1990'lı yılların ikinci yarısında bilgi yönetiminin de sürece dahil olmasıyla bilgi yönetimine kaymıştır. Bu araştırmalara örnek olarak, Nonaka ve Takeuchi (1995); Davenport, De Long ve Beers (1998); Ruggles (1998) gösterilebilir. Bu çalışmalara getirilen eleştiri ise bilgi yönetiminin sosyal faktörlere az ilgi gösterdiği, örgütsel öğrenme ile bilgi yönetiminin birlikte ele alınması gerektiği biçimindedir (Easterby-Smith, Crossan ve Nicolini, 2000, s. 790). Ampirik araştırmalar incelendiğine, örgütsel öğrenme konusunda 1990'lı yılların ikinci yarısından sonra yapılan ampirik araştırma sayısında 1990'lı yılların ilk yarısıyla kıyaslandığında yaklaşık iki kat bir artış gerçekleştiği görülür. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu geleneksel öğrenme perspektifi içinde arşiv verilerini kullanarak ya da nicel analizler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenme fenomenini geliştirmeye, keşfetmeye dönük araştırmalar ise nitel analiz ya da nicel-nitel analizlerin birlikte kullanıldığı karma yaklaşımları tercih etmişlerdir. Deneysel öğrenme formları da kullanılmıştır (Bapuji ve Crossan, 2004; s. 400, 409). Bu süreçte, yapılan araştırmalarda örgütsel öğrenme, performans, stratejik birleşmeler, yenilik, pazar yönelimleri ve teknoloji adaptasyonu gibi örgütsel fenomenleri açıklamakta kullanılmıştır. Örgütlerin geçmiş deneyimlerinin, geçici ve mekansal şartların mevcut öğrenmeler üzerine etkisi, örgütler arası öğrenme, birleşmelerin, stratejik ortaklıkların örgütsel öğrenme üzerine etkisi diğer araştırma konuları arasında yer alır. Bu araştırmalara örnek olarak, Ahuja ve Lampert (2001); Vermeulen ve Barkema (2001); Bierly ve Chakrabarti (1996); Haleblan ve Finkelstein (1999); Finkelstein ve Haleblan (2002); Hayward (2002); Bierly ve Chakrabarti (1996); Dodgson (1993); Huber (1991); Lane ve Lubatkin (1998); Kraatz (1998); Greve (1998); Greve (2000); Zollo ve diğerleri (2002); Liebeskind ve diğerleri (1996); Powell ve diğerleri (1996); Darr ve diğerleri (1995) gösterilebilir. Örgütsel öğrenmeye ilişkin 1990 ve 2002 yılları arasında yapılan araştırmalar arasında, yüksek düzeyde öğrenme sağlayan ve örgütsel öğrenmeyi

kolaylaştıran örgütsel mekanizmalarla ilgili araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalarla, Fiol ve Lyles (1985) tarafından tanımlanan ve sınıflanan ileri düzey öğrenmeyi sağlayan (örgüt kültürü, strateji, yapı ve çevre) değişkenlere (s. 804), örgütsel gelişim aşaması ve kaynak pozisyonu yapısal değişkenleri de eklenmiştir. Bu araştırmaları aşağıdaki gibi örneklemek mümkündür: Kültür değişkenine ilişkin yapılan başlıca araştırmalar; Bogenrieder (2002); Carrol (1998); Morris ve Moore (2000); Hult ve diğerleri (2000); Hurley ve Hult (1998); Ramus ve Steger (2000); Ellinger ve Bostrom (2002); Gümüşeli ve Ergin (2002). Strateji değişkenine ilişkin yapılan araştırmalar; Bierly ve Chakrabarti (1996); Kim (1998); Rosenopf ve Nerkar (2001); Spencer (2003). Yapı değişkenine ilişkin yapılan araştırmalar; Sorenson ve Sorensen (2001); Baum ve Ingram (1998); Ingram e Baum (1997); Pisano ve diğerleri (2001); Lane ve Lubatkin (1998). Çevre değişkenine ilişkin yapılan araştırmalar; Pisano (1994); Powell ve diğerleri (1996); DeCarolis ve Deeds (1999); Barnett ve Hansen (1996); Grewal ve diğerleri (2001); Luo ve Peng (1999). Örgütsel gelişim aşaması değişkenine ilişkin yapılan araştırmalar; Oliver (2001); Van de Ven ve Polley (1992); Hanssen-Bauer ve Snow (1996). Kaynak pozisyonu değişkenine ilişkin yapılan araştırmalar; Fichman ve Kemerer (1997); Kraatz ve Zajac (2001). Örgütsel öğrenmeye ilişkin 2003 ve 2012 yılları arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırma sayısında 1990 ve 2002 yıllarına oranla dört buçuk kat bir artışın gerçekleştiği gözlenir. 2003 ve 2012 yılları arasında örgütsel öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmalarda, araştırmacıların odaklandıkları temel konular ve yayın miktarına göre sıralama aşağıdaki gibidir: Bilgi yönetimi, liderlik, yenilik, rekabet, öğrenme, modeller, stratejik yönetim, örgütsel değişim, bilgi teknolojileri, işbirlikçi kültür, girişimcilik, stratejik planlama, iletişim, örgütsel gelişme, pazar yönelimi, ağlar, sosyal ağlar, performans, bilgi transferi, stratejik ortaklıklar ve küreselleşme. Bu araştırmaları aşağıdaki gibi örneklemek mümkündür: Stratejik yenilenmeye ilişkin yapılan araştırmalar: Ferguson-Amores, Garcia-Rodriguez ve Ruiz-Navarro (2005); Lumpkin(2005); Özsömer ve Gençtürk (2003); Holmqvist (2009). Öğrenme düzeyleri ve engeller ve sürekli öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmalar: Berends ve Lammer (2010); Casey ve Godman (2010); Di Milla ve Birdi (2010); Foss, Husted ve Michailova (2010), Holmqvist (2004); Vera ve Crossan (2004); Yammarino ve Dansereau (2008); Chen, Bliese ve Mathieu (2005); Jacobs ve Coghlan (2005)

Schilling ve Kluge (2009); Somunoğlu ve Ofluoğlu(2012). Biliş ve Davranışa ilişkin yapılan araştırmalar: Van Driel ve Bogenrieder (2009); Bilgi yönetimi ve bilgi ağlarına ilişkin yapılan araştırmalar; Koskinen (2010); Kumaraswamy ve Chite (2010); Ramezan (2012); Sun (2010); Johnson (2012). Stratejik birleşmeler ve girişimciliğe ilişkin yapılan araştırmalar: Fang ve Zou (2010); Dimov (2007); Lumpkin (2005). Yenilik ve işbirlikçi kültüre ilişkin araştırmalar: Ferraresi, Quandt, dos Sentos ve Frega (2012); Evans (2012). Liderliğe ilişkin yapılan araştırmalar: Berson, Nemanich, Waldman, Galvin ve Keller (2006); Jansen, Vera ve Crossan (2009); Vera ve Crossan (2004); Hannah ve Lester (2009).

Örgütsel öğrenme alanyazını incelendiğinde, temel olarak üç boyut üzerine yoğunlaştığı ve görüş ayrılıklarının var olduğu görülür. Bunlar: 1) analiz birimi (bireysel, grup, örgütsel ve/veya örgütlerarası); 2) biliş ve davranış-bilgi, anlama, eylem ve öğrenme arasındaki ilişki; 3) öğrenme ve performans arasındaki ilişkidir. Bunun yanında örgütsel öğrenme alanyazınında öğrenme türleri, gelişme açık, değişimin gereksinimleriyle beraber kavramsal olarak sürekli yenilenen, gelişen dinamik bir konudur.

2.3.1 Düzeylerine Göre Örgütsel Öğrenme

Araştırmacılar, örgütsel öğrenmeye ilişkin varsayımlarını tanımladıkları örgütsel öğrenme düzeylerine göre yapmışlardır. Cangelosi ve Dill (1965) öğrenmenin bireysel, grup ve örgütsel olmak üzere üç düzeyde gerçekleştiğini ileri sürmüş ancak her düzeyde aynı öğrenme sürecinin var olduğunu kabul etmişlerdir. Ortaklıklar ve birleşmeler sonucu dördüncü bir düzey olan örgütlerarası öğrenme düzeyide literatürde yerini almıştır. 1965'den beri örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin herhangi bir görüş birliği yoktur. Araştırmacıların varsayımlarını yaparken diğer alternatif görüşleri dikkate almadığı görülmektedir. Crossan, Lane, White ve Djurfeldt (1995)'e göre, Örgütsel öğrenmede üzerinde durulmayan ayrıntı ise öğrenme düzeyleri arasında nasıl bir ilişkinin var olduğudur. Araştırmacıların örgütsel öğrenmeyi bireysel öğrenme düzeyi ile açıklama eğiliminde olmaları bu duruma neden olarak gösterilmektedir. Örgüt tanımlarının farklı yapılması örgütsel öğrenmeye ilişkin farklı bakış açılarının var olmasına yol açmaktadır. Eğer örgüt bireyler topluluğu olarak tanımlanırsa örgütsel

öğrenme bireysel düzeye dayalı bir fenomen olacaktır. Eğer bir araya gelmiş ve bütünleşmiş olduğuna inanılırsa, örgüt, insanlar topluluğu olmaktan çıkacak, öğrenme bireyler arasında gerçekleşse bile örgütsel öğrenme gruba dayalı olacaktır. Eğer örgütün bireylerin bütünleşmesinden daha fazla bir şey olduğuna inanılıyorsa örgütsel öğrenmeye bakış açısı örgüte dayalı bir fenomen olarak ortaya çıkacaktır. Örgütsel sınırların ortadan kaybolduğuna inanılıyorsa analiz düzeyi örgütlerarası olacaktır (s.338-339, 343). Crossan, Maurer ve White (2011), örgütsel öğrenmeyi hangi düzeyde olursa olsun diğer düzeylerden soyutlayarak tek düzeyde ele almanın yanlış ve eksik bir yaklaşım olduğunu, süreçlerin birbiriyle etkileşim içinde olmasından dolayı öğrenme fenomeninin ancak çoklu bir süreç olarak ele alındığında açıklanabileceğini ileri sürer (s.449). Milia, Birdi (2010) ise tek düzeyde yapılan öğrenme faaliyetlerinin etkisinin örgütsel öğrenme açısından sınırlı kalacağını belirtir, örgütsel öğrenmeye üç düzeyde bir bütün olarak yaklaşmanın önemini vurgular (s. 484).

2.3.1.1.Bireysel Düzey:

Araştırmacıların büyük çoğunluğu diğer öğrenme düzeylerine ilgisiz kalıp örgütsel öğrenmeyi bireysel düzeydeki öğrenme ile açıklamışlardır. Simon (1991), öğrenmelerin bireyin kafasının içinde gerçekleştiğini, bir örgütün ancak iki şekilde öğrenebildiğini belirtir: 1) örgüt üyelerinden, 2) örgütün sahip olmadığı mevcut bilgilere sahip insanları işe alarak. Simon (1991) daha çok çalışanların işe alımı, eğitimi, geliştirilmesi ve işten ayrılma hızları üzerinde durmuş, örgütsel hafıza kavramına insan beyninde stoklanan bir kavram olarak yaklaşmıştır (s.125). Herriott, Levinthal ve March (1985) ise deneysel öğrenme üzerinde çalışmışlardır (s. 298-302). Senge (1990) ve Garvin (1993), örgütsel öğrenmeyi bireysel öğrenme açısından ele almış, diğer araştırmacılara göre daha uygulamalı çalışmışlardır. Garvin (1993) problem çözmeye, tecrübe etmeye, diğerlerinden öğrenme konularına ağırlık vermiş (s.81), Dodgson (1993), öğrenmeyi bireysel açıdan ele aldığı anda, her bireyin bir yetenek, yaratıcı zeka olduğunu belirterek farklı potansiyellere sahip bireylerden yararlanmak gerektiğini vurgulamıştır (s. 389). Senge ise liderlerin rolü, zihinsel modeller, bireysel vizyon geliştirme ve sistem düşüncesini uygulama üzerinde çalışmıştır (Senge, 1990, s.7-21). Garvin, Edmondson ve Gino, (2008) öğrenen örgütler üzerine yaptıkları çalışmada, destekleyici bir öğrenme ortamı,

öğrenme süreç ve uygulamaları üzerine odaklanma ve liderlik desteğinin önemi üzerinde durmuştur (s.112-114). Örgütlerin eğitim ve geliştirme faaliyetleri incelendiğinde bireysel düzeyde öğrenme uygulamalarının en üst sırada yer aldığı görülmektedir. Grup düzeyinde öğrenme pratikleri bireysel düzeye oranla daha az gerçekleşmektedir (Milia ve Birdi, 2010, s.482).

2.3.1.2. Grup Düzeyi

Araştırmacılar, grup öğrenmesinin önemini farkına varmış fakat grup öğrenmesini bireysel öğrenmenin bir uzantısı olarak görmüşlerdir. Argyris (1977, 1976, 1967) çalışmalarında örgütlerin bireyler aracılığı ile öğrendiği ancak grup/takımların ve örgütlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı rol oynadığından söz ederek örgütsel öğrenmede grupların önemini vurgulamıştır (Argyris, 1977, s. 122-124; Argyris, 1976, s.367; Argyris 1967, s.367,374). Araştırmacılar, birey tarafından üretilen bilginin örgütte serbestçe kullanılmadığı eğer bilgi paylaşılmaz ve ortak anlamlar üretilmezse örgütsel öğrenmenin yarım kalacağını belirtmiş ancak araştırmacıların bireysel öğrenme karşısında grup öğrenmesine bakış açıları da farklı olmuştur (Stata, 1989, s.64; Huber, 1991, s.107,108).

Simon (1991), bireysel öğrenmenin örgüt içinde paylaşılması gerektiğini savunmuş, bilgiyi işlemenin öneminden söz etmiştir (s.133). Aynı şekilde Huber (1991)'de bilginin iletimi, doğru insanlara ulaşması gerektiği, bilgi paylaşımında yorumlamanın önemini ele almıştır (s.107,108). Sleely-Brown (1993) çalışmasında, öğrenmenin grup ya da topluma dayalı olduğu ve öğrenmelerin çoğunun sosyal bağlamda gerçekleştiği, kitap okumak gibi tek başına yapılan bir aktivitede bile öğrenmenin diğerlerinden öğrenme ile yapılandırılabilirliğini ileri sürmüştür (s.53-55). Stata (1989), örgütsel öğrenmenin paylaşılan ortak anlayış, bilgi, zihinsel modeller yoluyla gerçekleştiği, yönetim gruplarının değişime doğru cevap verebilmek için birlikte öğrenmeyi sağlayarak ortak inanç ve hedefler doğrultusunda birleşmesi gerekliliğini vurgulayarak grup öğrenmesinin önemi üzerinde durmuştur (s.64). Senge (1990) ise grup düzeyinde öğrenme ile ilişkili olarak öğrenen örgüt yaratmada yönetim gruplarından söz etmiştir. Milia ve Birdi (2010) ise, grup düzeyinde öğrenmeye ilişkin takımlardan söz eder ve takım gelişimini iki düzeyde tanımlar: Birinci düzey, bilginin artırılması ve

paylaşılmasıdır. Takım öğrenmesi, takım üyelerini bir arada tutan paylaşılan zihinsel modellerin geliştirmesini sağlar. İkinci düzey, grup dinamiklerinin oluşturulmasıdır (s.483).

2.3.1.3. Örgütsel Düzey:

Teorisyenler örgüte farklı açılardan yaklaşırlar. Bazıları örgüte insanlar topluluğu olarak bakarken bazıları ise örgütü sistemler, yapılar ve süreçler toplamı olarak görürler.

Örgütsel öğrenme alanyazını incelendiğinde, örgütsel öğrenmeyi temel olarak grup düzeyinde ele alıp, örgütsel düzeyi de kapsayabileceğini savunan görüşler vardır. Teorisyenlerin bazıları örgütsel öğrenmenin sadece birey ve gruplarda oluşan bir öğrenme olmadığı örgütünde bunda bir rolü olduğunu ileri sürer (Strivastava, 1983; Fiol ve Lyles, 1985; March,1991; Huber, 1991). Cangelosi ve Dill (1965) örgütsel öğrenmenin bireysel düzeydeki uyum ile örgütsel düzeydeki uyum arasındaki etkileşim biçiminde ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bireylerden çok grup ve örgüt üzerine yoğunlaşmıştır (s.203). Fiol ve Lyles (1985)'a göre ise örgütsel düzeyde öğrenme, sistemler, yapılar, örgütün öğrenmeyi etkileyen süreçleriyle ilgilidir (s.804). Örgütsel öğrenmenin sistemler, yapılar, örgütün süreçlerinde saklanıp saklanmadığı ise üzerinde tartışılan bir konudur. Hedberg (1981), bir örgütte öğrenme bireyler tarafından gerçekleştirilse bile örgütsel öğrenmeyi mevcut bireylerin öğrenmelerinin toplamı olarak görmenin yanlış bir yaklaşım olduğunu savunur (Hebberg,1981, aktaran: Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.345). Bireyler gelir ve gider, liderler değişir fakat örgütün belleği belirli davranışları, zihin haritalarını, normları ve değerleri zaman içinde saklı tutar. Örgütün sistemleri, yapıları, süreçleri öğrenme için arşivlerdir (Inkpen ve Crossan, 1995, 598). Argyris ve Schön (1978) göre öğrenilenler örgütün sistem, yapı ve süreçlerine kodlanmadan, kurumsallaştırılmadan örgütsel öğrenme gerçekleşmez. Birey öğrenmiştir fakat örgütsel düzeyde öğrenme gerçekleşmemiştir. Bilginin bireyden örgüte transferi örgütsel düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesiyle sonuçlanır. Bu bireysel düzeyde öğrenmeden farklı bir olgudur (Argyris ve Schön, aktaran, Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.345). March, Sproull ve Tamuz, (1991a) göre ise örgütlerin hafızaları vardır ve örgütler geçmiş deneyimlerden öğrenirler. (s.10,11). Shrivastava (1983) örgütsel öğrenmeyi, bireysel bilgi ve anlayışın karar verme sürecini şekillendiren

sistematik örgütsel bilgiye dönüşümü diye açıklar (s.18). Huber (1991) örgütsel öğrenmeyi bilgi birikimi, bilginin dağıtımı, bilginin yorumlanması ve örgütsel hafızaya alınması açısından incelemiştir. March (1991b), örgüt ve birey arasındaki karşılıklı ilişki, örgütte bireysel bilgi birikimi yoluyla kural, yapı ve süreçlerin nasıl oluştuğu, bireyin örgütsel olarak zamanla nasıl sosyalleştiği ve piyasadaki rekabet olgusunun bilgi önceliklerini nasıl belirlediği üzerinde durmuştur (s.74, 75). Parkhe (1991) örgütsel düzey kavramını küresel stratejik birleşmeler üzerine uygulamıştır. Örgütsel öğrenmeye örgütsel düzeyden yaklaşarak işbirlikçi kültürün öğrenmeyle döngüsel bir ilişki içinde olduğunu, işbirlikçi kültürün öğrenmeyi sağladığı ve güçlendirdiğini, öğreneninde işbirlikçi kültürü oluşturduğunu belirtmiştir. Normların ve inanç sistemlerinin davranışsal ve bilişsel gelişime etki ettiğini, öğrenme ve adaptasyon süreci sonunda normların ve inanç sistemlerinin yeniden yapılandığını vurgulamıştır (s. 586). Dodgson (1993)'a göre bir örgütte bireysel ve grup düzeyinde bilgiler mevcuttur. Bu bilgiler bireylerin öğrenme kapasitesine göre oluşur. Örgüt yapısı bu süreçlerin nasıl etkileşime gireceğini tanımlar, örgütsel öğrenme ise bu etkileşimler sonucu oluşur. Bu süreçte örgütün sahip olduğu kültürün etkisi büyüktür (s.388).

Crossan, Lane, White ve Djurfeldt (1995) göre öğrenme, örgütün sistemleri, yapıları ve rutinleri içine sokulmuştur. Örgütsel öğrenme düzeyinin birey ve grup öğrenmesinde çok belirgin bir etkisi vardır (s.355). Crossan, Lane ve White (1999), örgütsel düzeyde öğrenmenin ortak anlayış geliştirmekten daha kapsamlı olduğunu ve ortak anlayışın yeni ürünler, süreçler, prosedürler, yapılar ve stratejilere transferini temsil ettiğini belirtir. Daha fazlası ise örgütsel düzeyde öğrenme strateji belirlemenin unsurlarını da içine alması ve sürekli bir rekabet avantajı sağlamasıdır (Bontis, Crossan ve Hulland, 2002, s.444). Örgütsel düzeyde kurumsallaştırılmış öğrenme, bireysel ve grup düzeyinde öğrenmeyi engelleyebilir. Örnek olarak fonksiyonel bir yapı, bir grup içindeki öğrenmeyi teşvik ederken gruplar arası öğrenmeyi engelleyebilir. Mevcut sistem ve süreçler, bireyin gelecek için gerekli olan yeni bir davranışı sergilemesini engelleyebilir (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.347).

Örgütlerarası öğrenme, dördüncü düzey olarak alan yazına katılmıştır. Örgüt birleşmelerindeki başarı ya da başarısızlık örgütün birleştiği yeni ortağından öğrenme derecesi ile ilgili olabilir. Örgütler arasındaki sürdürülen rekabet avantajı ise örgütler

arasındaki öğrenme engellerini işaret eder. Teorisyenler örgütler arası gerçekleşen öğrenmeyi ağırlıklı olarak bireysel, grup ve örgütsel olarak açıklamaktadır (Inkpen ve Crossan, 1995, s.615; Ameli ve Kayes, 2011,s. 178-179).

2.3.1.4. Süreçlerine Göre Örgütsel Öğrenmenin Yapısal Çerçevesi: Sezgi, Yorumlama, Bütünleştirme ve Kurumsallaştırma:

Örgütsel öğrenmenin yapısal çerçevesi birbiriyle ilişkili dört alt sosyal ve psikolojik süreçten oluşur. Bu yaklaşım süreç odaklı öğrenme yaklaşımını kullanır. Öğrenmenin pozitivist/realist (ya da bilişsel) ve yorumlayıcı (durumsal) olduğunu varsayar (Dutta ve Crossan, 2005, s.427). Bu süreçler şöyle sıralanır: sezgi (intuiting), yorumlama (interpreting), bütünleştirme (integrating) ve kurumsallaştırma (institutionalizing). Bu alt süreçler örgütsel öğrenmenin yapısını bireysel düzeyden örgütsel düzeye bir yapışkan gibi birbirine bağlar. Örgütsel öğrenme bu yaklaşımla, mevcut öğrenme stoklarının kombinasyonu ve bilginin zaman içindeki değişimi olarak ortaya çıkar (Dutta ve Crossan, 2005, s.433). Bu yaklaşım örgütsel öğrenmeyi hem süreç hem de bir ürün olarak tanımlar (Crossan, Maurer ve White, 2011, s.450). Tablo 2.1’de görüldüğü gibi sezgi (intuiting) ve yorumlama (interpreting) bireysel düzeyde gerçekleşir, bütünleştirme (integrating) grup düzeyinde ortaya çıkar, bütünleştirme (integrating) ve kurumsallaştırma (institutionalizing) ise örgütsel düzeyde mevcuttur. Bu süreçlerin nerede başlayıp nerede bittiğini tanımlamak zordur. Bu süreçler her düzey için belirli bir gelişim ve ilerleme sırası izlese de düzeyden düzeye sapsmalar görülebilir fakat her süreç her düzeyde görülmez. Örneğin sezgi insan ait bir özelliktir, örgütler sezemez, aynı şekilde örgütler yorumlayamaz. Kurumsallaştırma ise örgütsel bir fenomendir (Crossan, Lane ve White, 1999, s. 524-525; Inkpen ve Crossan, 1995, s.598).

Sezgi (intuiting): Örgütsel öğrenmenin ortaya çıkışı, biliş, etki ve davranışla bireysel düzeyde analizle başlar. Biliş, etki ve davranış sezginin temel öğeleridir (Crossan, Maurer ve White, 2011, s.457). Sezgi, bireysel deneyimlerden yararlanarak benzerliklerin, farklılıkların (yapı ve/veya olasılıkların) ön bilinçle tanınmasıdır. Öğrenmenin başlangıç noktasıdır ve bireysel düzeyde gerçekleşir (Vera ve Crossan, 2004, s. 225). Bu süreç örtük bilgilerin ve uzmanlıkların farkına varılmasını kapsar. Birey, geçmiş deneyimlerle edinilen yapısal süreçlerin farkına varır. Deneyim sahibi

gerçekleştirdiği eylemlerle ilgili bilinçli olarak düşünmez, otomatik olarak eylemde bulunur. Sezgi, öznel, bireysel deneyimlerle derin bir ilişki içindedir ve yüzeye çıkarılması, incelenmesi ve açıklanması son derece güçtür. Kazanılan ustalıkların bir bireyden diğerine aktarılmasının neden güç olduğunu açıklar. Bu süreç bireyin sezgisel eylemlerini etkiler. Diğer bireylerin üzerinde ancak bireyle karşılıklı olarak etkileşime geçtiklerinde bir etki bırakır. Yeni bağlantılar kurabilme, yeni olasılıkları fark etme becerileri sezgi için temeldir. Sezgi keşfetmeyi destekler. Hayal etme ve metaforlar bu süreç için önemlidir. Sezgi yeni öğrenmelerin başlangıcıdır. Örgütsel başarı bütün düzeylerdeki etkili öğrenmelere bağlıdır. Sezgi bireyin eylemlerine yol gösterir fakat sezgiyi diğerleriyle paylaşmak güçtür. Görüntüler ve metaforlar bireye, içgörülerini yorumlamak, açıklamak ve diğerleriyle iletişim kurmak için yardımcı olur (Crossan, Lane ve White, 1999, s. 525-527; Inkpen ve Crossan, 1995, s.598; Bontis, Crossan ve Hulland, 2002, s.441-442). Örgütsel öğrenme modeli içinde kullanılan sezgi, değişimle, aykırılıklarla, farkına varılmayan olasılıklarla ilgilidir. Tahayyül etmek için potansiyeldir. Yeni gerçeği yaratmaktır. Gerçek sezgi pozitivist mantık ve rasyonellikle açığa çıkarılamaz. Örgütlerin sahip oldukları mevcut zihinsel modellerle ve mevcut örgütsel kural ve rutinlerle uyuzmaz. Daha önce mevcut değildir ve onu değerlendirecek bir veri yoktur. Öznel bir süreçtir (Crossan, Maurer ve White, 2011, s.455).

Yorumlama (interpreting): Yorumlama, kelimeler ve/veya eylemler yoluyla bireyin kendisine ya da diğerlerine sezgileri aracılığı ile elde ettiği bir içgörü ya da fikri açıklamasıdır. Bu süreç sözsüzden sözlüye doğru uzanır ve dilin gelişimiyle sonuçlanır. Yorumlama sürecinde birey, öğrendiği kavramlarla ilgili bilişsel haritalar geliştirir. Dil bu haritaların geliştirilmesinde kilit rol oynar. Yorumlama mevcut alan ya da çevre ile ilişkili olarak gerçekleşir. Bilişsel haritalar ilgili alan ya da çevre tarafından etkilenir. Fakat aynı zamanda bu alandan neyin yorumlanacağına ilişkin rehberlikte bulunur. Bireyler, oluşturdukları bilişsel haritalara göre aynı uyaranları farklı şekilde yorumlar (Crossan, Lane ve White, 1999, s. 525, 528). Daft ve Huber (1987) göre bu farklılık uyaranın belirsizliğinin bir sonucu değildir. Belirsizlik bilginin kalitesiyle ilgilidir. Ancak farklı insanlar için yüksek kaliteye sahip bilgi bile belirsiz olabilir, farklı ve çelişen anlamlarda yorumlanabilir (Daft ve Huber, 1987, s.34; Daft ve Weick, 1984, s.291, 292). Bilişsel haritalar bireysel düzeyde öğrenmenin stoğu olarak görülebilir.

Bu stoklar bireysel bilgi ve yetkinlikleri temsil eder ve örgütsel öğrenmenin önemli noktalarından biridir. Bireysel yetkinlikler eğitim alanından örgütsel alana en yakın öğrenme dönüşümünü temsil eder. Yorumlama, yetkinlik ve kapasiteden fazlasını gerektirir. Motivasyon, yön ya da odaklanma gereklidir. Bireyin ne yapabildiği, ne yapmak istediği ve nereye odaklanması gerektiği arasındaki bağ bireysel düzeydeki öğrenmeleri mümkün kılar (Bontis, Crossan ve Hulland, 2002, s.442-443). Farklı bireyler için edinilen yeni bilgilerin farklı anlamlandırılmasının yarattığı belirsizlik genellikle grup yorumlama süreciyle çözülür. Dil aynı zamanda bireylerin ortak anlamlar geliştirmesinde kilit rol oynar. Yorumlama, ortak bir dil yaratan ve dili rafine hale getiren, ortak anlam ve anlayışlar oluşturan sosyal bir aktivitedir (Daft ve Weick, 1984, s.291). Yorumlama süreci bireyden gruba doğru kaydıkça bütünleştirici bir rol oynar. Yorumlama, bireysel ve grup düzeyi arasında bir köprü görevini görür (Crossan, Lane ve White, 1999, s. 528; Inkpen ve Crossan, 1995, s.598).

Bütünleştirme (integrating): Bütünleştirme, bireyler arasında ortak bir anlayış geliştirme ve karşılıklı uyarılma yoluyla eşgüdümlü eylemlerde bulunma sürecidir. Diyalog ve ortak eylem, ortak anlayış geliştirmek için çok önemlidir. Bütünleştirme, uyumlu, ortak eylemlere odaklanır (Weick ve Roberts, 1993, s.368; Simons, 1991, s.59). Dilin gelişimi bütünleştirme sürecini bireyler arasında karşılıklı etkileşime dönüştürür. Karşılıklı diyalog ve iletişim yoluyla geliştirilen ortak dil grup için ortak anlamların geliştirilmesine neden olur. Sürecin en belirgin özelliği paylaşmaktır (Daft ve Weick, 1984, s.285). Dil sadece öğrenmeye yardım etmez, içinde iyi ve kötüyü de barındırır. Bir örgütte öğrenmek ve yenileşmek için dil de tekamül etmelidir. Diyaloglar sadece anlamı iletmek için değil, anlamı geliştirmek için de kullanılmalıdır (Crossan, Lane ve White, 1999, s.529). İsaacs (1993), diyalogun ortak düşünme ve sorgulama disiplini, iletişimin kalitesinin iletimi için bir süreç olduğunu ve altında düşüncenin yattığını, belirtir (İsaacs, 1993, s.25). Diyalog yoluyla grup paylaşılan yeni ve derin anlamlar geliştirir. Böylece grubun eylemlerinde doğal bir uyum gerçekleşir (Crossan, Lane ve White, 1999, s.529) Weick ve Roberts (1993) göre hikayeler öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Hikayeler gerçek uygulamaların karmaşıklığını yansıtır. Hikayeler, fenomenin daha iyi anlaşılmasını ve problemlerin çözümünde bütünleştirilmiş yeni yaklaşımların oluşturulmasını sağlar. Hikayeler ortak akıl/hafızanın parçasıdır (Weick

ve Roberts, 1993, s.368). Bütünleştirme süreci başlangıçta bir kereye mahsus ve informal olarak gerçekleşir. Eğer eşgüdümleme kalıcı ve belirgin ise kurumsal hale dönüşür. Grup düzeyi ile örgütsel düzey arasında bağ kurar (Crossan, Lane ve White, 1999, s.525 ; Inkpen ve Crossan, 1995, s.598). Örgüt içinde bir yenilik gerçekleştirirken bütünleştirme süreci şöyle işler: Grup üyeleri yeniliği gerçekleştirmek için geçmişte yapılanlardan farklı eylemlerde bulunurlar. Yeniliğin bütünleştirilmesi, mevcut kurallar, rutinler ve örgütsel rutinlerden farklı davranmayı, hareket etmeyi gerektirir. Örgüt içinde mevcut düzenle bir çelişki yaşanır. Süreç sonunda ortak anlayış geliştirilir, uyumlanma sağlanır (Crossan, Maurer ve White, 2011, s.455).

Kurumsallaştırma (institutionalizing): Kurumsallaştırma, rutin haline gelmiş eylemleri garanti altına alma sürecidir. Görevler tanımlanmış, eylemler belirginleştirilmiş ve belirli eylemlerin gerçekleşmesi için örgütsel mekanizmalar yerleştirilmiştir. Kurumsallaştırma, bireysel ve grup düzeyinde oluşan öğrenmeyi örgütsel düzeye yerleştirme sürecidir. Sistemleri, yapıları, süreçleri ve stratejileri içerir (Crossan, Lane ve White, 1999, s.525; Inkpen ve Crossan, 1995, s.598). Bir yeniliğin kurumsallaştırılması için yenilikte ısrar edilmesi, örgüt normları, kuralları, rutin ve yapılarında düzenlemelerin yapılması gereklidir. Kurumsallaştırma için değişimin istenmesi ve tekrar gereklidir. Kurumsallaşma gerçekleştiğinde, değişimle oluşan yeni eylemler daha yaygın, daha gözlenebilir, daha objektif ve daha gerçek hale gelir (Crossan, Maurer ve White, 2011, s.455). Kurumsallaşma örgütler için bireysel öğrenmelere uygulanan bir kaldıraç görevini görür. Yapılar, sistemler ve süreçler karşılıklı etkileşimler için bir çerçeve oluşturur. Geçmiş öğrenmeler örgüte entegre edildikçe, zaman içinde doğal olarak birey ve grup öğrenmeleri daha az baskın hale gelir. Örgütsel öğrenme, eylemlere ve örgüt üyelerinin öğrenmelerine rehberlik etmeye başlar. İlişkiler formelleşir. Rutinler oluşur. Örgütler bu rutinlerle üretmeye ve performans göstermeyi sürdürür. Simons (1991, 1994) bu döngüye *diyagnostik sistemler* adını verir. Örgüt bu sistemleri günlük rutin eylemleri gerçekleştirmek için kullanır. Simons bir de *etkileşim (interactive) sistemlerinden* söz eder. Etkileşim sistemleri geleceğin geçmişten nasıl farklı olabileceğine ilişkin kullanılır (Simons, 1991, s.49; Simons, 1994, s.170,171). Bireysel düzeyin sezgi/yorumlamasından grup bütünleştirmesine ve örgütsel kurumsallaştırmaya doğru hareket edildikçe öğrenme

süreci daha az akışkan, daha az artan ve daha çok kesikli, kopuk hale gelir. Kurumsallaşmayı tamamlayan bir örgüt etkili mensupları arasında görüş birliği veya ortak bir anlayış noktasına gelir. Kurumsallaşma belirli bir zaman sürecini gerektirir. Sistemlerde, yapılarda ve rutinlerde değişim oldukça seyrek olarak gerçekleşir. Bununla birlikte sezgi, yorumlama ve bütünleştirme süreçleri daha akışkan ve süreklidir. Kurumsallaşan bir örgütte belirgin değişimler birden ortaya çıkar. Bu yüzden pek çok örgütsel değişim aşamalı değişim yerine radikal veya dönüşümcü olarak yorumlanır. Kurumsal öğrenme, sürekli devam eden bireysel ve grup düzeyindeki öğrenmeleri birden kapsamaz. Öğrenmenin bireysel düzeyden grup düzeyine, grup düzeyinden örgüte transferi zaman alır. Çevre değiştiğinde kurumsallaştırılmış öğrenme ihtiyaca cevap vermez. Örgütün yapmak ihtiyacında olduklarıyla öğrenilen arasında fark vardır. Bu fark büyüdükçe örgüt bireysel öğrenme ve sezgiye daha fazla güven duyar. Sürekli değişen çevrede örgütlerin kazanması gerekli beceri, eski kurumsallaşmış öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasındaki gerilimi yönetebilmektir. Eski öğrenmeler öğrenmenin kullanılmasını sağlar, yeni öğrenmeler ise sezgi, yorumlama ve bütünleştirme süreçleri yoluyla ileriye dönük beslemeye izin verir. (Crossan, Lane ve White, 1999, s.530).

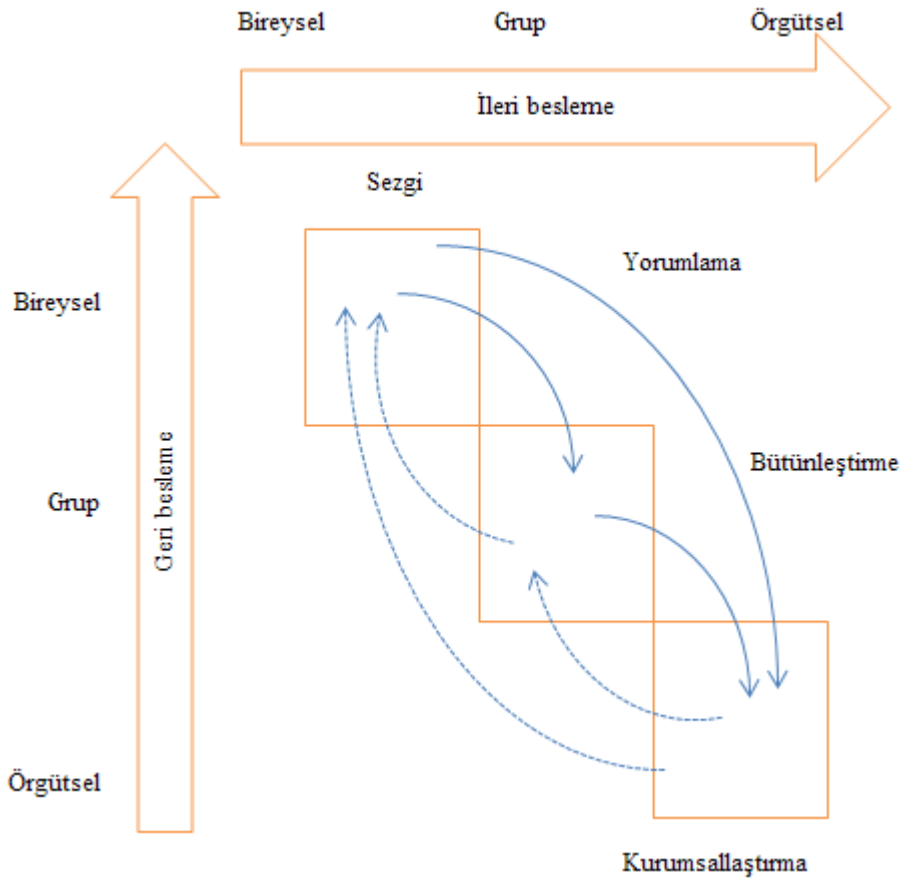
Tablo 2.1’de görüldüğü gibi bireysel öğrenme düzeyinde sezgi ve yorumlama süreçleri yer alır. Yeni içgörülere odaklanmak, eyleme girişmek, geleneksel bakış açısını değiştirerek farklı bakış açıları geliştirmek, dış çevreyi gözlemlemek, işin yapılması için yeni yetkinlikler geliştirmek, övünç duygusu geliştirmek, işine

Tablo 2.1. Örgütsel Öğrenme Sistemi

Düzyey	Süreç	Girdi/Çıktı
Birey	Sezgi (intuiting) Yorumlama (interpreting)	Deneyimler, görüntüler, metaforlar Dil, bilişsel harita, diyalog
Grup	Bütünleştirme (integrating)	Ortak anlayış, karşılıklı düzenleme, etkileşim sistemleri
Örgütsel	Kurumsallaştırma (institutionalizing)	Rutinler, tanı sistemleri, kurallar ve prosedürler

Kaynak: Crossan et al. (1999, s. 525).

Sahiplenmek, işi etkileyen kritik noktaların farkında olmak, bireysel düzeyde öğrenme için gereklidir. Bireysel düzeyde öğrenmede, bireysel yeterlilikler ve kapasite geliştirilir ve üstlenilen görevlere karşı motivasyon sağlanır. Grup düzeyinde öğrenme, bireysel yorumların ortak anlayış geliştirmek için paylaşılmasını içerir. Grup düzeyinde öğrenmede bütünleştirme süreci yer alır. Grup dinamikleri oluşur ve ortak bir anlayış geliştirilir. Örgütsel düzeyde öğrenmede ise kurumsallaştırma süreci yer alır. Bireysel ve grup düzeyinde öğrenmeler, sistem, yapı, strateji ve süreçlere uyarlanır, kurum kültüründe gerekli düzenlemeler yapılır (Bontis, Crossan ve Hulland, 2002, s.443-444). Özetle öğrenme bireyin geçmiş deneyimlerine dayalı olarak ya da çevredeki gelişmelerden etkilenecek şekilde geliştirdiği sezgilerle başlar. Geliştirilen içgörü ya da fikir yorumlanır ve sözcüklere dökülür. Bireysel yorumlar grupla paylaşıldığında daha da güçlenerek gelişimine devam eder. Ortaya çıkan düşüncenin ortak keşfi, yorumlanması ve bütünleştirilmesi gerçekleşir. Paylaşılan yeni düşünce, öneri, yeni uygulama zaman içinde örgütsel düzeyde kurumsallaştırılarak sistem, yapı, strateji ve süreçler formuna dönüştürülerek süreç tamamlanır (Dutta ve Crossan, 2005, s.434-435).



Şekil. 7 Bir Dinamik Süreç Olarak Örgütsel Öğrenme (Crossan, Lane ve White, 1999, s.532)

Örgütsel öğrenme dinamik bir süreçtir. Yalnızca zaman içinde ve düzeyler arasında meydana gelmez. Aynı zamanda süre giden yeni öğrenmeler (ileri besleme) ve geçmiş öğrenmeler (geri besleme) arasında bir gerilim yaratır. İleri besleme sürecinde yeni fikirler ve eylemler bireysel düzeyden grup düzeyine, gruptan örgütsel düzeye bir akış içindedir. Aynı zamanda geçmişten o güne kadar öğrenilenler örgütsel düzeyden grup düzeyine, gruptan bireysel düzeye geri besleme bulunarak bireylerin eylem ve düşüncelerini etkiler. Bir arada gelişen bu ileri besleme ve geri besleme süreçleri bir gerilim yaratır. Bu gerilim şekil 7’de oklarla ifade edilmiştir. İleri ve geri besleme stratejik yenilenmenin temel unsurlarıdır. Örgütsel öğrenme mevcut öğrenmeleri kullanmayı ve aynı zamanda yeni yollar keşfetme ve öğrenmeyi gerektirir (Crossan, Lane ve White, 1999, s.532; Bontis, Crossan ve Hulland, 2002, s.444-445; Crossan ve

Berdrow, 2003, s.1090). Örgütün çevre ile uyumu önemlidir. Bu uyumu sağlamak için örgüt, ürün, süreç, strateji ve yapılarında gerekli yenilikleri yapmak zorundadır. Aksi halde rekabet avantajı sağlayamaz, yaşamını devam ettirmez (Crossan ve Berdrow, 2003, s.1090). Öğrenmeyi bireyden gruba, gruptan örgüte ileri besleyen sürece ek olarak kurumsallaştırılmış öğrenme, birey ve grup öğrenmesini geri besler ve etkide bulunur. Bu etkileşimlerin önemi iki sorunlu ilişkiyle ön plana çıkar: Yorumlama-bütünleştirme (ileri besleme) ve kurumsallaştırma-sezgi (geri besleme). Yorumlama sürecinden bütünleştirme sürecine (ileri besleme) ilerlemek bireysel öğrenmeden gruba geçiş gerektirir. Bireysel olarak yapılandırılmış bilişsel haritaların grup üyeleri arasında ortak anlayış geliştirecek biçimde bütünleştirilmesi gerekir. Bunun pek çok zorlukları vardır. İlk olarak bireyler, sözcükler ve eylemler yoluyla iletişim kurabilmek zorundadır. Bilişsel haritaların pek çok yönü örtük olduğu için iletişim kurmak, bir yüzeye çıkarma ve düşünce, kavramları ifade etme sürecini gerektirir. Bu süreç örtük bilgiyi açık hale getirir. İkinci güçlük haritaların ortak yorumlanmasında çıkar. Bir şeyin görünür hale gelmesi onun paylaşıldığı anlamına gelmez. Bilişsel haritalar nedeniyle dilin etkisi karmaşık hale gelir. Bireyler, gördüğü şeylere inanma yerine inandığı şeyleri görme/duyma eğilimindedir. Ortak anlayış geliştirmenin yolu bilişe yoğunlaşmak yerine eylemde bulunmaktır. Eylem, ortak bir deneyimi paylaşma fırsatı sağlar. Bu da ortak anlayışın geliştirilmesine yardımcıdır. İkinci problemlili etkileşim kurumsallaşma ve sezgi arasındadır (geri besleme). Kurumsallaşma sezgiyi kolayca ortadan kaldıracaktır. Buna yaratıcılığın yıkımı da denebilir. Örgüt, farklı derecelerde sezgisel içgörü ve eylemlerin ortaya çıkmasına ve izlenmesine izin vermelidir. Bu örgüt için son derece güçtür. Dil ve mantık örgütün ortak aklını oluşturur ve değişime karşı fiziksel ve bilişsel aşılması güç bariyerler oluşturur. Örgüt üyeleri bilinen, kanıtlanmış, nesnel olandan ayrılıp tanınmamış, öznel deneyimlere de izin vermelidir. Yeni öğrenilenlerin özümsemesi ile şimdiye kadar öğrenilmiş olanların kullanılması (geri besleme) arasında gerilim oluşur çünkü kurumsallaştırılmış öğrenme yeni öğrenilenlerin özümsemesini engeller (Crossan, Lane ve White, 1999, s.533-534). Kurumsallaştırılmış öğrenmenin kendisiyle beraber pek çok faktör örgütsel öğrenme sürecini kolaylaştırır ve engeller. Ödül sistemleri, bilgi sistemleri, kaynak dağıtım sistemleri, stratejik planlama sistemleri ve yapılar buna örnek olarak gösterilebilir.

Crossan (1999) geliştirdiği örgütsel öğrenme modelinde sezgi aşamasında yeni fikirler bireyde oluşur. Birey bu fikirleri bütünleştirme aşamasına hemen paylaşır, sosyal süreç ve grup dinamikleriyle etkileşime girer, bu etkileşim örgütsel öğrenmeyi yavaşlatır ya da kolaylaştırır. Crossan (1999) göre örgütsel öğrenme veri ve bilgilerin transferi değildir. Paylaşılan ortak anlayışın geliştirilmesi öğrenme olasılığını güçlendirir. Öğrenmede biliş ve eylem birbirine sıkıca bağlıdır. Örgütsel öğrenme, çevreden gelen uyaranları da içine alan dinamik bir süreçtir. Böyle bir yapıda biliş ya da inançlar bazen bir girdi bazende sürecin bir sonucu olabilir. Bilgide meydana gelen değişim her zaman eylemde de değişime neden olmaz. Örgütsel öğrenmeye dinamik bir çerçeveden bakmak gerekir (Crossan, Lane ve White, 1999, s.534; Inkpen ve Crossan, 1995, s.601).

Örgüt yöneticileri örgüt içindeki mevcut öğrenmeleri (stoklar) ve bu öğrenmelerin zaman içindeki akışını, değişimini (akış) iyi yönetmek zorundadır. Ancak böyle örgütsel öğrenme sistemi etkili ve verimli bir biçimde işler. Mevcut öğrenmeler ve ileri besleme akışı arasındaki dengesizlikte öğrenme oluşur fakat örgüt tarafından özümsemez. Bireysel düzeydeki öğrenme stoğu ileri besleme akışını aşılırsa birey öğrendiklerini uygulayamaz ve performans bundan etkilenir. Grup düzeyindeki yüksek stokların var olması örgütsel yapıların doğru insanların birbirleriyle iletişimini engellemesine neden olur. Özetle, bireysel, grup ve örgüt düzeyinde öğrenmelerin gerçekleşmesi örgütte etkili bir öğrenme için yeterli değildir. Örgütler farklı düzeylerdeki mevcut öğrenmeler ile ileri ve geri besleme akışları arasındaki dengeyi optimum düzeyde tutmak zorundadır. Dengesizlik örgütte öğrenme darboğazın yol açar. Sonuç olarak örgüt performansı bundan olumsuz etkilenir. Örgütsel öğrenme sisteminin etkili işlemesi için örgüt içindeki tüm bireyler örgütsel öğrenme sistemine dahil olmalıdır (Bontis, Crossan ve Hlland, 2002, s.446-447; Crossan ve Berdrow, 2003, s.1090). Örgütün gerektiği zaman yeniliğe ve değişime, gerektiğinde de öğrenmenin kurumsallaşmasını sağlayacak rutinlere, yapı, sistem ve standartlara ihtiyacı vardır. Strateji, yapı ve süreçler, sistemler ve ürünler çalışanların katılımıyla oluşturulmalıdır. Böylece öğrenme örgütsel düzeyde gerçekleşir. Bu süreçte stratejik liderliğin önemi büyüktür (Vera ve Crossan, 2004, s. 228)

Özetle, Crossan, Lane ve White (1999) geliştirdiği örgütsel öğrenme yaklaşımı, özümsenen yeni öğrenmelerle daha önce öğrenilen bilgi stokları arasındaki gerilime

odaklanır. Örgütsel öğrenmeyi bireysel, grup ve örgütsel düzey olmak üzere üç düzeyde ele alır ve bu düzeyler arasındaki ilişkiyi inceler. Düzeyleri birbirine bağlayan süreçleri (sezgi, yorumlama, bütünleştirme, kurumsallaştırma) belirler. Bu süreçleri stratejik yenilenmeyle ilişkilendirir ve örgütsel öğrenmenin biliş ve eylem arasındaki karşılıklı etkileşimle ortaya çıktığını belirtir (Crossan ve Berdrow, 2003, s.1091).

2.3.2. Bilişsel ve Davranışçı Yaklaşım Göre Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenmede bilginin nasıl eyleme dönüştürüldüğü cevaplanması gereken önemli bir sorudur. Biliş ve davranış doğrudan örgütsel öğrenmeyle ilişkilidir. Bilişsel ve davranışçı teorisyenler bu soruya iki farklı yanıt verirler. Bilişsel öğrenme yaklaşımını benimseyen teorisyenler, örgütün ya da bireyin bilgiyi işleme, ortak anlam geliştirme ve olayları yorumlama biçiminde bir farklılaşma ya da değişimin meydana gelmesiyle öğrenmenin gerçekleştiğini ileri sürerler. Bilişsel teorisyenlere göre öğrenmenin gerçekleşmesi için davranışta (gözlenebilir) bir değişim gözlenmesi bile düşünce sürecinde (gözlenemez) bir değişimin meydana gelmesi yeterlidir. Davranışçı bakış açısıyla öğrenmeye yaklaşan teorisyenler ise düşünce yapısında yeni davranış tetikleyen bir değişim meydana gelmesi bile eğer davranışlarda fark edilir bir değişim gözleniyorsa öğrenmenin gerçekleştiğini kabul ederler. (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.348; Sevmen ve Bolat, 2002, s.16).

Fiol ve Lyles (1985) biliş ve davranış arasındaki farklılığa dikkat çeker. Biliş ve davranış birbirinden farklı iki fenomendir fakat aynı zamanda biri diğerinin her zaman için doğru yansıması değildir. Davranıştaki küçük değişimler her zaman büyük bilişsel değişimler anlamına gelmediği gibi (belki değişim ilişkiyi açığa çıkarmayacak biçimde küçük ve aşamalı gerçekleşmektedir), davranıştaki büyük değişimler de bilişte aynı oranda büyük gelişimler anlamına gelmez. Bazen davranıştaki değişim üst yönetimin kontrolüyle öğrenme illüzyonları yaratılarak gerçekleştirilmiş olabilir. Fiol ve Lyles (1985) göre öğrenme bilişteki değişimi içerirken adaptasyon davranıştaki değişimi içermelidir (s.806).

Örgütsel öğrenmeyi bilişsel yaklaşımla ele alan teorisyenler ve araştırmacılar, bireysel, grup ve örgüt düzeyinde öğrenmeyi incelerler. Bireysel düzeyde bireyin bilgi ve düşüncelerindeki değişime odaklanılır. Grup düzeyinde odak grup üyeleri arasındaki

ortak anlayış derecesine kayar. Örgüt düzeyinde ise sistemler, yapılar ve süreçler, zaman içinde değişen, bilginin depolandığı yerler olarak betimlenir. Bilişsel perspektifin bireysel, grup ve örgüt düzeylerindeki öğrenmeyi kapsamalarına karşın davranışçı yaklaşım bireysel ve grup düzeyinde öğrenmeye odaklanır. Çünkü örgütler canlı değildir ve davranış sergileyemezler (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.348; Inkpen ve Crossan, 1995, s.599). Buna karşın Cangelosi ve Dill (1965, s.202, 203), Shrivastava (1983, s.17-18) örgütsel bilgi depolarının bireylerin davranışları üzerindeki etkisine vurgu yaparlar

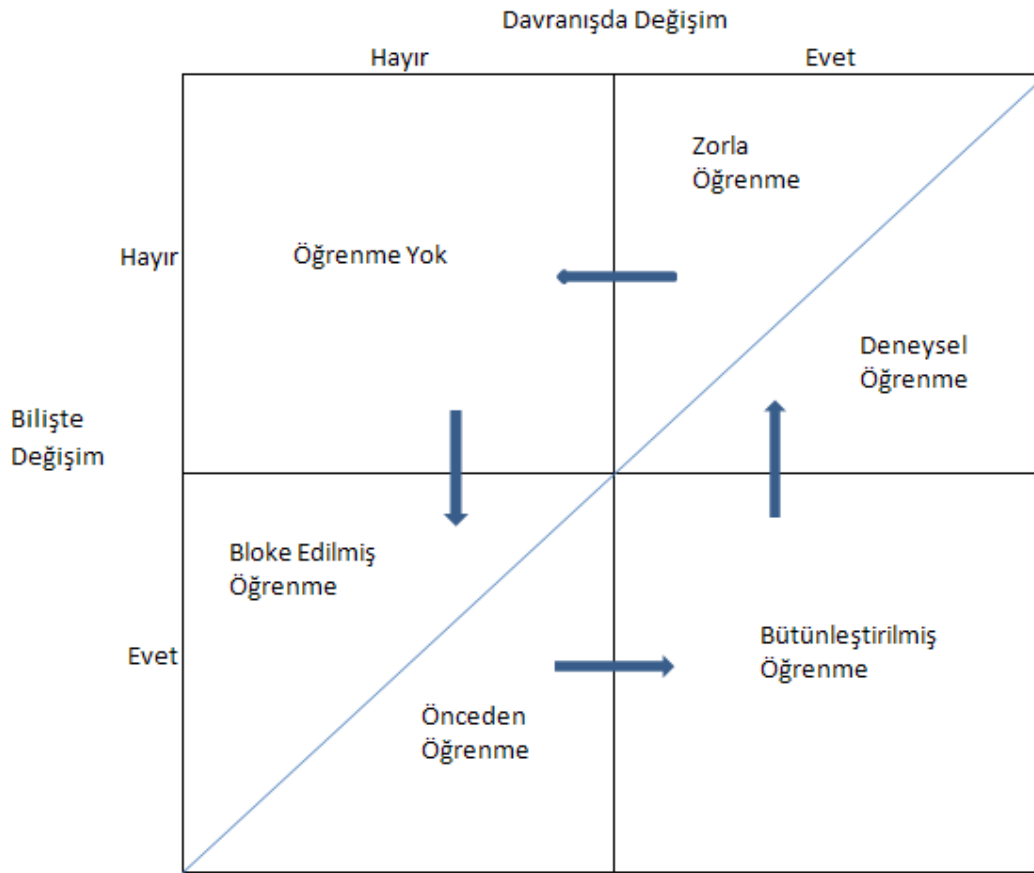
Örgütsel öğrenmeyi bilişsel yaklaşımla ele alan teorisyenler, bilişin aktif veya pasif algılamayla ele alınması gerektiğini ileri sürerler. Pasif yaklaşımda biliş, veriyi işlenmiş ve transfer edilmiş bilgi olarak ele alır; birey gördüğü şeye inanır. Aktif yaklaşımda ise veri yorumlanmış bilgidir ve bireyler inandıkları şeyleri görme eğilimindedir (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.350; Sevmen ve Bolat, 2002, s.19).

Örgütsel öğrenme alanyazınında araştırmacıların biliş ve davranış açısından geliştirdikleri yaklaşımlar şöyle özetlenebilir: Cangelosi ve Dill (1965) göre öğrenme adaptasyon veya davranıştaki değişimdir. Davranışlardaki değişim örgütün öğrendiğini gösterir. Biliş, davranış motive eden stresi yükseltmede rol oynar. Fakat bilişe yönelik bir özel vurgu yoktur (s.200,202, 203). Argyris (1976, 1977, 1967) göre öğrenme hata bulma (biliş) ve düzeltmedir (davranış). Tek döngülü öğrenme bir yapının referansı ya da paradigması içinde gerçekleşen öğrenmedir. Çift döngülü öğrenme yeni bir yapının referansı ya da paradigması içinde gerçekleşen öğrenmedir (Argyris, 1976, s.365, 367, 368, 369; Argyris, 1977, s.116; Argyris, 1967, s.52,53). Shrivastava (1983) göre öğrenme davranış odaklıdır. Örgütler deneyimlerinden öğrenirler, hedeflerini uyarlamayı öğrenirler, problemlerine çözüm ararlar (s.16-17). Daft ve Weick (1984) göre öğrenme eylemde bulunmaktır. Yorumlama yeni bir beceriyi öğrenmeye benzer. Güçlü bir eylem/davranış vurgusu olmasına rağmen çeşitli yorumlama formlarında yoğun bir bilişsel unsur vardır (s.286). Fiol ve Lyles (1985), öğrenme (biliş) ile adaptasyon (davranış) arasındaki ayrımı yapar. Öğrenme, içgörü, bilgi geliştirme ve geçmiş eylemler arasındaki bağ, bu eylemlerin ve gelecekteki eylemlerin etkililiğidir. Adaptasyon ise çevresel değişimlerin, hedef yapısındaki değişimlerin ve diğer değişimlerin sonucu olarak uyarlamalar yapabilme becerisidir (s.806,811). Stata (1989),

paylaşılan inançlar, zihinsel haritalar gibi bilişsel unsurlardan söz etse de değişim, kalite geliştirme, yenilik gibi unsurlarla davranış üzerine odaklanmıştır (s. 64). Senge (1990), uyum sağlayıcı (adaptive learning) ve yaratıcı öğrenmeden (creative learning) söz eder. Uyum sağlayıcı öğrenme çevredeki değişimlerle başa çıkabilmek için gereklidir, yaratıcı öğrenme ise kapasite geliştirmek için. Senge göre paylaşılan vizyon yaratmada ve zihinsel modelleri yüzeye çıkarmada ve denemede güçlü bir bilişsel unsur vardır. (Senge, 1990, s.8,9,14; Senge ve Fulmer, 1993, s.21). Senge (1992), öğrenmenin düşünceden eyleme doğru hareket olduğunu belirterek öğrenen organizasyonlarda değişim, kalite geliştirmenin önemi üzerinde durarak davranışa vurgu da yapmıştır (s.34). Parkhe (1991), Fiol ve Lyles (1985) öğrenme tanımını kullanır. Öğrenmeyi minor, orta ve major olarak derecelendirir. Orta ve major öğrenmeyi Argyris'in tek ve çift döngülü öğrenme modelleriyle benzeştirir. Huber (1991), öğrenmeyi davranışçı yaklaşımla ele alır. Örgütün bilgi işleme yoluyla öğrendiğini, bu sürecin sonunda potansiyel davranışın değiştiğini vurgular. Huber göre öğrenme sonunda gerçekleşecek değişimin gözlenebilir davranış olmak zorunluluğu yoktur (s.89). Levinthal ve March (1993), bilişsel bir yaklaşımla öğrenmenin rutinler ve tekrarlarla deneyimler aracılığı ile gerçekleştiğini belirtir. Yaşanan deneyimler davranışa yön vermektedir. Öğrenme sürecindeki bazı problemlerin, bireyin bilişsel alışkanlıklarının yetersizliğinden olduğu kadar örgütsel özelliklerden de kaynaklandığını belirtir (s.96,97). Garvin (1993), fikirlerin öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olduğunu fakat davranışta değişim meydana gelmeden öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini, yalnızca gelişim için bir potansiyel yaratılacağını belirtir (s.80). Garvin (2008) ise güvenli bir öğrenme ortamının yaratılmasında bireyin psikolojik olarak kendini güvende hissetmesi önemini, farklı olanı desteklemenin, yeni fikirlere açık olmanın, esnek davranmaya izin vermenin önemi üzerinde durarak bilginin eyleme dönüştürülmesi için gerekli ortamı tanımlar (s.112).

Crossan, Lane, White ve Djurfeldt (1995) göre, öğrenmeye hangi bakış açısıyla bakılırsa bakılsın önemli olan bu bakış açıları altında yatan varsayımlardır. Öğrenmeye adaptasyon, uyumlama (davranışçı) bakış açısıyla yaklaşan görüş bilgi ile eylem arasında bir bağ kurar. Eylem ya da davranıştaki değişim *öğrenmede değer kazanma (value-added learning)* olarak adlandırılır. Diğer yandan öğrenmeyi yorumlama

(bilişsel) olarak değerlendiren görüş ise bireyin önce yorumlayıp sonra buna uygun eyleme geçtiğini ileri sürer. Bununla birlikte yorumlayıcı (bilişsel) bakış açısı, bilgede meydana gelen değişimin sonunda eylem ve davranışlara da yansıtacağını belirtir. Öğrenmede biliş ve davranış arasında karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir ilişki, bağ vardır. Bilişsel ve davranışsal değişim meydana geldiğinde öğrenme gerçekleşmiştir. Bu durum şekil 8’de görüldüğü gibi *bütünlenleştirilmiş öğrenme (integrated learning)* olarak adlandırılır. Bilişsel ya da davranışsal değişim yoksa *öğrenme yoktur*. Bilişsel değişim meydana geldiğinde davranış etkilemiyor ya da davranışsal değişim meydana geldiğinde biliş bundan etkilenmiyorsa diğer bir ifadeyle birbirini etkileyen bir değişim yoksa bu durum *önceden öğrenme (anticipatory learning)* olarak adlandırılır. Bu durum pek çok eğitim sisteminde görülür ve anla-eylemde bulun diye kısaca ifade edilir. Pek çok örgütsel değişim *zorla öğrenmeye (forced learning)* dayanır. Kararlar ve teşvik edici sistemler eylemleri etkiler fakat anlama üzerinde bir etki göstermez. Bu tür yapay güçler ortadan kalktığında, eylemler bir önceki durumuna geri döner, bireyin inancıyla eylem dengelenir. Deneysel öğrenme (experimental learning) bunun tam tersidir. Birey kendi inançlarından şüphe duyar ve yeni arayışlara girer, kendini bütünlenleştirilmiş öğrenmenin içinde çözümler, eylemler yeni düşünce yapısı içinde yorumlanır. Bilişsel değişimlerin, davranışsal değişimlerle desteklenmediği durumlarda diğer inançlar bilişsel değişimi geçersiz kılar ya da bütünlenleştirilmiş öğrenmenin başarısını bloke eder (*bloke edilmiş öğrenme*). Şekil.8’de görüldüğü gibi öğrenme hem biliş hem de davranışta değişimin gerçekleşmesiyle meydana gelir. Birinde meydana gelen değişim diğerini de tetikler ve değiştirir. Ortaya çıkan bilişsel gerilim inançlar ve eylemler arasında gerilim yaratarak biliş ve davranışta değişimi doğurur. Uyumsuzluğun ortadan kaldırılması insanlığın bireysel değişiminin temelidir. Örgütsel öğrenme hem bilişsel hem de davranışta değişimi ihtiva eder. Her ikisinin de aynı zamanda gerçekleşmesi gerekli değildir. Genellikle davranışta değişim biraz zaman alır. Hızlı ve yapısal değişimlerin yaşandığı çevrelerde örgütler, bilişsel değişim gerçekleşmeden yeni becerileri öğrenme baskısı ile karşılaşabilir. Değişimin çok yoğun yaşandığı çevrelerde zaman örgütler yönlerini kaybedebilirler. Bütünlenleştirilmiş öğrenme (*integrated learning*) örgütler için bir rekabet avantajı sağlar (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.350-351; Inkpen ve Crossan, 1995, s.599).



Şekil 8. Biliş, Davranış ve Öğrenme (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.351).

2.3.3 Öğrenme ve Performans ilişkisi

Performans öğrenme için bir ön gereklilik midir yoksa öğrenmenin bir sonucu mudur? Performans düzeyinin artması öğrenme midir? Öğrenme her zaman olumlu, pozitif ve kasıtlı mıdır yoksa negatifte olabilir mi? Argyris (1976), Performansın öğrenmenin bir çıktısı olduğunu söylemiştir. Öğrenmenin etkili ya da etkisiz olduğu eylem teorisine (tek döngülü ya da çift döngülü) bağlıdır (s.364). Fiol ve Lyles (1985) örgütsel öğrenmede, öğrenmenin gelecekteki performansı artıracağını ileri sürmüştür (s.803). Levitt ve March (1988) göre öğrenme, örgütün performansını etkilese bile performansta meydana gelen değişimin her zaman pozitif olması gerekmez. Öğrenme her zaman yetkin davranışa yol açmaz. Ulaşılan negatif sonuç çoğunlukla göz ardı edilir ve ulaşılmak istenen sonuçlarda sapmalar görülür (s.335). March (1991a), performansın,

bilgi ve öğrenme sürecinin bir ürünü olduğunu belirtir. Örgütün performansında meydana gelen artış ona rekabet avantajı sağlar. Ancak böyle bir sonuca ulaşabilmek için rakip örgütlerin performans değişimlerini de izlemek gereklidir (s. 81,85). Öğrenme her zaman bireyin etkililiğini ya da potansiyel etkililiği arttırmaz (Huber, 1991, s.89). Cangelosi ve Dill (1965) başarı, başarısızlık ve öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiş negatif sonuçların gruplar açısından değişime yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Başarının yol açtığı sonuçları ise daha az belirgindir (s.200-203).

Öğrenme ve performans arasındaki ilişkiyi açıklayan varsayımlar öğrenmeyi neyin motive ettiğine ilişkin yapılan varsayımlarla yakın ilişkilidir. Bu iki alanı bağdaştırmak zordur. Stres, gerginlik ya da ya da başarısızlığın öğrenmeyi motive ettiği fakat performans artışının gerekli bir çıktı olmadığı görüşü vardır. Eğer öğrenme başarısızlık tarafından motive ediliyorsa zayıf performans öğrenme sürecinin bir parçası olabilir (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.352). Cangelosi ve Dill (1965), öğrenmeyi motive eden stres ve gerginliğin içsel olduğunu ileri sürer. Öğrenmenin uyarıcı örgütsel stres nedeniyle oluşur. Örgütsel stresin nedeni çevresel karmaşıklık ve geleceği kestirme yeteneğinin yetersizliğinden kaynaklanan iç huzursuzlarıdır. Bu öğrenme için motivasyon bakış açısı stres deneyimleyen bireyin içsel bilişsel süreçleriyle beslenir. Birey iç huzursuzluğunun farkındadır (s.176). Duncan ve Weiss (1979) bireyin içsel motivasyonu hesaba katmadan örgütsel hedeflerle hareket ettiğini, bu hedeflerin örgütsel öğrenme sürecinde çok önemli olduğunu vurgular (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.353; Inkpen ve Crossan, 1995, s.603).

Yanlış öğrenmek, aksini öğrenmek, performansın bir alt boyutu olarak düşünülebilir, uyum gösterememek ile eş anlamlıdır ve istenmeyen bir sonuçtur. Anlamak, hem yeni bir bilgiyi hem de vazgeçilen kullanılmayan ve yanlış bilgiyi içerir. Yanlış bir bilgiyi değiştirme eylemi yeni bir bilgi ekleme anlamında, anlamının önemli bir parçasıdır. Bu, pek çok örgütün ciddi bir zayıflığıdır. Daft ve Huber (1987) örgütlerin kendiliğinden ve sezgisel olarak öğrenebileceğini belirtir. Ancak öğrenme sistemlerinin bilinçli olarak öğrenme ve uyum düzeyini artırmak üzere oluşturulmaları gerektiğini önerirler (Daft ve Huber 1987, s.31). Örgütsel öğrenme teorisyenleri genel olarak öğrenmenin olumlu olduğu ve performans düzeyini artırmada etkili olacağını varsayarlar. Öğrenme, düzeylerine göre incelendiğinde bireysel öğrenmenin performans üzerinde pozitif bir

etkisi olduğu görülür. Bu etki üç biçimde ortaya çıkar: öğrenme, sahip olunan bilgi ve beceriyi artırır; öğrenme, yeterlilik duygusu ve iş doyumunu artırır; öğrenme, esnekliği ve yeni beceriler öğrenmek için gönüllülüğü artırır. Grup düzeyinde öğrenme ile örgütsel performans arasında da pozitif bir ilişki vardır (Milia ve Birdi, 2010, s. 483).

Diğer bir yaklaşım ise şöyle özetlenebilir: Öğrenmenin, performans artırılmasıyla eşanlı olduğu öneren bir kanıt olmasa da öğrenme biliş ve davranışta bir değişim sürecidir. Öğrenmenin gerçekleşmesiyle her zaman ardından performansı artışı meydana gelmek zorunda değildir. Bireyler ve örgütler, yeni süreçler ve yapıları benimsemek üzere bir değişim içindeyseler, öğrenme kısa dönemde performans üzerinde olumsuz etkide bulunabilir. Öğrenme ve performans arasındaki bağı çok kuvvetli olarak algılamak daha başlangıç aşamasında performans göstermeyen projelerin engellenmesine neden olur (Inkpen ve Crossan, 1995, s.603). İyi performans öğrenmenin gerçekleştiğine dair bir kanıt değildir. Örgüt dışındaki faktörler performans artışının bir nedeni olabilir. Rakibin hizmet konusunda bir başarısızlığı, hükümet uygulamalarının bir örgütü daha etkin daha getirmesi, makro ekonomik değişimlerin örgüte fiyat ya da hizmet avantajı sağlaması gibi faktörler bunlara örnek olarak gösterilebilir. Öğrenme ve performans arasındaki ilişki karmaşık olmasına rağmen performansın yükseltilme olasılığı için aktif olarak yönetilebilir. Örnek olarak, performansın yükselmeden önce gerileyeceğinin farkında olmak örgütlere mükemmelle ulaşmada yardım edebilir (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.353). Performans, öğrenme sürecinin etkililiği ve etkisizliğine ilişkin önemli bir geri bildirim sağlar ve örgütün sahip olduğu strateji mevcut birikmiş öğrenmeleri yansıtır. Öğrenme ve öğrenmenin getirdiği faydalar zaman içinde birbirinden ayrılabilir ya da araya giren diğer güçler tarafından maskelenebilir (Inkpen ve Crossan, 1995, s.603).

1990 ve 2002 yılları arasında yapılan araştırmalarla, örgütsel öğrenmenin, örgüt performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu, örgüt performansına etki eden diğer değişkenleri olumlu yönde etkileyerek pozitif bir etki gösterdiğini belirlenmiştir. Bu değişkenler ve araştırmalar şöyle örneklenebilir: Öğrenmenin, örgütün varlığını sürdürme, genişleme, çeşitliliğini artırma ve yabancı sermaye girişi üzerinde olumlu etkisi vardır (Berkama ve diğerleri 1996; Hayward 2002; Pennings ve diğerleri 1994);

öğrenme, müşteri odaklı davranmaya teşvik eder (Hult ve diğerleri 2000); öğrenme, yenilik çabalarını artırır (Ahuja ve Lampert 2001; Mckee 1992; Mezas ve Glynn 1993); öğrenme, bilgi sistemleri ve yeniden yapılandırma uygulamalarını kolaylaştırır (Caron ve diğerleri 1994; Robey ve Sahay 1996).

2.3.4 Öğrenme Türleri

Araştırmacılar, örgütsel öğrenme alan yazınında çeşitli öğrenme süreçlerinden söz ederler. Bunların bazıları aşamalı öğrenme (incremental learning), dönüşümcü öğrenme (transformational learning), tek döngülü öğrenme (single-loop learning), çift döngülü öğrenme (double-loop learning) ve üç döngülü öğrenme (triple-loop learning) olarak sayılabilir.

Bilim adamlarının bazıları örgütlerin başlıca iki ana yoldan öğrendiğini belirtir. Bunlar; aşamalı olarak küçük adımlardan meydana gelen düzenlemelerle ya da dönüşümcü olarak da niteleyebileceğimiz büyük radikal değişimlerle (Cyert ve March, 1963; Cangelosi ve Dill, 1965; Easterby-Smith ve diğerleri, 2004). Cangelosi ve Dill (1965) göre örgütsel öğrenme sürekli ve derece derece değil, düzensiz olarak ortaya çıkan adım adım bir öğrenmedir (s.203). Argyris ve Schön (1978), her iki öğrenme biçiminde gerekli olduğu ancak örgütün dış çevresinde görülecek hızlı değişimlere yavaş cevap vermenin örgüt için bir felaket olacağını belirterek bu konuda yorum yapar (Easterby-Smith ve diğerleri, 2004, s.373). Aşamalı öğrenme (incremental learning) ve dönüşümcü öğrenme (transformational learning) gözlemlenen örgütsel davranış kalıpları temelinde birbirinden ayrılırlar. Dönüşümcü öğrenme (transformational learning) davranışta radikal değişimler olarak ortaya çıkarken, aşamalı öğrenme (incremental learning), davranış kalıplarında küçük değişiklikler olarak kendini gösterir. Crossan, Lane, White ve Djurfeldt (1995) göre davranışlarda her iki tür değişim de bilişteki aşamalı değişimlerdir. Bilişteki değişimler ve davranıştaki değişimler arasındaki ilişki çok karmaşıktır. Bilişteki değişimin kendisi hem bilinçaltındaki hem de bilinçteki değişimlerin incelenmesini içerir. Biliş çalışmalarında, bilişte dramatik değişimleri deneyimleyen bir bireyin bilinç ve bilinçaltı inançlarında devam eden hassas ve dakik değişimlerle desteklenmediğini öneren bir kanıt yoktur Burada cevaplanması gereken, neden bazı bilişsel değişimlerin kendini aşamalı (incremental) davranış

değişimi olarak gösterirken bazı bilişsel değişimlerin ise dönüşümcü (transformational) davranış değişimi olarak ortaya çıktığı sorusudur. Crossan, Lane, White ve Djurfeldt (1995) bu soruya üç neden ileri sürer. İlki bireysel biliş ve davranış değişimi arasındaki karmaşık ilişkidir. Bilişteki değişim (bilgi/inanç) her zaman davranışta (eylem) değişime yol açmaz. Bazı güçlü inançlar eylemde bulunmayı engelleyebilir. Bazıları bireyin davranışındaki dönüşümü, ulaşılan farklı bakış açılarının bir çeşit çözümü olarak görürler. Bunun tersi olarak diğer bir birey deneysel biçimde davranıştaki aşamalı değişimleri benimser. İkinci neden öğrenme düzeyleriyle ilişkilidir. Aşamalı öğrenme örgütün belirli bölümlerinde bulunan az sayıda bireyde görülebilir ancak örgüt davranış kalıbını değiştiriyor olarak görülmez. Örgütün kendisi aşamalı olarak öğrenebilir ya da örgütün bir parçasındaki öğrenme diğer bölüme hızlıca sıçrayabilir, bu dönüşümcü biçimdir veya davranıştaki değişim manda edilebilir ve bu dönüşüm olarak belirebilir fakat bilişte altı çizilir bir değişim yoktur. Son neden değişimin kendi doğasıyla ilgilidir. Tek döngülü ya da çift döngülü öğrenme olması bir farklılık yaratmaz. Tek döngülü öğrenme sık sık aşamalı öğrenme ile karıştırılır çünkü öğrenmenin mevcut stratejik paradigma içinde gerçekleşen biliş ve davranıştaki değişimle ortaya çıktığı ileri sürülmektedir. Çift döngülü öğrenme, mevcut stratejik paradigma dışındaki biliş ve davranışta meydana gelen değişimleri içerir. Paradigmanın kendisini yıkmak, radikal ve dönüşümcü olarak düşünülür. Çift döngülü öğrenmenin tek döngülü öğrenmeden daha iyi olduğu düşünülse de Huber (1991) uygulamada çift döngülü öğrenme ile tek döngülü öğrenme arasında belirgin bir ayrımın olmadığını belirtir (Crossan, Lane, White ve Djurfeldt, 1995, s.354-355).

Diğer bir öğrenme çeşidi ise örgütsel öğrenme alan yazınında önemli yer tutan ve çok popüler olan Argyris ve Schön (1978) tarafından geliştirilen tek döngülü ve çift döngülü öğrenmedir. Argyris, tek döngülü ve çift döngülü öğrenmeyi açıklarken, eylem teorisi üzerinde durur (theory of action). Argyris'e göre etkili eylem insanın ve örgütsel performansın temel hedefidir. Öğrenme, yeni bilgi üretme, yeni içgörü ve yeni anlayış gerektirir. Her düzeydeki öğrenme bu üç kritere uygun eylem üretimidir. Ancak bir şey üretildiğinde öğrenmenin gerçekleştiği ileri sürülebilir. Eylem zihinde depolanan prosedürel bilginin aktif hale getirilmesiyle üretilir. Prosedürel bilgi, eylemin nasıl gerçekleştirileceğine dair bizi bilgilendirir. Prosedürel bilgi nedenselliğe dayanır. Eylem

teorileri iki türdür. Birincisi benimsenen değerler, inançlar ve eylem stratejilerinden oluşur (espoused theories of action). Diğeri ise zihnimize yerleşmiş, sonuçları nedensellik sıralamasına göre organize edilmiş eylem stratejileri formlarıdır (theories-in-use). Bu teori Argyris tarafından Model I olarak adlandırılır. Model I yönetilen değişkenler veya değerlerden oluşur. Bunlar şöyle sırlanır: tek taraflı olarak diğerleri üzerinde kontrol kurmak (hakimiyet); kazanmaya çaba harcamak ve kayıpları minimize etmek; negatif duyguları bastırmak ve rasyonel davranmak. Model I tek döngülü öğrenmeyi temsil eder (Argyris, 2006, s.7-9; Argyris, 1976, s.367). Argyris, örgütsel öğrenmenin bir hata bulma ve düzeltme süreci olduğunu betimler. Hatalar, hedefleri bildirir. Hata, gelecekte ihtiyaç duyulan bir bilgiyi ortaya çıkarır, öğrenmeyi engelleyen şeyleri ortaya çıkarır. Bu süreç örgütün mevcut politikalarını sürdürmesine ya da hedeflerine ulaşmasına izin veriyorsa bu sürece tek döngülü öğrenme denir. Yönetilen değerleri değiştirmeyi gerektirmez. Hataların yanında programın kendisi, süreç ve hedefler de sorgulanmaya başlarsa ikinci ve daha kapsamlı bir inceleme yapılmış olur. Bu sürece çift döngülü öğrenme adı verilir. Bu süreç yalnızca eylem stratejilerinde değil yönetilen değerlerde de değişim yapmayı gerektirir (Argyris 1977, s.116; Argyris 1976, s.367-369). Çift döngülü öğrenme statükoyu sorgular ve yeniyi cesaretlendirir. Argyris'e göre tek döngülü ve çift döngülü öğrenme öğrenmeyi yaratmak için kullanılmalıdır. Çift döngülü öğrenme model II olarak adlandırılır. Model II'nin değişkenleri şunlardır: Geçerli bilgi üretmek; bilgilendirilmiş seçim; mevcut eylemlerin etkililiğinin değerlendirilmesi için yapılan ihtiyatlı gözlemler. Model II model I zıttı değildir. Örgüt arzu edilen sonuçlara ulaşamadığında iki şekilde yanıt verir. Aynı sonuca ulaşmak için diğer bir eylemi seçer bu tek döngülü öğrenmedir. Diğer yanıt ise elde edilmek istenilen sonucun uygunluğunun sorgulanmasıdır, bu yanıt çift döngülü öğrenme olarak ifade edilir (Argyris, 2006, s.10). Çift döngülü öğrenme, değerler, normlar, sosyal ilişkiler ve yapılar üzerinde düşünmeyi, sorgulamayı gerektirir (Greenwood, 1998, s.1049). Tek döngülü öğrenme bir takviye sürecidir. Değişiklikler örgütün bilgi ve yetkinlikleri kapsamında yapılır. Çift döngülü öğrenme ise tek döngülü öğrenme sürecinin varsayımlarını sorgular ve mevcut politika, hedefler ve zihin haritalarını sorgular (Ameli ve Kayes, 2011, s.176).

Gregory Bateson (1972), örgütsel öğrenmeyi aşamalara ayırır ve belirli bir hiyerarşiye göre sıralar. Birinci düzey *0 öğrenmedir*. Doğrudan deneyime dayanır. İkinci düzey *öğrenme I*'dir. Deneyimleri genelleylebilme becerisidir. Düz mantık içerir, tutarlıdır. Öğrenmeye davranışçı yaklaşım taşır. Deneyimlerin kavrama dönüştürülmesinin önemi üzerinde durur. Üçüncü düzey *öğrenme II* olarak tanımlanır. Bu düzey ikincil öğrenme (deutero-learning) olarak da bilinir. Öğrenme kasıtlıdır. Öğrenen dikkatini öğrenme sürecinin kendisine çevirir. Birinci düzey öğrenmeyi kurallar çıkarımlayıp genellemeler yaparak maksimize etmek için stratejiler geliştirir. Öğrenmenin gerçekleştiği çevre ve şartların önemini kavramaya başlar ve alternatif koşulları deneyimler. Bu düzey öğrenmede ileri düzey düşünme becerileri kullanılarak ne öğrenildiği ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesi yapılır. Argyris'in çift döngülü öğrenme tanımı bu düzeye karşılık gelir. Dördüncü düzey *öğrenme III*'dür. Değer ve anlam içerdiği için bu düzeye çok az ulaşılabacağı düşünülür ve mistik olarak kabul edilir. Bu tür öğrenme öğrenmenin gerçekleştiği çevre, şartlar ve anlam bakımından radikal sorgulamayı içerir. Öğrenmenin temellendirildiği amacı ya da kuralları açısından sorgulama içerdiği için *öğrenme II*'nin uzantısı gibidir. Bu düzey *öğrenmeyi öğrenmek* olarak da adlandırılır (Yuthas, Dillard ve Rogers, 2004, s. 238). Argyris (2003) göre alan yazında bir hata yapılmakta bazen Bateson'ın ikincil öğrenme (deutero-learning) ile çift döngülü öğrenme birbirinin eşiti olarak değerlendirilmektedir. Bu doğru bir sınıflama değildir. İkincil öğrenme (deutero-learning) ikinci düzey bir öğrenmedir ve ancak tek döngülü ya da çift döngülü öğrenmenin arkasından gerçekleşebilir. Önemli olan hem insanlar hem de örgütler için eyleme dönüştürülebilir bilginin geliştirilmesi ve yaşamın öğrenme ile doldurulmasıdır (Argyris, 2003, s.1179).

Yuthas, Dillard ve Rogers (2004) sürekli ileri düzey düşünme becerilerinin, öğrenme süreci; öğrenmenin gerçekleştiği içerik, çevre ve şartlar; öğrenmeyi motive eden ve çıktıyı etkileyen varsayımlar ve değerler üzerinde kullanılmasını üç döngülü öğrenme (triple-loop learning) olarak adlandırır. Araştırmacılara göre önemli olan birbiri üzerine binışen terim ve konseptler değil sözü edilen paradigmadaki anlamın incelenmesi ve irdelenmesidir (s. 239). Ameli ve Kayes (2011) ise üç döngülü öğrenmeyi örgütlerarası öğrenme kavramında tanımlarlar. Üç döngülü öğrenme iki ya da daha fazla ortağın karşılıklı etkileşimleri aracılığı ile ortaya çıkan öğrenmedir. Böyle bir öğrenme uzun

sürekli bir ilişki sonucu ortaya çıkar. Örgütün ortağı yönetilen değişkenlere, örgütün eylem stratejisine etki eder. Örgütler arası bu karşılıklı etkileşim üç döngülü öğrenmeyi oluşturur. Üç döngülü öğrenme örgütün, ortağının örgütsel sürecini öğrenmesiyle gerçekleşir. Bu öğrenme ancak diğer örgütün uygulamaları, yapı ve kültürünün öğrenilmesiyle ortaya çıkar. Bu tür bir öğrenme basit bir bilgi paylaşımından daha çok bilişsel, davranışsaldır ve deneyimlerin doğrudan paylaşılmasını içerir. Taraflar birbirlerinin kültürlerini anlarlar ve gelecek için ortak bir vizyon oluştururlar (s. 176-177, 179). Romme ve Van Witteloostuijn (1999) üç döngülü öğrenmeyi açıklarken yeni bir döngüsel örgüt dizaynından söz eder. Bu dairesel yapı, örgüt içinde oluşturulan grupları yerel öğrenme birimlerine haline dönüştürerek tek döngülü ve çift döngülü öğrenmenin oluşmasını sağlar böylece üç döngülü öğrenmenin ortaya çıkması için gerekli altyapıyı oluşturur. Romme ve Van Witteloostuijn göre üç döngülü öğrenme, bireylerin kendilerini ilgilendiren strateji, politika, hedef oluşturma ve yönetimle ilgili diğer konuların oluşturulmasına katılımları için yapısal fırsatları ve temel yetkinlikleri keşfetmesini sağlamaktır (s.439,452, 453). Murray, Syed ve Roberts (2009) ise örgütsel öğrenmeyi beş düzeye ayırarak beş farklı öğrenme tanımlamıştır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır; *Düzye 5: Dinamizim Yaratan Öğrenme*: yaşam biçimini değiştirir, sorgulama, yüksek düzeyde yorumlama ve bütünleştirme becerileri içerir, örgütsel bazda kararlılık yaratır. *Düzye 4: Değer Yaratan Öğrenme*: karar verme sistemlerini sorgular, uyumsuzlukları araştırır, yeniliklere karşı proaktif bir yaklaşım sergiler, uluslararası bir rekabet, mücadele anlayışı getirir. *Düzye 3: Verimlilik Yaratan Öğrenme*: işleri, eylemleri doğru olarak gerçekleştirir, sonuca ve çıktıya odaklıdır. *Düzye 2: Yapıların Oluşmasını Sağlayan Öğrenme*: öğrenmeyi sistemler, süreçler, çıktılar olarak yapılandırır. *Düzye 1 Basitlik Sağlayan Öğrenme*: plansız, informel değişimleri içerir, küçük aşamalı basamaklar, tecrübeye dayalı öğrenme. Üst düzeyler (4-5) yeni öğrenme kültürünü, değişim çağrısını, mevcut sistemlerin test edilmesini sağlarken; düşük düzeyler (1-3) doğrusallığı, standart uygulamaları, sistemleri, verimliliği getirir (s. 273-274).

Örgütsel öğrenme alanyazınında yukarıda sözü edilen teorik ve kavramsal saptamalar ışığında örgütsel öğrenmeyi etkileyen ve kolaylaştıran unsurlarla ilgili aşağıdaki saptamaları yapmak mümkündür.

2.3.5. Örgütsel Öğrenmeyi Kolaylaştıran Faktörler

Araştırmacılar, örgütün içinde ve dışında örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran ve/veya engelleyen çeşitli faktörlerin varlığından söz eder. Örgütsel faktörleri, destek, güven, güvenlik, sorumluluk ve kültür olarak, çevresel faktörleri ise rekabet ve mevcut endüstride örgütün bulunduğu konum şeklinde isimlendirirler (Bapuji ve Crossan, 2004, s.411). Dodgson (1993), örgütler ve içindeki kolektif ve bireysel öğrenmelerin öğrenme süreci ve çıktılarını etkilediğini belirterek, bazı örgütsel mekanizmaların örgütsel öğrenmeyi kolaylıkla mümkün kıldığını ve bu mekanizmalar üzerinde daha derin araştırmalar yapılması gerektiği vurgusunu yapar (s.387). Yüksek düzeyde öğrenme sağlayan mekanizma ve yapılar, Fiol ve Lyles (1985) tarafından örgüt kültürü, strateji, yapı ve çevre olarak tanımlanmıştır (s.804). Daha sonra bu alanda yapılan araştırmalar, bu yapılarla, örgütlerin içinde bulunduğu evrimsel gelişim aşaması ve kaynak pozisyonu unsurlarını da ilave etmiştir. Sonuç olarak örgütsel öğrenme hem çevresel değişimler hem de örgüt içi faktörler tarafından uyarılarak, karmaşık ve tekrarlanan bir yapı içinde oluşur (Dodgson, 1993, s.387).

Örgüt kültürüne ilişkin yapılan ampirik araştırmalar, bilişsel çeşitliliğin, öğrenmenin oluşmasında önemli bir koşul olduğunu ileri sürer (Bogenrieder, 2002, s.197). Carrol (1998), yaptığı araştırma da örgütte işleyen dört farklı mantık tanımlar. Bunlar: tasarlama mantığı, operatör mantık, idari mantık ve sosyal bilimci mantıktır. Bu mantıkların her birinin farklı bir amacı olduğu ve birbirleriyle uyumsuzluk yaşadıklarını, görüş birliğinin oluşumunu engellediği ve öğrenme de blokaj oluşturduğunu ileri sürer (s.699). Bunun yanında örgütsel sorumluluğun da öğrenme üzerinde negatif etkisi olduğu bulunmuştur (Morris ve Moore, 2000, s.737). Araştırmalar, öğrenmeyi destekleyen örgütsel kültür öğelerini: Açıklık, dönüşümcü liderlik (Hult ve diğerleri, 2000, s.293), örgüt içinde alınan kararlara katılma, öğrenme odaklı olma (Hurley ve Hult, 1998, s.42), olumlu yönetici davranışı, örgütsel destek (Ramus ve Steger, 2000, s.605), yöneticilerin öğrenmeyi desteklemek üzere sahip oldukları roller ve gerekli donanımına sahip olmaları (Ellinger ve Bostrom, 2002, s.147; Gümüşeli ve Ergin 2002, s.80) olarak belirlemiştir. Örgütsel öğrenmeyi etkileyen diğer bir örgütsel faktör ise fonksiyonlar ve düzeyler arası bilgi paylaşımıdır. Gerek karar verme sürecinde gerekse de örgütün hedefleri, gelecekte varmak isteği yön ile ilgili yukarıdan aşağıya doğru bilgi

dolaşımının sağlanması orta düzey öğrenme sürecini artırmakta, örgütsel öğrenme üzerine pozitif etkide bulunmaktadır (Milia, Birdi, 2010, s.484).

Çevresel değişimler öğrenme üzerinde bir uyaran niteliğindedir. Öğrenmeyi başlatır. Çevredeki belirsizlik arttıkça, öğrenme ihtiyacı da o derece artar (Dodgson, 1993, s.387). Çevresel özelliklerin öğrenme üzerinde önemli bir etkisi vardır ve dolayısıyla örgütsel öğrenme üzerinde etkide bulunur. Çevredeki bilgi durumu, bir örgütün yapmadan önce öğrenmeye mi ihtiyaç duyduğunu yoksa yaparak öğrenme ihtiyacında olup olmadığını etkiler (Pisano 1994, s. 85). Çevre, örgütsel öğrenmeye, yetenekler, işbirliği fırsatları ve araştırma kurumları gibi bilgi kaynaklarına erişim sağlama imkanını belirleyerek etkide bulunur (Powell ve diğerleri, 1996, s.16; DeCarolis ve Deeds, 1999, s.953). Aynı zamanda rekabetçi bir çevrenin örgütsel öğrenmeyi arttırdığı bulunmuştur (Barnett ve Hansen, 1996, s.139). Bununla birlikte örgüt dinamik bir çevre içinde bulunuyorsa öğrenme ve deneyim kazanma zorlaşmaktadır (Grewal ve diğerleri, 2001, s.17). Çevre, bir örgütün sadece öğrenmesini etkilememekte aynı zamanda öğrenmeden sağlanan yararları da etkilemektedir. Çevre düşmanca bir tavır içindeyse, deneyimin yoğunluğu ve çeşitliliği daha büyük olarak gerçekleşmektedir (Luo ve Peng, 1999, s.269).

Örgütler, öğrenmeyi sağlayan yapı ve stratejileri adapte ederler. Strateji ve yapı arasındaki ilişki ve stratejinin rolü, çevre ve örgüt arasında aracı bir filtre olarak görev yapar (Dodgson, 1993 , s.387). Fiol ve Lyles (1985)'a göre bir örgütün stratejik duruşu, çevreyi algılaması ve yorumlaması için bir yapı oluşturarak örgütsel öğrenmeye etki eder (s.804). Dodgson (1993), bireysel öğrenmelerin örgütsel öğrenmeye dönüşmesinde ve örgütsel öğrenme düzeyinin belirlenmesinde örgütün belirlediği stratejinin önemli bir faktör olduğunu vurgular (s. 387). Bierly ve Chakrabarti (1996) yaptığı araştırmada ecza sektöründe iç ve dış öğrenmeye ek olarak, aşamalı ve radikal öğrenmeyi benimseyen örgütlerin diğer örgütlere oranla daha başarılı olduğunu bulmuştur (s.23). Öğrenmeye yardım eden diğer stratejiler ise şöyle sayılabilir: bir performans açığı oluşturmak için krizler yaratmak, örgütün yönelimini yenilik ve öğrenmeye karşı değiştirmek (Kim, 1998; s.506), sürekli olarak teknolojinin ve örgütün sınırlarını aşmak (Rosenopf ve Nerkar ,2001, s.287), ulusal ve küresel yenilik sistemleriyle bilgi paylaşmak (Spencer, 2003, s. 217).

Araştırmalar, yönetim yapılarının örgütsel öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir. Aile şirketlerinin sahip olduğu geçmiş deneyimlerin, yeni temsilcilik ve acentelerin operasyon deneyimlerinin örgütsel öğrenme üzerinde etkisi olduğunu kanıtlamaktadır. Bu etki, eski deneyimlerin yeni öğrenmeleri olumsuz yönde etkilemesi veya hata oranlarıyla pozitif bir ilişki içinde olması biçiminde görülmektedir (Sorenson ve Sorensen, 2001, s.713; Baum ve Ingram, 1998, s. 1898; Ingram ve Baum, 1997, s.75). Grupların kompozisyonu ve yönetimi, örgüt içindeki takımlar da öğrenmeyi etkilemektedir. Bazı örgütler diğerlerinden daha iyi öğrenmektedir. Bu farkı, öğrenme için formel süreçlere sahip olmak, fonksiyonlar arası çapraz iletişim ve takım üyelerinin sürekliliği gibi çeşitli faktörler sağlamaktadır (Pisano ve diğerleri , 2001, s.752). Bir örgütte, örgüt yapısının türü ve süreçler öğrenmeyi etkilerken, sistem ve yapılar arasındaki benzerlik iki örgüt arasındaki öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır (Lane ve Lubatkin, 1998, s.461).

Yapılan araştırmalar, örgütlerin içinde bulunduğu evrimsel gelişim aşamasının öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir. Örnek olarak bio-teknoloji örgütleri ilk gelişim basamaklarında öğrenme için diğer örgütlere ihtiyaç duymakta, olgunlaştıkça öğrenmeyi içselleştirmeye odaklanmaktadırlar (Oliver, 2001, s.467). Ortaklık girişimlerinde ise öğrenme, projenin başlangıç aşamasında oluşmamakta, daha ileri bir aşama olan taahhüt aşamasında oluşmaktadır (Van de Ven ve Polley, 1992, s.92). Eğer örgütün sistem ve süreçleri içinde bulunduğu gelişim aşamasına uygunsa bu etki yönetilebilmektedir. Hanssen-Bauer ve Snow (1996) öğrenme ağlarına ilişkin yaptıkları araştırmada, ağların her evrilme aşamasının farklı öğrenme fasilitatörleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başlangıç aşamasındaki öğrenmeler, vizyon ve liderlerin odaklanmasıyla sağlanmakta, erişkinlik aşamasındaki öğrenmeler ise daha geniş birey ve çevresel etki grupları tarafından yönlendirilmektedir (s.413).

Kaynak pozisyonu öğrenmeyi mümkün kılan diğer bir faktördür. Bir araştırma, büyük örgütlerin yüksek öğrenim maliyetlerini karşıladığı ve ilgili diğer bilgilere önceden sahip olduğu, çok belirgin öğrenme engelleri olduğu zaman bile yeni teknolojiyi öğrenmek için çaba sarf ettiğini ve maliyetleri üstlenmeye eğilimli olduğu sonucuna ulaşmıştır (Fichman ve Kemerer, 1997, s.1345). Başka bir araştırma ise yüksek düzeyde kaynaklara sahip üniversitelerin yeni teknolojileri adapte etmekte yavaş olduğu

sonucunu elde etmiştir (Kraatz ve Zajac, 2001, s.632). Araştırmaların elde ettikleri bulgular, kaynakların zenginliğinin öğrenmeyi kolaylaştırır mı yoksa engelle mi sorusunu gündeme getirmektedir.

Milia ve Birdi (2010) ise örgütsel öğrenmeye mikro düzeyde yaklaşarak, bireysel düzeyde öğrenmeyi sağlayıp , kolaylaştıran faaliyetleri üç grupta toplar: Birinci grup doğrudan öğrenme faaliyetleriyle ilişkilidir. Bunlar: işbaşı eğitimi, sınıf içi eğitimler, açık öğrenim faaliyetleri ve e-öğrenme sistemleridir. İkinci grup işe dayalı stratejilerden oluşur. Bunlar, rotasyonlar, geçici görevlendirmeler, disiplinler arası takımlarda çalışmak gibi faaliyetlerdir. Üçüncü grup ise çalışanın kariyer planlama araçlarına bizzat dahil dilmesiyle gerçekleştirilir. Bu faaliyetlere, performans değerlendirmeleri, mentorluk örnek olarak gösterilebilir (s.482-483). Vera ve Crossan (2004), bireysel düzeyde öğrenme fırsatları yaratan durumları şöyle tanımlar: sürekli gelişim mekanizmaları yaratmak, yeterlilikleri geliştirmek, yeni deneyim fırsatları sağlamak, görev ve sorumlulukların sınırlarını genişletmek, bireysel kontrol mekanizmaları sağlamak (s.229).

Vera ve Crossan (2004), liderlik biçimlerinin örgütsel öğrenme üzerindeki olumlu etkilere dikkati çeker. Stratejik liderlik, örgütsel öğrenmenin arkasındaki itici, yol gösterici güçtür. Stratejik liderlik biçimleri örgütsel öğrenmeye etki eder. Durumsal bir yaklaşımla bu biçimleri kullanmak gereklidir. Bu liderlik biçimleri ileri ve geri besleme öğrenmelerini durumsallık yaklaşımı içinde kullanarak örgütsel öğrenmeyi etkin bir biçimde oluşturur ve yönetir (Vera ve Crossan, 2004, s.222, 230, 235). Liderlik biçimlerinin örgütsel öğrenmeye yaklaşımlarını aşağıdaki gibi örneklemek mümkündür: Otokratik liderlik anlayışı, kontrol ve dinlemeyi red etmek öğrenmeyi yavaşlatır, örtük hale getirir, bireyler kaynaklarını saklar, deneyimlerini yok sayarlar. Dönüşümcü liderlik davranışları arasında risk almayı sağlamak, yeni yaklaşımlara özendirmek, problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşılmasını sağlamak, güven ve özgüven duygusunu takımlar içinde artırmak, birey ve gruplar arası iletişimi güçlendirmek, farklılıkları bir araya getirmek, geribildirim mekanizmaları oluşturmak yer alır. Transaksiyonel lider ise mevcut yapı ve sistemler içinde mevcut öğrenmelerin kullanılmasını sağlar ve işin yapılmasında gerekli yetkinliklerin geliştirilmesini teşvik eder. Amacı mevcut düzenin devamını sağlamaktır.

Yukarıda sözü edilen araştırmalar ışığında, örgütsel öğrenmeyi zayıflatan, yüksek düzeyde öğrenmeleri engelleyen faktörler aşağıdaki gibi özetlenebilir: Savunmacı tutumlar, dar bakış açıları, katı kurallar, yetkinin belirli ellerde toplanması, katı, hiyerarşik organizasyon yapıları, yetersiz iletişim kanalları ve iletişim kanallarında tıkanıklıklar, çalışanların yönetime katılmaması, yeniliğe açık olmamak, hata yapılmasına izin vermemek, hataları tolare edememek.

2.3.6. Örgütsel Öğrenmeye İlişkin İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın konusuyla yakından ilişkili örgütsel öğrenmeye ilişkin yapılan ampirik araştırmaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.

Bontis, Crossan ve Hulland (2002) örgütsel öğrenme üzerine yaptıkları araştırmada bir örgütün tüm örgütsel öğrenme sisteminde öğrenme düzeyleri arasındaki öğrenme stokları ile öğrenme akışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacıların cevap aradığı sorular şunlardır: 1) Bireysel düzeyde öğrenme ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki vardır. 2) Grup düzeyindeki öğrenme ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki vardır. 3) Örgütsel düzeydeki öğrenme ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki vardır. 4) Öğrenme stokları ile öğrenme akışının yanlış düzenlenmesi iş performansını olumsuz yönde etkiler. Hipotezleri sınamak için araştırmacılar tarafından “*Stratejik Öğrenme Değerlendirmesi Haritası*” adı verilen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği sağlandıktan sonra ölçek Kanada’da özel sektörde faaliyet gösteren 32 firmada çalışan 480 kişiye uygulanmıştır. Araştırmada 6 kontrol değişkeni kullanılmıştır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır: şirket fonlarının büyüklüğü; şirket tarafından önerilen ortak fonların sayısı; personel sayısı; çalışanların o örgütteki kıdemi; son iki kontrol değişkeni olarak, katılımcıların örgüt içindeki hiyerarşik konumları dikkate alınmış ve araştırmaya katılan her örgüt için orta-üst düzey yöneticilerin ve yönetim dışı personelin örneklemin içine katılması sağlanmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, çalışan kıdemi dışında kontrol değişkenleri ile performans değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışanların örgütteki çalışma süresi ile firmanın performansı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın hipotezleri elde edilen sonuçlarla desteklenmiştir. Buna göre; tüm üç düzey öğrenmeler için örgütsel öğrenme stokları pozitif olarak iş performansı

çıktılarıyla ilişkilidir. Bununla birlikte öğrenme stoklarıyla öğrenme akışı arasındaki düzensizlikleri, yanlış akışları, tüm örgütsel performansı artırmak için minimize etmek gereklidir. Özet olarak araştırma bulguları, bir örgütün genel performansının belirleyicisi olarak üç düzey öğrenmenin (bireysel, grup ve örgütsel) önemli bir yeri olduğunu, öğrenme stoklarıyla öğrenme akışı arasındaki ilişkiyi dikkate alarak bir örgütün örgütsel öğrenme sürecini bir sistem olarak ele alıp, doğru yönetmek gerekliliğini göstermiştir.

Leuci (2005), araştırmasında, örgütsel öğrenmenin doğasını keşfetmeye hedefleyerek, örgütsel öğrenmeyi teşvik eden orta düzey liderlerin (bölge direktörleri ve program direktörlerinin) rolünü araştırmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır. Veriler mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Üst düzey, orta düzey liderler, öğretim üyeleri ve üniversite yönetim kurulu üyeleri olmak üzere toplam 79 mülakat gerçekleştirilmiştir. Örgütsel literatür analizi ve bilim adamlarının görüşleri, mülakatların analizine katkıda bulunmuştur. Araştırma sonuçları, örgütsel öğrenmenin dört boyutta gerçekleştiğini belirlemiştir. Boyutlar şöyle sıralanmaktadır: Örgütsel değişimle nasıl mücadele edilmektedir; Örgütsel öğrenmenin yönü (çarpraz, yukarı, aşağıya doğru öğrenmeler); Öğrenmenin formel ve deneysel yönü; Örgütsel öğrenmede süreç odaklı olmak karşısında içerik odaklı olmak. Bu boyutlarla ilgili ulaşılan sonuçları şöylece sıralamak mümkündür: Örgütsel öğrenme, uyum sağlamanın yanı sıra rekabetçi olmayı ve değişimi de içermektedir. Öğrenme, yukarı ve aşağı yöne doğru gerçekleşir. Örgütün temelinde yatan en önemli öğrenme, örgüt üyelerinin deneysel bilgileridir. Üniversitede en önemli öğrenme ortamı diğer örgütlerde olduğu gibi öğretim üyelerinin ve diğer çalışanların takımlar halinde birlikte öğrendikleri çözümler geliştirdiği süreçlerdir. Orta düzey bir lider, örgütsel öğrenmede önemli bir konuma sahiptir. Bölge ve program ve direktörleri benzer rolleri yerine getirir. Bu roller bir köprü görevi üstlenir ve kurucu (düzenleyici), yerine getirici (gerçekleştirici), yönetici (idareci) ve değerlendirici, örgütsel öğrenmeyi teşvik edici şeklinde örneklenebilir. Liderler, ilişkileri geliştirerek, güven inşa ederek, iletişim kanallarını oluşturup, insanlar arası diyalogu gerçekleştirerek bir kültür oluştururlar. Öğrenme için gerçek bir alan yaratırlar. Örgütsel öğrenmede, sağlıklı bir bilgiye ulaşma zemininin esnekliği göze çarpan önemli bir engeldir. Araştırma sonuçları örgütsel öğrenmede vizyon oluşturma önemini

vurgulamaktadır. Deneysel öğrenmeyi desteklemek, örgüt üyelerinin gizledikleri bilgilerinin paylaşımına açılması örgütsel başarı için vazgeçilmez olduğu araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Araştırmacı, gelecekteki örgüt liderleri için örgütsel öğrenmeyi nasıl besleyebileceklerini anlamının ve bilgi icraatçısı olmanın önemli beceriler olacağını vurgulamaktadır. Kuru (2007) yaptığı çalışmada, Muğla Üniversitesi'nin idari ve akademik işgörenlerinin algılarına dayalı olarak örgütsel öğrenme açısından üniversitenin sahip olduğu güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine ve işgörenlerin üniversitenin örgütsel yapısını nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evreni, Muğla Üniversitesi'nde görev yapan akademik ve idari işgörenlerin tamamıdır. Evrenden örneklem alınmamış, evrenin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada Muğla Üniversitesi'ndeki tüm birimlerin akademik (Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Meslek Yüksek Okulları) ve idari işgörenlerine anket uygulanmıştır. Örgütsel öğrenme ölçeği anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiş, kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış, pilot uygulaması yapılmış, güvenilirliği sağlanmıştır. Likert tipi dördümlü dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Anket toplam 4 alt boyuttan oluşmuştur. Bunlar: Bireysel düzey, takım veya grup düzeyi, örgütsel düzey ve bilgi performansı. Akademik işgörenlerden 334, idari işgörenlerden ise 232 adet anket toplanmıştır. Verilerin analizinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, tek yönlü varyans analizi ve faktörler arası korelasyon çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özetle şu bulgulara ulaşılmıştır: (1) Akademik işgörenlerin üniversitenin örgütsel öğrenme düzeyini orta düzey, idari işgörenlerin ise üniversitenin örgütsel öğrenme düzeyini üst düzey olarak algılamaktadırlar. (2) İdari işgörenin örgütsel öğrenme boyutlarından takım halinde öğrenme ve sürekli öğrenme boyutlarına sahip olma derecesi, akademik işgörene göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik işgören ise örgütsel öğrenme boyutlarından bilgi performansı boyutuna sahip olma derecesinin idari işgörene göre daha fazla sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (3) Örgütsel öğrenme boyutlarından takım halinde öğrenme düzeyi ile bilgi performansı, yönetsel destek düzeyi ile bilgi performansı ve sürekli öğrenme ile bilgi performansı düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (4) İşgörenlerin yaşlarına göre algıları arasındaki farkı gösteren analiz sonuçlarında sürekli

öğrenme, yönetsel destek bilgi performansı boyutlarında ve toplu olarak işgörenler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. (5) İşgörenlerin cinsiyetlerine göre algıları arasındaki farkı gösteren analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel öğrenmenin tüm boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. (6) İşgörenlerin öğrenim durumlarına göre algıları arasındaki farkı gösteren analiz sonuçları incelendiğinde yönetsel destek boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (7) İşgörenlerin unvanlarına göre algıları arasındaki farkı gösteren analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel öğrenmenin tüm boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. (8) İşgörenlerin kıdemlerine göre algıları arasındaki farkı gösteren analiz sonuçları incelendiğinde, yönetsel destek ve bilgi performansı boyutlarında işgörenler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. (9) İşgörenlerin öğretim etkinliği boyutuna göre algıları arasındaki farkı gösteren analiz sonuçları incelendiğinde takım halinde öğrenme ve bilgi performansı boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Satterfield (2007) yaptığı araştırmasında, örgütsel öğrenme kapsamında öğretim üyelerinin hizmetiçi öğrenmelere katılmalarını etkileyen faktörleri ve hizmetiçi öğrenmeleri verdikleri derslere entegre ederken, öğretim üyelerinin motivasyonunu etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırma, Florida (ABD)'de bir yüksekokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sağlayacağı yarar, hizmetiçi öğrenmelerle ilgili öğretim üyelerinin profesyonel gelişim faaliyetlerine katkıda bulunmayı sağlamaktır. Amaç, mevcut hizmetiçi öğrenmelerin sağladığı faydayı arttırmak, bu öğrenmeleri kurumsallaştırmaktır. Veri toplama aracı olarak öğretim üyelerine uygulanan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın cevap aradığı sorular şunlardır: a) hizmetiçi öğrenmeleri kendi derslerine entegre ederken, hangi faktörler öğretim üyelerini motive eder? b) hizmetiçi öğrenme kurslarında, öğretim çıktıları (öğrencilerin öğrenme seviyeleri) öğretim üyeleri için belirgin bir motivatör müdür? c) hizmetiçi öğrenmelerde, önceki bilgi ve araştırmalar, öğretim üyelerinin katımlarını sağlamak için kullanılabilir mi? d) hizmetiçi öğrenmelerle kendi verdikleri dersleri birleştiren öğretim üyelerinin özellikleri nedir? Araştırma sonuçları ankete katılan öğretim üyelerinin öğretme pedagojisine büyük bir ilgi gösterdiğine işaret etmektedir. Elde edilen diğer bir sonuç ise hizmetiçi öğrenme faaliyetlerinin uygulanması yaklaşımının, öğretim üyelerine sunulmadan önce dikkatli planlanması ve formüle edilmesi biçimindedir. Araştırmacı bu tür faaliyetleri

zorunlu bir program yerine farklı bir öğretme aracı olarak kullanıma sokulması gerektiği önerisinde bulunur.

Birdi, Patterson ve Wood (2007) araştırmalarını, kar odaklı olmayan örgütleri araştırmaları kapsamında alarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, kar amaçlı ve kar amaçlı olmayan örgütlerdeki öğrenme uygulamalarının kullanımı ve çok boyutlu örgütsel performans incelenmiştir. Veriler, 368 örgütün eğitim ve geliştirme müdürleriyle gerçekleştirilen yapılandırılmış telefon mülakatları yoluyla elde edilmiştir. Bu örgütlerin 229'u kar amaçlı, 139'u ise kar amacı gütmeyen örgütlerdir. Araştırma verileri toplanırken, bireysel düzeyde öğrenme uygulamaları için katılımcılara, Birdi ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilen, 13 öğrenme ve geliştirme uygulamasına ilişkin soru sorulmuştur. (Aktaran: Birdi, Patterson ve Wood, 2007, s.270). Sorular; iş başında öğrenme, hizmet içi eğitim, e-öğrenme, iş rotasyonu, ikincil görevlendirmeler, çalışanların diğer örgütleri ziyareti, farklı fonksiyonların bir araya gelmesiyle oluşturulan gelişim takımları, çalışan geliştirme projeleri; destek planları, açık öğrenme merkezleri, performans değerlendirmeleri, bireysel gelişim planları, değerlendirme merkezleri gibi uygulamalar içermektedir. Takım düzeyine dayalı öğrenme uygulamalarına ilişkin sorular Bontis ve diğerleri (2002), Edmondson (1999) and Goh ve Richards (1997) çalışmalarına dayalı olarak hazırlanmıştır. Takım oluşturma, takım eğitimi aktiviteleri, takım lideri eğitimi gibi sorulardan oluşan 9 maddeli bir ölçekten oluşmaktadır. Stratejik ihtiyaç analizi ve değerlendirmeye ilişkin uygulamalar 6 maddelik bir ölçekle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara, sistematik eğitim kontrolleri, eğitim uygulamalarının sonucunda örgütsel performanstaki değişimleri değerlendiren yüksek düzeyde eğitim değerlemesine ilişkin uygulamaları kapsayan sorular sorulmuştur. Örgütsel performansa ilişkin sorular dört ana bölümden oluşmuştur. Bunlar: beceriler, moral, çalışan üretkenliğine ilişkin değerlendirmelerden oluşan insan sermayesi performansı, finansal performans, kalite performansı, yenilik performansıdır. Araştırma sonunda elde edilen veriler çözümlendiğinde ulaşılan sonuçlar şunlardır: Kar amaçlı olmayan örgütlerde bireysel düzeyde öğrenme uygulamaları kar amaçlı örgütlere göre daha fazladır. Ancak takım öğrenme uygulamaları, stratejik ihtiyaç analizi ve değerlendirme faaliyetleri açısından bir farklılığa rastlanmamıştır. Kar amaçlı olmayan örgütlerde, bireysel öğrenme

uygulamaları performans ile güçlü bir ilişki göstermektedir oysa kar odaklı örgütlerde takım öğrenme uygulamaları daha belirgindir. Genel olarak öğrenme uygulamaları, kar amacı gütmeyen örgütlerde, örgütsel performans ile daha büyük bir varyans göstermiştir. Çalışanların eğitim ve gelişim faaliyetlerine yapılan yatırım kar amacı gütmeyen örgütlerde daha büyük bir etki göstermektedir. Bu sonuç, kar amacı gütmeyen örgütlerde, örgüt performansının çalışanlarının bilgi ve becerileri ile yakın ilişkili olduğu önermesini desteklemektedir. Araştırma sonuçları öğrenme uygulamaları ile örgütsel performans arasındaki ilişki incelenirken örgütsel ihtiyaçların fonksiyonel amaçlarının dikkate alınmak zorunda olduğunu göstermektedir.

Nembhard (2007) araştırmasında, örgütlerin değişen çevreye uyum göstermek ve bu çevre içinde üst düzey performans göstermek için örgütsel öğrenmenin önemli bir araç olduğunu, etkili bir örgütsel öğrenme süreci oluşturmak için fazla sayıda teorik çalışmaların bulunduğunu, bu konuda az sayıda ampirik çalışmanın var olduğunu, araştırmasıyla bu boşluğu doldurmayı hedeflediğini vurgular. Araştırmacı araştırmasında, örgütsel öğrenmeyi ve sağlık sektöründe iyileştirme çalışmalarını incelemiştir. Sözü edilen iyileştirme çalışmaları, belirli konularda, farklı kurumlardan gelen bireylerin oluşturduğu kalite geliştirme takımları tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler, anket, arşiv araştırması, mülakat, gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini sağlık sektöründe faaliyet gösteren dört farklı kurumdan seçilen katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmacı, işbirliğinin örgütsel öğrenme üzerine etkisini kapsamlı bir literatür araştırmasıyla inceledikten sonra sağlık sektöründe işbirliğinin örgütlerarası öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Örgütler arası öğrenme aktivitelerine ilişkin bir model ileri sürmüş ve bu modeli test etmiştir. Test çalışmaları, takım, örgütsel, işbirlikçi ve görev karakteristiklerinin örgütsel performansı yükselten örgütler arası öğrenmeye etki ettiğini göstermiştir. Gözlemler sonucu araştırmacı, örgütler arası öğrenmede işbirliğini güçleştiren engeller olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacının odaklandığı engellerden biri, farklı statü ve uzmanlık alanlarının uyumu olmuştur. Anketlerin uygulanması yoluyla elde edilen veriler, uzmanlık kaynaklı statülerin pozitif olarak psikolojik güvenlikle ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer bir sonuç ise liderlerin yaptıkları ve söyledikleriyle sürece dahil olması statü farklılıklarının engelleyici etkilerini ortadan kaldırmaya yardım ettiği biçimindedir.

Okkalı (2008), örgütsel öğrenmeye ilişkin yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, random örnekleme yoluyla seçilen resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ile ilgili algılarını ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla 67 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 658 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmada geliştirilen örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar şöyle özetlenmektedir: Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin hizmet süreleri değiştikçe buna bağlı olarak okullarındaki örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları kurum değiştikçe buna bağlı olarak yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi; okul çalışanlarının örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Ancak eğitim değişkenine göre öğretmenlerin okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Aynı okulda bulunma veya başka okullarda çalışma örgütsel iletişim becerilerini ve tüm alt boyutlarını etkilememektedir ancak öğretmenlerin branşları değiştikçe, okul çalışanlarının örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların tümü özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. İletişim konusunda hizmet içi eğitim almış olan öğretmenler, örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini olumlu olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme dereceleri değiştikçe buna bağlı olarak yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi; okul çalışanlarının örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin

örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değiştikçe buna bağlı olarak okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi, okul çalışanlarının örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Araştırmacı tarafından okul içinde ve dışında etkili bir enformasyon sisteminin kurulması, öğretmenlerin daha fazla kararlara katılımının sağlanması, öğretmenler arası işbirliği ve dayanışma ortamının yaratılması, başlıca önerilen maddelerdir.

Maloney (2008), dünyada son 20 yıldır yükseköğretim kurumlarının buldukları çevrede meydana gelen hızlı değişime dikkat çekerek örgütsel öğrenmenin örgütler için yarattığı rekabet avantajına vurgu yapar. Bilgi toplumunun, örgütsel öğrenme eylemlerini, yükseköğretimdeki örgütlerin yaşaması ve gelişmesi için gerekli kıldığını belirtir. Örgüt kültürünün önemi üzerinde durur. Maloney (2008)'e göre örgüt kültürü, sağladığı değerler, inançlar ve varsayımlarla bireylerin ve örgütün eylemlerinde yol gösterici nitelik taşımaktadır. Kampus kültürü, seçtiği değişim stratejileriyle örgütlerin seçimlerine etki edebilmektedir. Maloney (2008) araştırmasında, örgütsel performans, öğrenme ve örgüt kültürünün değişim fonksiyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Örgüt kültürünün öğelerini değerler, inançlar ve varsayımlar olarak belirlemiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği kurum, iki yıllık bir teknik yüksekokuldur. Araştırma, örgütsel performansa ilişkin eylemlerin ve öğrenmenin sistematik olarak bir kültür tipinden diğerine çeşitlilik gösterip göstermediğini belirlemeyi hedeflemektedir. Örgütsel Öğrenme Sistemleri Modeli ve Rekabetçi Değerler Çerçevesi araştırmanın teorik yapısını oluşturmuştur. Araştırmada, örgütsel performans dört sisteme işaret etmektedir. Bunlar; değişim, üretim/hizmet, koordinasyon ve güçlendirmedir. Örgütsel öğrenme, dört sistemi içermektedir: Çevresel değişkenler, bütünleştirme, hafıza ve anlamlandırmadır. Örgüt kültürünün içerdiği dört çeşit kültür ise klan, pazar, hiyerarşi ve erkek üstünlüğüdür. İki adet anket kullanılarak elde edilen verilerle, 12 değişkene ilişkin algılar çaprazlama anket metodolojisi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma, örgüt düzeyinde bir analizle yürütülmüştür. Veriler, tam ve yarı zamanlı çalışan idareciler, öğretim üyeleri ve personelden oluşan toplam 188 kişinin katılımıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon tekniği

kullanılmıştır. Maloney (2008) bu araştırmayla, liderlik ve uygulamaları için önemli sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçları, karmaşık kampus kültürü algısı, örgütsel performans ve öğrenme arasında bir ilişkiye işaret etmektedir. Dört kültür çeşidiyle, sekiz performans ve öğrenme alt sistemleri arasında belirgin bir ilişki bulunmuştur. Bunlar, örgüt performansı ve örgütsel öğrenmenin belirleyicileri olarak tanımlanmıştır. Baskın kültür ile örgütsel etkililik arasında ilişki gösteren önceki araştırmalarla bu araştırmanın sonuçları tutarsızlık göstermektedir. Araştırma sonuçları Rekabetçi Değerler Çerçevesi Teorisi'nin hipotezini ise desteklemektedir. Bu hipotez, karmaşık örgüt kültürünün eylemde bulunma ve öğrenme yeteneğine katkıda bulunmaktadır.

Hammad (2009) gerçekleştirdiği araştırmada, Kanada Burs Konseyi'nin yenilenme sürecinde örgütteki öğrenme akışı algısını incelemiştir. Araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramıştır: a) Örgüt çalışanları, örgütün bilgi konseyine dönüşümünde, öğrenme akışını nasıl algılamaktadırlar? b) Örgüt çalışanları, bireysel-grup düzeyindeki öğrenme arasındaki ileri besleme ve örgütsel-bireysel düzeydeki öğrenmelerde geri besleme akışını nasıl algılamaktadırlar? Araştırma, Crossan, Lane ve White (1999) örgütsel öğrenme, örgütsel değişim ve sosyal yapı üzerine geliştirdiği modele dayalı olarak yürütülen nitel bir araştırmadır. Yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlar, 15 kişi üzerinde yürütülmüş ve veriler Miles ve Huberman (1999)'ın metotları kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, örgütsel değişim sırasında oluşan yeniliğin kavramsallaştırma aşamasına katılanların öğrenmeyi alı koyduğunu göstermektedir. Diğer bir sonuç ise kapasite, yeterlilik, beceriler, roller ve altyapı gibi faktörlerin öğrenme akışının göstergeleri olarak düşünülebileceği şeklindedir. Bulgular, bilginin yayılması, çalışanlar tarafından kullanılması, bütünleştirilmesi açısından orta düzey yönetimin çok temel ve önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Sonuçlar aynı zamanda bireysel ve grup düzeyindeki rutinlerin hiyerarşiyle beraber inanıldığı gibi öğrenme akışını engellemediğini göstermektedir. Araştırmacı, Crossan, Lane ve White (1999)'ın örgütsel öğrenme modelinin, örgütsel öğrenmenin tüm örgüte yayılması için öğretilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Alcantara (2009) araştırmasında, örgütsel öğrenme ile değişim teorisini, politika uygulama öğrenme modeli ile bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, betimsel ve

normatif hedefleri olan bir teknoloji uygulama çalışmasıdır. Çalışma, örgütsel öğrenme ve değişim teorisinden yararlanarak, mevcut öğrenme düzeyini arttıran ve uygulama hedeflerine ulaşmayı sağlayan örgütsel şartları belirlemeyi hedeflemiştir. Schwandt ve Marquardt (2000)'ın örgütsel öğrenme sistemi modeli, uygulanması planlanan politikalar kapsamında mevcut ve gelişen örgütsel öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılmıştır (Aktaran: Alcantara, 2009, s.22). Kullanılan bu modelin, zenginleştirilmiş politika uygulamaları modelini geliştirmeye hizmet etmesi amaçlanmaktadır. Bireysel ve örgütsel düzeydeki öğrenmeleri ve uygulama hedeflerinin başarısını destekleyen durumları belirlemek ve incelemek için veriler, mülakatlar, belge araştırması, doğrudan gözlemler yoluyla toplanmıştır. Koşullar şunları içermektedir: Örgütler arası ilişkiler; politika oluşturanlarla iletişim; Politika ve hedef uygunluğu; Deneyim; roller ve sorumluluklar; İç iletişim; değerlendirme ve rutinleştirmedir. Uygulama hedefleri, uygulanan politikanın taleplerini, teknoloji kullanımını ve örgütün amaçlarını yansıtmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda, örgütsel öğrenmenin göstergeleri, yeni operasyonel sistemde olduğu kadar örgüt üyeliğinde ve kültüründe değişimler olarak da gözlemlenmiştir. Ek olarak bu öğrenmeler, toplantı uygulama hedeflerine de katkıda bulunmuştur. Alcantara (2009) araştırmasının sonunda, politika uygulamanın olası sonuçlarının, politika oluşturanlara, politika oluşturmayı örgütsel perspektiften bakarak gerçekleştirme ihtiyacını göz önüne almayı içerdiğini belirtir ve yöneticilere, uygulama sürecinde örgütsel öğrenmeyi geliştirmek için stratejiler oluşturmayı tavsiye eder.

Gonzalez (2009) yürüttüğü çalışmada birincil olarak Katar Üniversitesi'nde bireysel, grup ve örgütsel düzey öğrenmeyi ve öğretim üyeleri arasındaki kariyer esnekliğini belirlemeyi hedeflemiştir. İkinci olarak Katar Üniversitesi'nde öğrenme düzeyleriyle öğretim üyelerinin kariyer esnekliği arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi hedeflemiştir. Araştırma, anket metodolojisinin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Çoklu Regresyon Modeli, Pearson-Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, ortalama ve standart sapma kullanılan ana istatistik teknikleridir. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyle sıralanmaktadır: Katar Üniversitesi Öğretim Üyeleri, üç farklı düzeyde öğrenmeyi deneyimlemektedir. Bunlar; bireysel öğrenme, departman (bölüm) öğrenmesi ve üniversite düzeyinde öğrenmedir. Kariyer esnekliği ile örgütsel öğrenme arasında kurulan ilişkiye dayanan araştırma hipotezinin doğrulanması araştırmanın orijinallik

değerini yansıtmaktadır. Araştırmacı, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenmede, kendi kariyer esnekliklerinde minimum düzeyde fonksiyonel olmayan davranış sergilemeleri sonucundan yola çıkarak, bireysel ve örgütsel olarak akademik hayatta öğrenen örgütlerin özellik ve değerlerini adapte etme olasılığını tahmin etmede bir araç olarak kullanılabilmesi önerisinde bulunmuştur.

Avcı, Küçükusta (2009), örgütsel öğrenmeye ilişkin yaptıkları araştırmada, konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenmenin, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çeşme’de faaliyet gösteren 5 adet beş yıldızlı otel araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, konaklama işletmelerinde üç düzeyde gerçekleşen öğrenmenin birbirleri ile ilişkili olup olmadığı aşağıdaki hipotezler ile sınanmıştır: H1: Birey düzeyinde öğrenme ile takım düzeyinde öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. H2: Birey düzeyinde öğrenme ile örgüt düzeyinde öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. H3: Takım düzeyinde öğrenme ile örgüt düzeyinde öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır H4: Örgütsel öğrenme ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. H5: Örgütsel öğrenme ile işten ayrılma eğilimi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Alan araştırması kapsamında, literatürden elde edilen bilgiler ışığında oluşturulan yapılandırılmış anket tekniği kullanılmıştır. Anket dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kullanılan örgütsel öğrenme ölçeği, Marsick ve Watkins tarafından 1997’de geliştirilen “Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi” ölçüm aracından uyarlanarak hazırlanmıştır. Bu ölçek 21 ifadeden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde işgörenlerin örgüte bağlılık düzeylerini ölçmede Allen ve Meyer’in geliştirdikleri, üç boyutlu örgüte bağlılık ölçeği, Meyer ve Herscovitch (2001)’in geliştirdiği biçimde kullanılmıştır. Ölçekte her bir boyut için 2 ifade bulunmakta, toplam 6 sorudan oluşmaktadır. İşten ayrılma eğilimi ölçeği Wayne, Shore ve Linden tarafından geliştirilmiştir (aktaran: Avcı, Küçükusta, 2009, s.38). Ölçek beş ifadeden oluşmaktadır. Anketin son bölümünde ise demografik sorular yer almıştır. Elde edilen veriler SPSS 13.0 (Statistical Program for Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada öncelikle geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, ardından çalışmanın hipotezleri regresyon ve korelasyon analizleri ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Konaklama işletmelerinde öğrenmenin üç boyutu birbirleri ile ilişkilidir, aralarında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Örgütsel öğrenme ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü, örgütsel öğrenme ile işten ayrılma eğilimi arasında ise negatif yönlü bir ilişki vardır.

Amiri, Jandghi, Alvani, Hosnavi ve Ramezan (2010) yaptıkları araştırmada, örgütsel öğrenme ile entelektüel sermayenin bileşenleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma İran'da 50'den fazla çalışanı olan 49 yüksek teknoloji firmasında gerçekleştirilmiştir. Entelektüel sermaye, Bontis (2001)'in teorilerine dayanarak üç bileşen olarak incelenmiştir. Bunlar: İnsan sermayesi, ilişkisel sermaye ve yapısal sermayedir (Aktaran: Amiri, Jandghi, Alvani, Hosnavi ve Ramezan, 2010, s. 104) Örgütsel öğrenme ise Crossan ve diğerleri (1995) modeline uygun olarak bireysel, grup ve örgütsel düzeyler olmak üzere üç düzeyde incelemiştir. Cevap aranan araştırma hipotezleri şunlardır: 1) Örgütsel öğrenmenin, entelektüel sermaye üzerinde pozitif etkisi vardır. 1-a) Bireysel düzeyde öğrenmenin insan sermayesine pozitif etkisi vardır. 1-b) Grup düzeyindeki öğrenmenin ilişkisel sermaye üzerine pozitif etkisi vardır. 1-c) Örgütsel düzeyinde öğrenmenin yapısal sermaye üzerinde pozitif etkisi vardır. 2) İnsan sermayesi, yapısal sermaye ve grup düzeyindeki öğrenmenin ilişkisel sermaye üzerinde pozitif etkisi vardır. 3) İnsan sermayesi ve örgütsel öğrenmenin yapısal sermaye üzerinde pozitif etkisi vardır. Araştırmada tek bir anket kullanılmıştır. Anketin örgütsel öğrenme ile ilgili soruları hazırlanırken Bontis, Crossan ve Hulland (2002) çalışmasından , entelektüel sermaye ile ilgili soruları hazırlanırken Namt (1997)'in araştırma modelinden yararlanılmıştır (Aktaran: Amiri, Jandghi, Alvani, Hosnavi ve Ramezan, 2010, s.104). Elde edilen veriler korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın hipotezlerini desteklemektedir. Buna göre bireysel düzeyde öğrenmenin insan sermayesi üzerinde pozitif etkisi olduğu, grup düzeyindeki öğrenmenin ilişkisel sermaye üzerinde pozitif etkisi olduğu, örgütsel düzeydeki öğrenmenin yapısal sermaye üzerinde pozitif etkisi olduğu sonuç olarak örgütsel öğrenmenin entelektüel sermaye üzerinde pozitif etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsan sermayesi ve grup düzeyindeki öğrenmenin, ilişkisel sermaye üzerinde pozitif etkisi olduğu bulunmuş ancak yapısal sermayenin ilişkisel sermaye üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Aynı şekilde araştırmanın üçüncü hipotezi sınıandığında, insan sermayesinin yapısal sermaye üzerinde pozitif etkisi olduğu fakat örgütsel öğrenmenin yapısal sermaye üzerinde belirgin bir etkisi

olduğu kanıtlanamamıştır. Araştırma, büyüyen ekonomilerde faaliyet gösteren örgütlerde, örgütsel öğrenmenin entelektüel sermayeyi ve dolayısıyla sürekli rekabet avantajı yaratmadaki rolünü açığa çıkarması açısından önem taşımaktadır. Tanyaovalaksna (2010) araştırmasında, bireysel ve takım düzeyinde öğrenmenin örgütsel düzeyde öğrenmeye katkı sağlar önermesinden yola çıkarak, bireysel, takım ve örgütsel düzeyde öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bireysel, takım ve örgütsel düzeyde öğrenmeye ilişkin veri toplamak için anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, Kanada'nın Ontario şehrinde bulunan bir devlet ve bir de eğitim hastanesinde çalışan şeflerden oluşmuştur. Bireysel ve takım düzeyindeki öğrenme arasındaki ilişkiyi analiz etmek için doğrusal regresyon tekniği kullanılmıştır. Bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenme arasındaki ilişki; takım ve örgütsel düzey arasındaki ilişki eş zamanlı olarak canonical korelasyon ve set korelasyon teknikleriyle incelenmiştir. t-testi ve çoklu varyans analizi, eğitim ve devlet hastanelerinde çalışan örneklem gruplarının öğrenme düzeyleri arasındaki farkı karşılaştırmak için kullanılmıştır. Yanıtlanan geçerli anket sayısı 1000 tanedir. Araştırmanın sonunda bireysel ve takım düzeyindeki öğrenme arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenme; takım ve örgütsel düzeyde öğrenme arasında zayıf bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmaya katılan eğitim hastanesi ve devlet hastanesi çalışanları arasında 3 öğrenme düzeyi bakımından istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur.

Milia ve Birdi (2010) araştırmalarında, örgütlerde çoklu düzey öğrenme düzeyleri ile performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örgütlerde çoklu düzey öğrenme yaklaşımında bireyler, gruplar ve örgütler, örgütsel performansa katkıda bulunmak için hem bağımsız hem de birbirleriyle ilişkili olarak eylemde bulunurlar önermesi araştırılmıştır. Araştırma, Avustralya ve Yeni Zelanda'da üretim, finans, ulaşım, iletişim, sağlık ve perakende sektörlerinde faaliyet gösteren 213 şirkette çalışan 125 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Cevap aranan araştırma soruları şunlardır: 1) Daha fazla bireysel öğrenme uygulaması, örgütlerin daha iyi finansal performans sergilemelerini sağlar. 2) Örgütlerde daha fazla takım öğrenme uygulamaları, örgütlerin daha iyi bir finansal performans sergilemelerini sağlar. 3) Örgütlerde daha fazla örgütsel öğrenme uygulamaları, örgütlerin daha iyi bir finansal performans sergilemelerini sağlar. 4) Bireysel, takım ve örgütsel öğrenme uygulamaları birbirleriyle pozitif bir etkileşim

içindedirler. Örgütün finansal performansı bundan pozitif etkilenir. Finansal performans verileri 3 yıl süreli bir dönem içerisinde öznel ve nesnel ölçümlerle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bireysel düzeyde öğrenme uygulamalarında, Birdi ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır (Aktaran: Milia ve Birdi, 2010, s.486). Ölçek; iş başında öğrenme, hizmet içi eğitim, e-öğrenme, iş rotasyonu, ikincil görevlendirmeler, çalışanların diğer örgütleri ziyareti, farklı fonksiyonların bir araya gelmesiyle oluşturulan gelişim takımları, çalışan geliştirme projeleri; destek planları, açık öğrenme merkezleri, performans değerlendirmeleri, bireysel gelişim planları, değerlendirme merkezleri gibi uygulamalar içermektedir. Takım öğrenme uygulamalarını ölçmek için Birdi ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen takım temeline dayalı çalışmaları irdeleyen soruları içeren ölçek kullanılmıştır (Aktaran: Milia ve Birdi, 2010, s.486). Örgütsel düzey öğrenme uygulamaları için de Birdi ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır (Aktaran: Milia ve Birdi, 2010, s.486). Ölçek, bilginin nasıl paylaşıldığı, örgütsel karar verme sürecine dahil olanlar, iletim, paylaşım, ulaşım ve öneri sistemlerini irdeleyen uygulamalara ilişkin sorulardan oluşmuştur. Nesnel finansal performansları ölçmek için ise 3 yıllık periyot içerisinde, ülke çapındaki veri tabanlarından veriler alınmış, öznel finansal performans için örgüt çalışanlarının, çalıştıkları örgütleri finansal kriterler (karlılık, satışlar/gelirlerde büyüme, çalışan üretkenliği, pazar payı gibi) bazında yaptıkları değerlendirmeler kullanılmıştır. Araştırma verileri çözümlendiğinde, örgütsel öğrenme uygulamalarının öznel ve nesnel örgüt finansal performansı üzerinde pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bireysel öğrenme uygulamaları ve takım öğrenme uygulamalarının performans üzerinde ana etkisi bulunamamıştır. Bireysel öğrenme uygulamaları ve takım öğrenme uygulamaları arasında belirgin karşılıklı bir etkileşim bulunmuştur. Takım öğrenme uygulamalarının üretkenlik üzerine etkisi bireysel öğrenme uygulamalarından daha yüksek bulunmuştur. Üçlü bir etkileşim bulunamamıştır. Araştırma bulguları örgütsel öğrenmeye gerekli önemi verip, etkili öğrenme sistemleri kurmanın önemini açığa çıkarmıştır. Araştırmacılar, yatay ve dikey bilgi kanalları oluşturmak, bilgiyi paylaşılr hale getirmek, örgütsel öğrenme sistemini kurmak gelecekteki çalışanlar için örgütsel öğrenmeyi mümkün kılacaktır yorumunu

yapmışlardır. Beklenildiği gibi bireysel ve takım öğrenme uygulamalarının finansal performans ile ilişkili bulunmaması araştırma sonunda bir soru işareti bırakmıştır.

Berends ve Lammers (2010) araştırmalarında, Norveç'te, uluslararası bir bankada örgütsel öğrenme sürecindeki, bilgi yönetimi uygulamalarına ait bir vaka çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Crossan ve diğerlerinin (1999) bireysel, grup ve örgüt düzeyindeki örgütsel öğrenme modelini kapsamaktadır. Araştırmacılar, zaman içindeki öğrenmenin sosyal ve geçici yapısını inceleyerek kurumsal yapıyı besleyen dinamikler üzerine odaklanmışlardır. Zaman ve geçici yapılar, örgütsel öğrenmede az ele alınmış bir konudur. Araştırmanın amacı, sosyal ve geçici yapıların etkisiyle örgütsel öğrenme sürecinin nasıl oluştuğunu ve zaman içinde süreksizliklerin nasıl ortaya çıktığını incelemektir. Araştırma, Nisan 1996 ve Mart 1998 yılları arasında yürütülmüştür. Araştırmada iki araştırmacı kullanılmış, gerektiği yerlerde uzmanlardan yararlanılmıştır. Veri toplamak için gözlem, mülakatlar ve etnografik materyal toplanarak üçgenleme metodu kullanılmıştır. İki yılda 6 mülakat turunda 73 kişiyle mülakat yapılmıştır. 5000'in üzerinde yazılı materyal toplanmıştır. Elde edilen veriler çözümlendiğinde, öğrenmenin rotası, karmaşık çoklu düzeyde öğrenme dinamikleri gösterdiği görülmektedir. Örgütsel öğrenmenin mikro süreçlerinde duraksamaların yaşandığı, düzeyden düzeye bir gelişim göstermediği kesintiler belirlenmiştir. Bu kesintiler, öğrenme sürecinde rol oynayan sosyal ve geçici yapılarda, dinamizm ve gerilimlerle açıklanmaktadır. Böylece zaman örgütsel öğrenmenin politika ve süreçlerinde ana boyut olarak açığa çıkmaktadır. Öğrenmenin mikro süreçlerindeki kesintiler, örgütsel öğrenmeyi parçalı ve süreksiz hale getirmektedir. Bu kesintiler, ileri ve geri besleme süreçlerinde de görülmektedir. Örgütteki birey ve gruplar olarak tanımlanan sosyal yapılar, meydana gelen kesintileri etkilemektedir. Zaman içinde bir örgütte sık değişen birey ve gruplar ve bunların yol açtığı değişimler öğrenmeyi etkilemektedir. Yönetimle ilgili alınan kararlar, politik doğasıyla öğrenme üzerinde etki yapmakta ve örgütün güç ilişkilerine yansımaktadır. Araştırmada zamanlamanın, örgütsel öğrenmenin süreç ve politikalarında temel unsur olduğu belirlenmiştir. Zamanın organizasyonu, özellikle öğrenmenin kurumsallaştırmasında, öğrenme için hem fırsat hem de sınırlamalar yaratmaktadır. Bu gerilim, baskın geçici yapının örgütsel öğrenmenin süreç

karakterleriyle uyummadığında yükselmektedir. Bu gerilim ise politik müdahaleleri başlatmaktadır.

Allameh, Abbasi ve Shokrani (2010) araştırmalarında örgütsel öğrenme kapasitesini dikkate alarak entelektüel sermaye ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler, İran'da bir hastanede 227 hemşire üzerinde uygulanan anketlerin değerlendirilmesiyle toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anketin geçerlilik ve güvenilirliğinin sınanması ve verilerin analizinde yapısal eşitlik modeli ve faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Entelektüel sermaye Bontis ve diğerleri (1999)'nin modeline uygun olarak insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye olmak üzere üç faktör altında incelenmiştir (Aktaran: Allameh, Abbasi ve Shokrani, 2010, s.126). Araştırmanın hipotezleri şöyle sıralanmaktadır: 1) İnsan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye karşılıklı olarak birbirini etkiler. 1-a) İnsan sermayesi, yapısal sermayeyi pozitif olarak etkiler. 1-b) İnsan sermayesi, ilişkisel sermayeyi pozitif olarak etkiler. 1-c) İlişkisel sermaye, yapısal sermayeyi pozitif olarak etkiler. 2) Entellektüel sermaye örgütsel öğrenme kapasitesini pozitif olarak etkiler. 2-a) İnsan sermayesi, örgütsel öğrenme kapasitesini pozitif olarak etkiler. 2-b) Yapısal sermaye, örgütsel öğrenme kapasitesini pozitif olarak etkiler 2-c) İlişkisel sermaye, örgütsel öğrenme kapasitesini pozitif olarak etkiler. 3) Örgütsel öğrenme ve iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki vardır. Araştırmada tek bir anket kullanılmış, anketler 7 dereceli likert ölçeği ile derecelendirilmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde entelektüel sermayenin tüm bileşenlerinin (insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayenin) birbiri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Entelektüel sermaye pozitif olarak örgütsel öğrenme kapasitesi ile ilişkili bulunmuştur. Örgütsel öğrenme kapasitesi, entelektüel sermaye ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi düzenleyici etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile örgütsel öğrenme kapasitesi, entelektüel sermayenin iş doyumunu üzerindeki etkisini belirleyici bir rol oynamaktadır.

Avcı, Kılınç ve Okumuş (2010) örgütsel öğrenmeye ilişkin yapılan diğer bir araştırmada ise bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme; takım öğrenmesi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri Muğla ilinde faaliyet gösteren tüm dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinin 799 çalışanına anket uygulanarak toplanmıştır. Bireysel öğrenmeyi ölçmek için Chan ve diğerleri (2003), Yeo (2006) çalışmalarından,

takım öğrenmesini ölçmek için Edmonson (1996), Bunderson ve Sutcliffe (2003) çalışmalarından, örgütsel öğrenmeye ilişkin sorular oluşturulurken de Calantone ve diğerleri (2002), Sinkula ve diğerleri (1997), Baker ve Sinkula (1999), Huber (1991), Fiol and Lyles (1985), Lahteenmaki ve diğerleri (2001), Romme ve Dillen (1997), Yeo (2006)'nın örgütsel öğrenmeye yönelik yargılarından yararlanılmıştır (aktaran: Avcı, Kılınç ve Okumuş, 2010, s 101). Çalışmada, örgütsel düzeyde öğrenmeye ilişkin 42 ifade kullanılmıştır. Ölçek 7'li likert ölçeği ile derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra veriler çoklu regresyon analizine tabi tutulmuştur. Örgütsel öğrenme, yapılan faktör analizi sonucu beş faktör altında incelenmiştir. Bunlar: Yönetimin tutumu ve desteği; sürekli iyileştirme; açık fikirlilik; eğitim ve geliştirme; inisiyatif kullanmadır. Araştırma sonunda bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme; takım öğrenmesi ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki özellikle takım öğrenmesi ile örgütsel öğrenme arasında daha yoğundur ve örgütsel öğrenmeyi açıklayan beş faktörün dört tanesi takım öğrenmesi ile ilişkilidir. Bunlar: eğitim ve geliştirme, sürekli iyileştirme, yönetimin tutumu ve desteği ve inisiyatif kullanmadır. Bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi üç faktör açıklamaktadır. Bunlar: eğitim ve geliştirme, sürekli iyileştirme, yönetimin tutumu ve desteğidir. Öğrenme düzeyleri arası ilişkiyi en güçlü açıklayan değişken eğitim ve geliştirmedir, ikinci açıklayan ise sürekli iyileştirmedir. Öğrenme düzeyleri arası ilişkiyi açıklayamayan tek faktör açık fikirliliktir. Hem bireysel hem de takım öğrenmesinin açık fikirlilikle bir ilişkisi bulunamamıştır. Bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayamayan faktör ise inisiyatif kullanmadır. Ayrıca, takım öğrenmesinin örgütsel öğrenmeyi bireysel öğrenmeden daha kapsamlı açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, otel işletmelerinde örgütsel öğrenmeyi başarılı bir biçimde gerçekleştirmek için takım öğrenmesini sağlayan faktörlerin incelenmesi ve takım kültürüne uygun ortamların yaratılması gerektiği üzerine vurgu yapmışlardır.

Wang ve Ellinger (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada, örgütsel öğrenme ve bireysel ve örgütsel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans arasındaki öncelikleri ve ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. Aynı zamanda bireysel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans ve örgütsel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans arasındaki ilişki de

araştırılmıştır. Araştırma Tayvan'da bir teknoloji parkında faaliyet gösteren, yüksek teknoloji firmalarında görev yapan çalışanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çalışanlar, en az 3 yıl proje takım üyesi olarak çalışan, random olarak belirlenen ve teknoloji parkında faaliyet gösteren 83 firmadan seçilen 268 kişidir. Katılımcıların, yenilik ve bilgi ile ilişkili olmaları bakımından, ürün geliştirici, dizaynır, mühendis ve pazarlama elemanı olarak çalışan bireyler arasından seçilmelerine dikkat gösterilmiştir. Katılımcıların yenilikçi davranışlarını değerlendirmek üzere 83 yönetici belirlenmiştir. Araştırma hipotezleri şunlardır: 1) Çalışanların dış çevre algıları (karmaşık ve belirsiz), örgütsel öğrenme ile pozitif olarak ilişkilidir. 2) Örgütsel öğrenme, bireysel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans ile pozitif olarak ilişkilidir; Örgütsel öğrenme, örgütsel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans ile pozitif olarak ilişkilidir; Bireysel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans, örgütsel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans ile pozitif olarak ilişkilidir; Örgütsel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans, bireysel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans ile pozitif olarak ilişkilidir. Araştırma nicel bir araştırmadır. İki ayrı ölçek geliştirilmiştir. Ölçeklerden biri proje takım üyelerine uygulanmıştır. İlk ölçekte, dış çevreye yönelik veri toplamak amacıyla Garcı'a-Moreles ve diğerleri (2006) tarafından oluşturulan sorular, Lo'pez ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen örgütsel öğrenmeye ilişkin sorular ve Şimşek (2002) tarafından geliştirilen örgütsel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans sorular yer almaktadır. İkinci ölçek, Scott ve Bruce (1994) tarafından geliştirilmiş, araştırmaya katılan müdürler tarafından yanıtlanan, bireysel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans sorularından oluşmuştur. Soruların amacı proje takım üyelerini değerlendirmektir (Aktaran: Wang ve Ellinger, 2011, s.519). Yanıtlar, 5 dereceli Likert tipi ölçekle derecelendirilmiştir. Örgütsel öğrenme; bilginin arttırılması, bilginin dağıtımı, bilginin yorumlanması ve örgüt hafızası alt süreçleri altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, dış çevre algısının, örgütsel öğrenme ile pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Dış çevredeki değişimlere hazır olmak için öğrenme ve bilginin örgütler için çok önemli olduğu bu sonuç ile desteklenmektedir. Örgütsel öğrenmeye ilişkin dört alt süreç incelendiğinde, bilginin dağıtımının, bireysel ve örgütsel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans için önemli bir gösterge olduğu, örgütsel öğrenme sürecinde bilginin dağıtımının, bilginin çoğaltılması sürecini

izlemesine rağmen bu sürecin kapsadığı uygulama ve faaliyetlerin, örgüt üyelerinin bireysel düzeydeki öğrenme ve bilgilerini örgütsel düzeye taşımalarında çok önemli bir yardımcı nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularına dayanarak bilginin dağıtım sürecinin örgütsel öğrenme sürecinin en kritik fonksiyonu olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma, bireysel ve örgütsel düzeyde yenilikçi performans arasındaki açık ayrımı ve örgütsel öğrenmenin ilgili önemini ortaya koymuştur. Bulgular, örgütsel öğrenmenin, örgütsel düzeyde yenilikçi performanstan, daha fazla bireysel yenilikçi performansı desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bir örgüt üyesinin öğrenme davranışı ve performansının, örgütün algılanan öğrenme mekanizmaları ile şekillenmekte ve etkilenmekte olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan örgütsel öğrenmenin bireysel performansa, örgütsel düzeyde performanstan çok daha fazla doğrudan etkisi vardır. Ulaşılan diğer bir sonuç ise bireysel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans ile örgütsel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans arasındaki anlamlı ilişkidir. Bu bulgular örgütsel öğrenmenin, bireysel düzeydeki çabaların, örgütsel düzeydeki performansa katkıda bulunması kavramı tarafından desteklendiğini göstermektedir. Ulaşılan diğer sonuç ise örgütsel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performansın, bireysel düzeydeki yenilikçi (yaratıcı) performans üzerinde anlamlı bir etkisi olduğudur. Bu sonuç, yenilikçi bir örgütün üyelerini yeniliği izlemeleri için desteklediği ve cesaretlendirdiği önermesini doğrulamaktadır.

Valle, Valencia, Jimenez ve Caballero (2011) yaptıkları araştırmada, örgütsel öğrenmenin teknik yenilikler üzerindeki etkisini ve örgütsel öğrenmenin belirleyicisi olarak örgüt kültürünün rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın hipotezleri şunlardır: 1) Örgütsel öğrenmenin, teknik yenilikler üzerinde pozitif etkisi vardır. 2) Örgüt kültürü, örgütsel öğrenmeyi etkiler. Özellikle: a) Girişimci, esnek kültürün (adhocracy) örgütsel öğrenme üzerinde pozitif etkisi vardır, b) Klan kültürünün örgütsel öğrenme üzerinde pozitif etkisi vardır, c) Market kültürünün örgütsel öğrenme üzerinde negatif etkisi vardır, d) Hiyerarşi kültürünün örgütsel öğrenme üzerinde negatif etkisi vardır. 3) Örgüt kültürü, teknik yenilikleri etkiler. Özellikle: a) Girişimci, esnek kültürün (adhocracy), teknik yenilikler üzerinde pozitif etkisi vardır, b) Klan kültürünün, teknik yenilikler üzerinde belirgin bir etkisi yoktur, c) Market kültürünün teknik yenilikler üzerinde belirgin bir etkisi yoktur, d) Hiyerarşi kültürünün, teknik yenilikler üzerinde negatif

etkisi vardır. Araştırma nicel bir araştırmadır. İspanyanın güney bölgesinde tarım dışında, diğer endüstrilerde faaliyet gösteren özel sektör işletmelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni onbeşbin kişi, 1600 işletmedir. Örneklem, 451 geçerli anketin elde edilmesiyle oluşturulmuştur. Örgüt kültürüne ilişkin veri toplamak için Cameron ve Quinn (1999) tarafından geliştirilen *Kültür Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek 16 madde ve dört boyuttan oluşmuştur. Örgütsel öğrenmeye ilişkin veriler, Perez ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen, Huber (1991)'in modeline dayanan ve bilginin arttırılması, bilginin dağıtımı, bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza alt faktörlerin oluşan ölçek arıcılığı ile toplanmıştır. Teknik yeniliklere ilişkin veriler, Manu (1992) tarafından geliştirilen ölçek aracılığı ile elde edilmiştir. Teknik yenilikler, ürün yenilikleri ve süreç yeniliklerini içeren ikincil düzen yapı olarak ölçülmüştür (aktaran: Valle, Valencia, Jimenez ve Caballero, 2011, s.1004). Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliği sağlandıktan sonra araştırma hipotezlerini sınamak için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şunlardır: Örgütsel öğrenme pozitif olarak teknik yeniliklerle ilişkilidir. Örgütsel kültür, hem örgütsel öğrenmeyi hem de teknik yenilikleri teşvik edebilir fakat aynı zamanda bir engel olarak da işlev görebilir. Bulgular, yeniliği artırmak için esneklik odaklı ya da dış odaklı olmanın yeterli olduğunu ancak her ikisinde örgüt kültürü tarafından karakterize edildiğini göstermektedir. Bulgular, örgüt kültürü ile teknik yenilikler arasındaki ilişkiyi doğrulamamıştır. Ancak direk olmayan etkiler incelendiğinde, girişimci, esnek kültürün ve hiyerarşi kültürünün teknolojik yenilikler üzerinde direkt olmayan etkisi mevcuttur. Aynı zamanda örgütsel öğrenmenin bu ilişkiye aracılık ettiğini söylemek mümkündür. Camps, Alegre ve Torres (2011) yaptıkları araştırmada, üniversite öğretim üyelerine uygulanan örgütsel öğrenme kabiliyetine ilişkin bir ölçme aracının geçerliliğini saptamayı amaçlamışlardır. Örgütsel öğrenme kabiliyeti beş boyut içeren ikinci faktör olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu boyutlar şöyle sıralanmaktadır: Deneyim; risk alma; dış çevre ile etkileşim; diyalog ve katılımcı karar vermedir. Veriler, Costa Rica Teknoloji Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerine uygulanan toplam 795 geçerli anket aracılığıyla elde edilmiştir. Onaylayıcı faktör analizi ve yapı geçerliliği kullanılarak ölçek test edilmiş ve geçerliliği sağlanmıştır. Sonuçlar ölçekte, bilgi yoğun

hizmetler bağlamında iç tutarlılık ve başarılı faktörel yapı göstermektedir. Örgütsel öğrenme kabiliyeti ölçeği, kültürel farklılıklar, sektörel farklılıklar ve örneklemin farklı eğitim geçmişleri dağılımını dikkate alması bakımından özgün bir çalışma niteliğini taşımaktadır. Araştırmanın sağladığı diğer bir katkı ise insan kaynakları araştırmalarında seçilen örneklemler çoklu düzeyde faktörler tarafından etkilendiği için karmaşık Mplus metodu yoluyla bağımsız olmayan gözlemleri dikkate almasıdır.

Breckenridge (2012) araştırmasında, yükseköğretimde istihbarat süreci ve prosedürünü, bu sürecin örgütsel öğrenmeye uygulanmasını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nitel veriler, Pensilvanya ve Ohio'da bulunan üç yüksek okulda çalışan yükseköğretim liderleri ve idarecileriyle yapılan mülakatlar aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel veriler ise aynı okullarda çalışan idari eleman ve öğretim üyelerine uygulanan anketler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şunlardır: Çalışılan örgütlerde, ifade etmek, izleme, geri bildirim sağlamak (komünikasyon süreci gereklilikleri olarak) istihbarat sürecinin belirgin ya da önemli bir parçası değildir; Bilgi toplama çabalarının sonuçları nadiren karar vericilerin eline ulaşmaktadır; Bilgi paylaşmayı sağlayan sistematik bir süreç mevcut değildir. Araştırmanın yapıldığı okullarda, bilgiyi toplamak, analiz etmek ve yaymak için yazılı formel bir prosedüre rastlanmamıştır; Okullarda, belirsizliği, sürprizleri azaltmaya odaklı sistematik bir süreç eksikliği mevcuttur; Bütünleştirmeyi sağlayacak ortak veya kapsamlı bir süreç veya dışarıdan gelen enformasyonun stratejik planlama sürecinde kullanılmasını sağlayacak bir yapı mevcut değildir; Araştırmaya katılan okullar somut öğrenme uygulamalarının ve süreçlerinin bir göstergesidir fakat endüstride yer alan diğer örgütlerden daha düşük düzeyde bir öğrenme seviyesine sahiptirler. Araştırmanın yapıldığı üniversitelerde, istihbarat sürecinin formülasyonu, ifade etmek, yaymakla ilgili gerekliliklerine ilişkin formel bir sürecin eksikliği, enformasyon toplama sürecinin yetersiz yönetildiğini, odaklanma ve önceliklerin mevcut olmadığını göstermektedir. Okul liderleri ve karar vericiler istihbarat süreci sonunda eyleme geçecekleri enformasyonu elde etmekte fakat ürünün zamanlaması ve kalitesinden tatmin olmamaktadırlar. Bu araştırmanın bulguları örgütsel öğrenmenin eksikliklerine ilişkin temel bir göstergedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmada, kendi kendine liderlik yaklaşımının öğretim üyesi yetkinlikleri ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla uygun olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma amacına göre bu çalışma, betimsel araştırmalar kategorisinde yer almaktadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Betimsel araştırma, ilk ve temel araştırma eylemidir. Bilginin anlaşılması ve genişletilmesinde büyük önemi vardır. Betimsel araştırmanın başarısı, ölçme eylemlerinin niteliğine bağlıdır. İyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalara yönelmek olası değildir (Balcı, 2004, s.18). Eğitim sorunlarının çoğunluğu betimsel niteliktedir. Betimsel araştırma grubu içerisinde eğitim alanındaki sorunlara ilişkin en yaygın kullanılan betimsel yöntem ise tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.21). Karasar (1995) tarama modellerini, geçmişte ya da halen mevcut bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeye amaçlayan araştırma yaklaşımı şeklinde tanımlar. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır, etkileme ve değiştirme çabası olmadan, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (s.77). Tarama modellerini farklı açılardan sınıflamak mümkündür. Karasar (1995)'a göre yapılan sınıflamalardan biri genel tarama modelleri ve örnek olay taramaları biçimindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995, s.79). Genelleme yapmak amacıyla büyük ölçekli veri toplamak amaçları arasında yer alır. Ölçme, test

etme, temsil edilebilirlik, genelleme kullanılan temel kavramlar arasında yer alır (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s.204). Genel tarama modelleri, tekil ya da ilişkisel taramalar biçiminde iki grupta toplanır. Bunlar, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.232;).

İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya değişim derecesini belirlemeye çalışan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir: korelasyon türü ilişki ve nedensel karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde en az iki değişken mevcuttur. Bunlardan birine (bağımsız değişken) göre gruplar oluşturulur. Diğer değişkene (bağımlı değişken) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1995, s.84; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.227).

Bu araştırmada, *öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının, öğretim üyesi yetkinliklerini ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesini yordayıp yordamadığı; öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesinin, bağımsız değişkenlere göre (akademik unvan, üniversite, yaş, kıdem, idari görev deneyimi gibi) farklılaşıp farklılaşmadığı* incelendiğinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri bu çerçevede analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ilinde bulunan üç devlet üniversitesi (Marmara Üniversitesi; İstanbul Teknik Üniversitesi; Yıldız Teknik Üniversitesi) ve iki vakıf üniversitesi (Koç Üniversitesi; Okan Üniversitesi) olmak üzere toplam beş üniversitede görev yapan öğretim üyeleri oluşturmaktadır.

Örneklem ise bu üniversitelerden elverişli (availability) örnekleme yöntemi ile seçilmiş öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Elverişli örnekleme, çalışılan zaman dilimi içinde ulaşılması mümkün, elverişli ve uygun olan elemanların araştırmacı tarafından plansız, tasarısız bir şekilde seçimine dayanır. Bu örnekleme yönteminin temel varsayımı,

zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi düşüncesine dayanır (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s.114). Bu araştırmada, elverişli (availability) örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, çalışma evreni kapsamındaki öğretim üyelerinden uygun zaman ve işyüküne sahip öğretim üyelerinin araştırmaya katılımlarının sağlanmasıdır. Amaç araştırmada kullanılan ölçeklerin tamamının samimi ve etkili bir biçimde yanıtlanmasıdır.

Bir araştırmada örneklem büyüklüğünün saptanmasında amaç temsil yeterliğini zedelemeyecek en küçük sayıyı bulmaktır. Formül ile elde edilen örneklem büyüklüğü kesin olmayıp yaklaşık ve yol gösterici niteliktedir, istatistiksel çözümlerinde kullanılması gereken büyüklüklerdir (Ergin, 1992, s.88). Karasar (1995), toplum bilimlerinde, genellikle her gözenekte bulunacak ve normal bir dağılımı temsil edecek örneklem biriminin üçyüz-dörtüzdolaylarında olmasının ideal olduğunu belirtir (s.127). Aşağıda örneklem büyüklüğünü hesaplayan formül (Yamane, 1967, s.886) görülmektedir. N çalışma evreni, e tahmin düzeyini temsil etmektedir.

$$n = \frac{N}{1 + N(e)^2}$$

Bu araştırmanın çalışma evreni, YÖK 2011 istatistiklerine dayanarak, 3318 öğretim üyesidir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversitelere göre dağılımları tablo 3.1'de görülmektedir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi, %5 güven aralığında, 344 öğretim üyesi olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğretim üyesi sayısı ise 365 öğretim üyesi olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerinin Çalıştıkları Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversiteler	Öğretim Üyesi Sayısı	
	Toplam*	Örneklem
İstanbul Teknik Üniversitesi	1033	105
Koç Üniversitesi	194	23
Marmara Üniversitesi	1193	124
Okan Üniversitesi	163	34
Yıldız Teknik Üniversitesi	735	79
Toplam	3318	365

* Y.Ö.K. 2011 istatistikleri:

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerinin Demografik Özellikleri

Araştırma örneklem grubunda yer alan öğretim üyelerinin demografik özellikleri aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretim Üyelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	225	61,6
Kadın	140	38,4
Toplam	365	100,0

Araştırma örneklem grubunda yer alan öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine ilişkin veriler tablo 3.2’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 61,6’sı erkek, 38,4’ü kadındır. Çoğunluk erkek öğretim üyelerinden oluşmuştur.

Tablo 3.3. Öğretim Üyelerinin Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Uzmanlık Alanları	<i>f</i>	%
Fen Bilimleri	85	23,3
Mühendislik	143	39,2
Sosyal Bilimler	116	31,8
Sağlık Bilimleri	21	5,8
Toplam	365	100,0

Öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre dağılımları tablo 3.3’de yer almaktadır. Araştırmaya katılan 365 öğretim üyesinin 85’i fen bilimlerinde, 143’ü mühendislikte, 116’sı sosyal bilimlerde, 21’i ise sağlık bilim görev yapmaktadır. En az katılım sağlık bilimlerinden sağlanmıştır. Mühendislik ve sosyal bilimlerde katılım birbirine yakın değerlerde elde edilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretim Üyelerinin Unvan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Unvan	<i>f</i>	%
Yrd. Doç. Dr.	164	44,9
Doç Dr.	110	30,1
Prof. Dr.	91	24,9
Toplam	365	100,0

Öğretim üyelerinin unvan değişkenine göre dağılımları tablo 3.4’de görülmektedir. Öğretim üyelerinin % 44,9’u yardımcı doçent doktor, % 30,1’i doçent doktor, % 24,9’u ise profesör doktordur

Tablo 3.5. Öğretim Üyelerinin Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çalışılan Üniversite	<i>f</i>	%
Devlet Üniversitesi	308	84,4
Vakıf Üniversitesi	57	15,6
Toplam	365	100,0

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim üyelerinin %84,4’ü devlet üniversitelerinde, %15,6’sı vakıf üniversitelerinde görev yapmaktadır.

Tablo 3.6. Öğretim Üyelerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%
20-30 yaş	8	2,2
31-40 yaş	117	32,1
41-50 yaş	163	44,7
51-60 yaş	61	16,7
61 ve üzeri	16	4,4
Toplam	365	100,0

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, katılımcı öğretim üyelerinin %76,8’inin 31-50 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Tablo 3.6’da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin 8’i 20-30 yaş grubunda, 117’si 31-40 yaş grubunda, 163’ü 41-50 yaş grubunda, 61’i 61-60 yaş grubunda, 16’sı ise 61 yaş ve üzerindedir.

Tablo 3.7. Öğretim Üyelerinin Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kıdem	<i>f</i>	%
1-5 yıl	58	15,9
6-10 yıl	41	11,2
11-15 yıl	73	20,0
16-20 yıl	88	24,1
21-25 yıl	49	13,4
26 yıl ve üzeri	56	15,3
Toplam	365	100,0

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri, kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde, öğretim üyelerinin % 44,1'nin çalışma deneyimlerinin 11 ile 20 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 3.7'de görüldüğü gibi kıdemleri 1-5 yıl arasında değişen 58 öğretim üyesi, kıdemleri 6-10 yıl arasında değişen 41 öğretim üyesi, kıdemleri 11-15 yıl arasında değişen 73 öğretim üyesi, kıdemleri 16-20 yıl arası değişen 88 öğretim üyesi, kıdemleri 21-25 yıl arasında değişen 49 öğretim üyesi, 26 yıl ve üzerinde 56 öğretim üyesi bulunmaktadır.

Tablo 3.8. Öğretim Üyelerinin İdari Görev Deneyimi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

İdari Görev Deneyimi	<i>f</i>	%
Evet	205	56,2
Hayır	160	43,8
Toplam	365	100,0

Tablo 3.8’de öğretim üyelerinin idari görev deneyimi değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Öğretim üyelerinin %56,2’si daha önce en az bir idari görevde bulunmuş, % 43,6’sının ise herhangi bir idari görev deneyimi olmamıştır.

Tablo 3.9. Öğretim Üyelerinin Yapmış Oldukları İdari Görev Türlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

İdari Görev Türü	<i>f</i>
Enstitü Müdürü	5
Enstitü Müdür Yardımcısı	6
Yönetim Kurulu Üyesi	5
Dekan	10
Dekan Yardımcısı	24
Bölüm Başkanı	27
Bölüm Başkan Yardımcısı	53
Ana Bilim Dalı Başkanı	14
Komisyon Başkanı	2
Koordinatör	5
Diğer	9
Toplam	160

İdari görev deneyimi olan öğretim üyelerinin yapmış oldukları idari görev türleri incelendiğinde araştırmaya katılan 5 öğretim üyesinin enstitü müdürü, 6 öğretim üyesinin enstitü müdür yardımcısı, 5 öğretim üyesinin yönetim kurulu üyesi, 10 öğretim üyesinin dekanlık, 24 öğretim üyesinin dekan yardımcılığı, 27 öğretim üyesinin bölüm başkanlığı, 53 öğretim üyesinin bölüm başkan yardımcılığı, 14 öğretim üyesinin anabilim dalı başkanlığı, 2 öğretim üyesinin komisyon başkanlığı, 5 öğretim üyesinin koordinatörlük görevlerinde bulunduğu görülmektedir (tablo 3.9).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, *Kendi Kendine Liderlik Modeline* dayalı olarak oluşturulan ve öğretim üyeler için geliştirilen *Öğretim Üyelerine Yönelik Kendi Kendine Liderlik Ölçeği*, Delphi Metodu kullanılarak oluşturulan *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi* ve üniversitelere yönelik olarak geliştirilen *Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin* öğretim üyelerine uygulanması yoluyla elde edilmiştir.

3.3.1. Kendi Kendine Liderlik Ölçeği

3.3.1.1. Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Öğretim üyelerine yönelik olarak geliştirilen *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin* amacı, öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarına ilişkin sahip oldukları tutumları belirlemektir. Allport (1935) tutumu, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1967, s.4) biçiminde tanımlamıştır. Bacon ve Byrne (1977) göre tutumlar ise organize olmuş, uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir (aktaran: Cüceloğlu, s.521). Ölçek, Manz (1986)'ın *Kendi Kendine Liderlik Modeline* uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmeden önce kapsamlı bir alan yazın araştırması yapılmış, modele ilişkin yapılan tüm teorik ve ampirik çalışmalar taranmıştır. Ayrıca, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda tanımlanan öğretim üyelerinin görevleri, Türkiye'de faaliyet gösteren devlet ve vakıf üniversitelerinin misyon, vizyon ve stratejik planları incelenmiştir. Araştırma amaç ve sorularına uygun olarak, öğretim üyelerinin görev tanımlarından yola çıkılarak, üniversitelerin misyon, vizyon ve stratejik planları da göz önüne alınarak öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarını tespit eden ölçek maddeleri hazırlanmış, ölçeğin taslak formu oluşturulmuştur.

Tutumların ölçülmesi, tanımlanabilmesine bağlıdır. Başka bir ifadeyle tutumların çeşitli yönlerinin ölçü ve niceliğe vurulmasına gerek vardır. Bu amaçla kullanılan yaklaşımlardan biri *Likert'in Dereceleme Toplamlarıyla Ölçekleme* tekniğidir, sosyal bilim araştırmalarında sıklıkla kullanılır (Tavşancıl, 2010, s.110, 115). Deneklerin ön plana alındığı bir yaklaşımın benimsendiği Likert ölçeğinde, tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacakları çeşitli ifade yer alır. Birey, ölçekte yer alan ifadelere ne

ölçüde katılıp katılmadığını belirtilen dereceler dahilinde belirler (Özguven, 1994, s.344). *Cevaplayıcı, dereceleme toplamları modeline* dayalı olarak hazırlanan ifadelerin her birine tepkide bulunurken, ifadenin kapsamına ilişkin tutumunun derecesini de bildirir. Ölçek puanı derecelerin toplamından oluşur. Likert tipi ölçekler, bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanır (Tavşancıl, 2010, s. 139; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.132;). Likert ölçeği çeşitli tutum objelerine ve durumlarına uyum sağlayabilme ve tutumun ölçülebilen boyutlarından hem yönünü hem de derecesini hesaplayabilme kolaylığını sağlar (Anderson, 1988, s.427, 428).

Geliştirilen *Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinde* beş dereceli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Yanıtlar, 1 hiçbir zaman 2 nadiren; 3 arasıra; 4 sıklıkla; 5 her zaman biçiminde derecelendirilmiştir. Cevaplama yönergesi ve demografik sorular hazırlanmış, ölçekte yer alan maddelerin ihtiyaç duyulan verileri kapsamada ve toplamada ne derecede yeterli olduğunu belirlemek, ölçeğin kapsam geçerliliğini sınamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Alınan geribildirimler doğrultusunda maddeler tekrar tekrar gözden geçirilmiş, bazı maddelerde ifade, bazı maddelerde içerik değişiklikleri yapılarak, benzer maddeler elenerek ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmış, 4 madde elenmiştir. Bu süreç iki aylık bir zaman süresini kapsamıştır. Yönergenin ve soruların anlaşılabilirliğini, cevaplama süresini ve genel olarak uygulama tarzını değerlendirmek amacıyla öğretim üyelerinden seçilen 60 kişilik bir grup üzerinde pilot uygulama yapılmış, alınan geribildirimler doğrultusunda bir madde elenmiş, maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan değişiklik ve düzenlemelerle ilgili olarak tekrar uzman görüşü alınarak ölçek son haline getirilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden önce öğretim üyelerine yönelik olarak geliştirilen *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği* toplam 41 maddeden oluşmuştur.

Öğretim üyelerine yönelik olarak geliştirilen *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin*, geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında, İstanbul ilinde bulunan üç devlet ve iki vakıf üniversitesi olmak üzere toplam beş üniversitede görev yapan 365 öğretim üyesinden veri toplamıştır. *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin* alt boyutlarını tespit etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde ana amaç, verinin yapısına uygun bir modeli ortaya çıkartmaktır. Başka bir ifadeyle açıklayıcı faktör analizinden elde edilen yapıların (faktörlerin) kurgulanan yapıyı ne

Yapılan faktör analizi sonucu, özdeğerleri 1 ve üzerinde olan 8 faktör elde edilmiştir. Güvenirlik analizinde, faktörlerin içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında Cronbach α değerleri kullanılmıştır. Faktörlerin güvenirlik analizinde, iki maddenin (madde 39, 7) altında buldukları faktörün Cronbach Alpha değeri ile uyumlu olmadığı tespit edilerek analizden çıkarılmış ve faktör analizi yeniden yapılmıştır. Tablo 3.10'da görüldüğü gibi yeniden yapılan faktör analizi sonucu toplam 21 madde ve 7 faktör belirlenmiştir. Tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0.738; en yüksek madde yük değerinin 0,900) olduğu, görülmüştür. Birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmamaktadır. Öğretim üyelerine yönelik olarak geliştirilen Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinde maddeler, kuramsal yapıdan farklı olarak 9 faktör yerine 7 faktör belirlenmişlerdir. *Doğal ödül stratejileri ve kendini gözleme faktörleri* geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elenmiştir.

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi güvenirlik analizi faktör bazında tekrarlamış ve faktörlerin güvenirlik düzeyleri 0.64 ile 0,89 arasında bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı $\alpha=0.83$ olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizlerinde, Cronbach Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmekle birlikte soru sayısı az olduğunda bu sınır 0,60 ve üssü olarak da kabul edildiği bilinmektedir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2010, s. 89) Faktörler sırasıyla aşağıdaki gibi adlandırılmış ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları: *İç konuşmalar* ($\alpha=0,89$), *Kendine Hedef belirleme* ($\alpha=0,77$), *Kendini cezalandırma* ($\alpha=0,72$), *Zihinsel imgeleme* ($\alpha=0,71$), *Kendini ödüllendirme* ($\alpha=0,89$), *Kendine ipucu verme* ($\alpha=0,72$), *İnanç ve varsayımları değerlendirme* ($\alpha=0,64$), olarak belirlenmiştir. Toplam açıklanan varyans % 69,67 olarak tespit edilmiştir. Faktörlerin faktör açıklayıcılıkları sırasıyla, *İç konuşmalar* (%14,95), *Kendine hedef belirleme* (%11,69), *Kendini cezalandırma* (%10,48), *Zihinsel imgeleme* (%9,26), *Kendini ödüllendirme* (%8,76), *Kendine ipucu verme* (%7,41), *İnanç ve varsayımları değerlendirme* (%7,11) olarak gerçekleşmiştir. Hem toplam hem de her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach's Alpha, Guttman ve Spearman Brown değeri tablo 3.11' de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Kendi Kendine liderlik Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutları ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlilik Katsayıları

Faktör	C. Alpha	S.Brown	Guttman
1 İç konuşmalar	0,89	0,89	0,89
2 Kendine Hedef belirleme	0,77	0,79	0,79
3 Kendini cezalandırma	0,72	0,70	0,70
4 Zihinsel imgeleme	0,71	0,69	0,65
5 Kendini ödüllendirme	0,89	0,90	0,90
6 Kendine ipucu verme	0,72	0,72	0,72
7 İnanç ve varsayımları değerlendirme	0,64	0,64	0,64
TOPLAM	0,83	0,76	0,74

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi anlaşılacağı gibi kendi kendine liderlik ölçeğinin iç tutarlık katsayıları birbirine yakın değerlerde bulunmuştur. Cronbach Alpha değerleri $\alpha=0,89$ ile $\alpha=0,64$ arasında, Spearman Brown değerleri $S=0,90$ ile $S=0,64$ arasında, Guttman değerleri ise $G=0,90$ ile $G=0,64$ arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamı içinse Alpha değeri $\alpha=0,83$; Guttman değeri $G=0,74$; Spearman Brown değeri de $S=0,76$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.12. Kendi Kendine Liderlik Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Testleri Sonuç Tablosu

Faktör Adı	Soru İfadesi	Faktör Ağırlıkları	Faktörün Açıklayıcılığı %	Güvenirlik α
İç konuşmalar	Güç sorunlarla karşılaştığımda, yardımcı olması için kendimle konuşurum.	0,833	14,954	0,887
	Çalışma hayatımdaki zor işlerin üstesinden gelmek için kendi kendimle moral verici kısa konuşmalar yaparım. Bu konuşmalar, yeni çözümler üretmeme ve yüksek performans göstermemi sağlar.	0,830		
	Zor bir durumun içerisinde olduğum zaman, onun üstesinden gelebilmek için kendimle yaptığım konuşmalar beni rahatlatır, stresle başa çıkmama yardım eder.	0,825		
	Çalışma hayatımda, kendimi belirli konulara odaklamak için kendimle yaptığım konuşmaları değerlendiririm.	0,812		
Hedef Belirleme	Araştırma, geliştirme faaliyetlerimin uluslararası dergilerde ve konferanslarda yayınlanması ve uygulamaya dönüştürülmesi yönünde hedefler belirlerim	0,738	11,690	0,769
	Üniversitedeki faaliyetlerime ilişkin yaratıcı düşünce ve yenilikçi yaklaşıma dayalı özel hedefler belirler ve bu doğrultuda çalışırım.	0,760		
	Araştırma-geliştirme, proje ve yayın faaliyetlerimle ilgili kendime hedefler belirler ve bu doğrultuda çalışırım.	0,760		
Kendini Cezalandırma	Hayat boyu öğrenme konsepti içerisinde, profesyonel gelişimime katkı sağlayacak özel hedefler belirler ve bu doğrultuda çalışırım.	0,760	10,482	0,716
	Çalışmalarımda bir işi kötü yaptığım zaman kendimi mutsuz hissederim.	0,760		
	Çalışmalarımda bir şeyleri iyi yapamadığım zaman kendimle ilgili hoşnutsuzluğumu bazen açıkça ifade ederim.	0,760		
Zihinsel İmgeleme	Çalışmalarımda kötü bir performans sergilediğim zaman moralimi bozmaya yatkınım.5	0,722	9,262	0,707
	Çalışmalarım ile ilgili başarısız olduğum durumlarda kendime karşı sert bir tutum izleme eğilimindeyimdir.	0,760		
	Çalışmalarımda karşılaştığım güçlükleri çözümlerken, güçlüklerin üstesinden nasıl geleceğimi zihnimde canlandırırım.	0,785		
Zihinsel İmgeleme	Çalışmalarımda fiilen bir sorunla karşılaşmadan önce, zihnimde olası sorunun çözüm yolunu belirler ve durumu canlandırırım.	0,785	9,262	0,707
	Çalışmalarımda, fiilen bir görevi yerine getirmeden önce, göstereceğim başarılı performansı ve sonuçlarını zihnimde canlandırırım.	0,785		

Kendini	Çalışma hayatımda başarıyla tamamladığım görev ve sorumluluklarımın sonunda kendimi özel aktivitelerle ödüllendiririm.	0,887	8,759	0,891
Ödüllendirme	Bir proje veya araştırmayı başarı ile tamamladığımda kendimi hoşlandığım birşeyle ödüllendiririm.	0,900		
Kendine İpucu	Çalışma ortamımda, yapmam, tamamlamam gerekli olan şeylere odaklanmamı sağlayacak somut hatırlatıcılar (notlar, listeler gibi) kullanırım.	0,847	7,414	0,719
Verme	Çalışma ortamımda yürüttüğüm işlerle ilgili zamanı hatırlatacak ve zamanı doğru kullanmamı sağlayacak, somut hatırlatıcılar bulundururum.	0,847		
İnanç ve Varsayım- larını Değerlendirme	Çalışma yaşamımda biriyle bir anlaşmazlık yaşadığım zaman; kendi düşünce, inanç ve varsayımlarımın doğruluğunu gözden geçirir, değerlendiririm.	0,838	7,113	0,643
	Çalışma yaşamımda problem yaşadığım durumlarda; düşünce, inanç ve varsayımlarımın doğruluğunu zihinsel olarak sorgularım.	0,838		
		Toplam	69,673	
		Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği		0,809
		Bartlett Küresellik Testi- Ki kare		2897,139
		sd		210
		p değeri		0,000

Bu işlemlerin ardından, tablo 3.13’de görüldüğü gibi faktör bazında maddelerin ayırtetme gücüne ilişkin analizler yapılmıştır. Maddelerin ayırt etme gücü, testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27’lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktır diğer bir ifadeyle ölçülen değişken bakımından birimler arası farklılığın ne ölçüde ortaya çıkarıldığını belirlemektir (Ergin,1995,s.131-132). Bu bağlamda faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27’lik grupların

Tablo 3.13. Kendi kendine liderlik Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediliciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hedef belirleme	Üst	99	19,19	0,841	,085	34,348	196	,000
	Alt	99	12,82	1,644	,165			
Kendine ipucu verme	Üst	99	7,88	1,848	,186	4,830	196	,000
	Alt	99	6,60	1,889	,190			
Kendini Ödüllendirme	Üst	99	7,25	2,340	,235	5,779	196	,000
	Alt	99	5,40	2,157	,217			
Kendini Cezalandırma	Üst	99	16,283	1,286	0,129	37,312	196	,000
	Alt	99	8,394	1,665	0,167			
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	Üst	99	8,52	1,101	,111	11,819	196	,000
	Alt	99	6,50	1,297	,130			
İç Konuşmalar	Üst	99	13,14	4,281	,430	3,468	196	,001
	Alt	99	11,08	4,078	,410			
Zihinsel İmgeleme	Üst	99	12,93	1,692	,170	7,417	196	,000
	Alt	99	10,89	2,152	,216			
Ölçek Toplam	Üst	99	85,86	4,671	,469	36,410	196	,000
	Alt	99	60,40	5,155	,518			

aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) kullanılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tabloda 3.13’de görüldüğü üzere, Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere faktörler ve ölçek toplam puanlarına göre ayrı ayrı belirlenmiş üst %27 ve alt %27’lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < ,01$). Söz konusu farklılıklar üst %27’lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.14. Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinin Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Maddeler	Toplam Puan			Madde Kalan	
	N	r	p	r	p
Madde 01	365	0,875	,000	0,778	,000
Madde 02	365	0,843	,000	0,744	,000
Madde 03	365	0,881	,000	0,784	,000
Madde 04	365	0,841	,000	0,710	,000
Madde 05	365	0,713	,000	0,489	,000
Madde 06	365	0,789	,000	0,603	,000
Madde 07	365	0,782	,000	0,603	,000
Madde 08	365	0,790	,000	0,588	,000
Madde 09	365	0,759	,000	0,531	,000
Madde 10	365	0,707	,000	0,527	,000
Madde 11	365	0,737	,000	0,495	,000
Madde 12	365	0,700	,000	0,462	,000
Madde 13	365	0,757	,000	0,538	,000
Madde 14	365	0,760	,000	0,519	,000
Madde 15	365	0,808	,000	0,523	,000
Madde 16	365	0,947	,000	0,812	,000
Madde 17	365	0,950	,000	0,812	,000
Madde 18	365	0,847	,000	0,561	,000
Madde 19	365	0,890	,000	0,561	,000
Madde 20	365	0,723	,000	0,475	,000
Madde 21	365	0,447	,000	0,475	,000

Tablo 3.14 incelendiğinde, kendi kendine liderlik ölçeğinin yapılan madde toplam ve madde kalan analizlerinde maddelerin korelasyonlarının $p < ,001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuçlar tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.1.2. Kendi Kendine Liderlik Modeli ile Yakın İlişkili Diğer Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Manz (1986)'ın *Kendi Kendine Liderlik Modeli* kullanılarak oluşturulan 3 ölçeğe ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir. Bu ölçeklerden birincisi, Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilmiş, *Gözden Geçirilmiş Kendi Kendine Liderlik Anketidir*. İkincisi Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin* Doğan ve Şahin (2008) tarafından Türkçeye uyarlanma çalışması ve üçüncü olarak yine Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin*, Tabak, Sığırı ve Türköz (2009) tarafından *Öz Liderlik* adı altında yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasıdır:

Manz (1986)'ın *Kendi Kendine Liderlik Modeli'ne* uygun olarak, A.B.D'de üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen, özellikle kar amacı güden örgütler başta olmak üzere tüm dünya'da yaygın olarak kullanılan ve çeşitli dillere çevrilen *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği*, Houghton ve Neck (2002) tarafından, kendi kendine liderlik konusunda daha önce Anderson ve Prussia (1997) ve Cox (1993) tarafından yapılmış iki çalışmaya dayanarak geliştirilmiştir. Yanıtlar, beş dereceli Likert türü ölçeğe göre derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, iki grup üniversite öğrencisinden oluşan 442 ve 357 kişilik gruplardan veri toplanmış, analiz iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada birinci öğrenci grubu verileriyle açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler yöntemi ve Varimax döndürme yöntemi kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, kendi kendine liderlik modeline (Manz, 1986) uygun olarak ölçeğin 9 faktör, 35 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekteki birçok değişkenin 0.70'i aşan yüksek faktör yüklerine ulaştığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin teorik olarak doğru faktörlerin altında toplandığı, 0.35 kritik faktör değerini aşan çapraz faktör yüklerinin mevcut olmadığı belirlenmiştir. Alt

ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarının $\alpha=0.78$ değeri ile $\alpha=0.93$ değeri arasında değişmektedir. Belirlenen faktörlerin güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir: *kendini hedef belirleme* ($\alpha=0.85$), *kendini ödüllendirme* ($\alpha=0.84$), *kendini cezalandırma* ($\alpha=0.74$), *kendini gözleme* ($\alpha=0.78$), *ipuçları* ($\alpha=0.86$), *başarılı performans hayal etme* ($\alpha=0.82$), *kendi kendine konuşma* ($\alpha=0.93$), *düşüce/varsayımları değerlendirme* ($\alpha=0.92$), *doğal ödüller üzerinde düşünmeye odaklanma* ($\alpha=0.91$). Sonuçlar yüksek bir güvenilirlik düzeyini göstermektedir. Ölçeğin kararlı bir faktör yapısına sahip olduğu, modelin üç temel stratejisi ile uyum gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, *davranış odaklı stratejileri* beş faktörün temsil ettiğini (*kendi kendini gözleme; kendine hedef belirleme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; kendi kendine ipucu verme*), *yapıcı düşünce modeli stratejilerini* üç faktörün temsil ettiğini (*inanç ve varsayımları belirleme; zihinsel imgeleme ve kendi kendine olumlu konuşmalar*), doğal ödül stratejilerini ise bir faktörün temsil ettiğini göstermektedir. İkinci aşama analizde, ikinci öğrenci grubundan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin kendi kendine liderlik teorisini temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, üç temel bileşen ve dokuz faktörden oluşan yapının en uygun model olduğu belirlenmiştir. Özetle, yapılan analizler, Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen *Kendi Kendine Liderlik Liderlik Ölçeği'nin*, kendi kendine liderliğe ilişkin biliş, beceri ve davranışları ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin* Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması Türkiye'de ilk kez Doğan ve Şahin (2008) tarafından yapılmıştır. Yanıtlar, beş dereceli Likert türü ölçeğe göre derecelendirilmiştir. Ölçek, kamu ve özel sektörde çalışan 563 kişiye uygulanmış, yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi, temel bileşenler yöntemi ve varimax döndürme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçek toplam 35 maddeden oluşmuş, toplam varyansın % 68'ini açıklayan dokuz faktör yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç özgün ölçekle uyum göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formu, özgün yapısıyla uyum gösterdiği, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları 0.64 değerinden 0.87 değerine kadar değiştiği görülmüştür. Belirlenen faktörler aşağıdaki gibi adlandırılmıştır: *kendini hedef belirleme* ($\alpha=0.87$), *kendini ödüllendirme* ($\alpha=0.88$), *kendini cezalandırma* ($\alpha=0.83$), *kendini*

gözlemleme ($\alpha=0.87$), *ipuçları* ($\alpha=0.85$), *başarılı performans hayal etme* ($\alpha=0.74$), *kendi kendine konuşma* ($\alpha=0.80$), *düşünce/varsayımları değerlendirme* ($\alpha=0.73$), *doğal ödüller üzerinde düşünceye odaklanma* ($\alpha=0.64$). Yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda önerilen üç modelin verilerle uyuşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada Türkçeye uyarlanan kendi kendine liderlik ölçeğinin, kendi kendine liderlik stratejilerini ölçmede güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmış fakat geçerliliği elde edilen verilerle doğrulanamamıştır (Doğan, Şahin, 2008, s.139).

Türkiye’de, Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği’ne* ilişkin ikinci Türkçeye uyarlama ve geçerlilik, güvenilirlik çalışması Tabak, Sığı ve Türköz (2009) tarafından *Öz Liderlik* adı altında yapılmıştır. Yanıtlar, beş dereceli Likert türü ölçeğe göre derecelendirilmiştir. Ölçek toplam 29 madde ve 8 faktörden oluşmuştur. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayılarının 0.51 (α) ile 0.90 (α) değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Kendine hedef belirleme ve başarılı performans elde etme faktörleri, tek bir faktör altında toplanarak yeni faktör, *kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme* olarak adlandırılıp ($\alpha=0.88$), yapıcı düşünce modeli stratejileri altında değerlendirilmiştir. Belirlenen diğer faktörler aşağıdaki gibi adlandırılmıştır: *kendini ödüllendirme* ($\alpha=0.90$), *kendi kendine konuşma* ($\alpha=0.89$), *kendine hatırlatıcılar belirleme* ($\alpha=0.80$), *kendini cezalandırma* ($\alpha=0.76$), *kendi gözlemleme* ($\alpha=0.74$), *düşünce/fikirleri değerlendirme* ($\alpha=0.67$), *doğal ödüller üzerinde düşünceyi odaklama* ($\alpha=0.51$). Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0.88 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliliğine yönelik olarak yapılan yapısal eşitlik modelinin uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir aralıklarda bulunmuştur ($\chi^2/sd =2.10$, GFI=0.95, NFI=0.87, RMSEA=0.07, IFI=0.93, CFI=0.92).

3.3.2. Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi

3.3.2.1. Delphi Metodu:

Temel öğretim üyesi yetkinliklerini belirlemek için yetkinlik çalışmalarında (Simpson ve Smith, 1993; Smith ve Simpson, 1995; Williams, 2003; Tigelar, Dolmans, Wolfhagen, Van der Vleuten, 2004; Daud, Omar, 2010; Hyatt ve Williams, 2011) sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan Delphi metodu kullanılmıştır.

Delphi metodu, 1946 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde RAND firmasında uzman görüşü kullanılarak yapılan araştırmalar sırasında Olaf Helmer ve Norman Dalkey adlı iki araştırmacı tarafından askeri savunma projelerinde yordamalarda bulunmak amacıyla geliştirilmiştir (Dalkey ve Helmer, 1963, s.458). Delphi metodu hem nicel hem de nitel çözümlenmeleri içinde barındıran belirli bir konuda bilgi sağlayan, bu bilgileri rafine eden ortak görüş ve katılımcıların uzmanlığını kullanan bir araştırma metodudur (Rowe ve Wright, 2011, s.1488; Zolingen ve Klaassen, 2003, s.317). Delphi metodu geniş bir kullanım alanına sahiptir. İşletme, eğitim, sağlık, mühendislik, çevre, sosyal bilimler, turizm ve ulaştırma kullanım alanlarından bazılarıdır. Altmış yıldan fazla süreyle kullanılmakta olan bu metod zaman içinde kendini yenilemiş, değişmiş ve kullanıldığı alan ve ihtiyaca göre farklı türleri ortaya çıkmıştır. Klasik Delphi, Karar Delphi (Decision Delphi), Politika Delphi (Policy Delphi), e-Delphi, Teknolojik Delphi, Grup Delphi günümüzde kullanılan Delphi metodu türlerine örnek olarak gösterilebilir (Rowe ve Wright, 2011, s.1488; Zolingen ve Klaassen, 2003, s.319-323; Hasson ve Keeney, 2011, s.1697).

Linstone ve Turoff (1975) Delphi metodunu şöyle tanımlar: Grup içindeki bireylere bir bütün olarak karmaşık bir problemi çözme olanağını sunan etkili bir yapılandırılmış grup iletişim sürecidir. Bu yapılandırılmış iletişim, bireysel katılımlarla sağlanan bilgi ve görüş; grup yargıları veya görüşlerinin değerlendirilmesi, bireysel görüşleri gözden geçirme fırsatı ve katılımda gizlilik ile sağlanır (s.3). Bu tanımın ışığında, Delphi metodunun temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Landeta, 2006, s.468-469; Zolingen ve Klaassen, 2003, s.319-320; Steinert, 2009, 292, Landeta ve Barrutia, 2011, s.136):

- *Tekrara dayalı bir süreç:* Araştırmaya katılan uzmanlar, ulaşılan grup kararlarını veri olarak kullanarak aynı soruyu en az iki kez istişare ederler ve verdikleri kararlarını gözden geçirirler. Ishikawa ve diğerleri (1993) ilk turda görüş birliği sağlanamadığı takdirde en az iki kez daha karar gözden geçirilir yorumunu yapar (Landeta ve Barrutia, 2011, s.136).
- *Katılımda gizlilik:* Araştırmaya katılan uzmanlar, araştırma süresi boyunca verilen cevapların, öne sürülen düşüncelerin kime ait olduğu konusunda

bilgilendirilmezler. Böylece etki altında kalma engellenir, yeni fikirlerin ortaya çıkması teşvik edilir.

- *Grup tepkisinin istatistiksel analizi:* Her bir tur da uygulanan anketlere verilen cevaplar istatistiksel olarak analiz edilerek grup görüşü belirlenir.
- *Kontrollü geribildirimler:* Geribildirimler genellikle ortalama veya medyan gibi istatistiksel hesaplamalarla grubun görüşünü ortaya koyacak biçimde ifade edilir. Katılımcıların farklı yorum veya görüşleri de geribildirim olarak kabul edilir. Kullanılan ardışık anketlerin istatistiksel analiz sonuçları bir sonraki anketle birlikte katılımcılara iletilir. Bu işlem, gereksiz bilgiler elenerek grup koordinatörü tarafından yapılır.

Klasik Dephli metodunun işleyişi ve aşamaları aşağıdaki gibi maddelenebilir:

1. Problemin belirlenmesi.
2. Görüşlerine başvurulacak ihtiyaç duyulan uzmanların belirlenmesi.
3. Uzmanların seçimi; homojen bir grup oluşturulması tercih edilir.
4. İlk anketin hazırlanması ve dağıtımı.
5. İlk anketin analiz edilmesi.
6. Uzmanlar arasında belirlenen konu üzerinde görüş birliğine varılıp varılmadığının belirlenmesi.
7. Görüş birliği sağlanamadıysa ilk anketin verileri doğrultusunda ikinci anketin hazırlanıp, ilk anketin istatistiksel analizleriyle beraber uzman görüşü için gönderilmesi.
8. İkinci anketin analiz edilmesi.
9. Uzmanlar arasında belirlenen konu üzerinde görüş birliğine varılıp varılmadığının belirlenmesi.
10. Görüş birliği sağlanamadıysa aynı basamakların görüş birliği sağlanana kadar tekrar edilmesi.
11. Görüş birliğine ulaşıldığında sonuç raporunun hazırlanması.

Rowe ve Wright (2011) Delphi metodu kullanılarak yapılan araştırmalarda, doğru uzmanlık alanı ve bilgileriyle doğru uzmanların (panel üyeleri) seçiminin, panel üyelerinin sonuca ulaşana kadar desteğini ve katılımını sürdürmesinin ve yapılan çalışmayı önemsemelerinin araştırmanın başarıya ulaşmasında önemli bir etken olduğu üzerinde durur (s.1489). Oylama aralıklarının uzunluğu, oylama ve panel üyelerinin sayısı da yukarıda sözü edilen etkenlerle beraber düşünöldüğünde metodun geçerlilik ve güvenilirliğine etki eden faktörler sıralanmış olur.

Delphi metodu alanyazını incelendiğinde klasik Delphi metodu uygulamalarında tanımlanmış, yazılı bir araştırma metodunun var olmadığı görülür (Schmidt, 1997, s.764). Minimum katılımcı sayısının 5-10 (Hyatt ve Williams, 2011, s.56) bazı kaynaklarda ise 8-10 (Zolingen ve Klaassen, 2003, s.325) olması gerektiği üzerinde durulur. Delbecq ve diğerleri (1975) büyük gruplarla çalışmanın görüş birliğine ulaşmak ve yeni fikirler üretmek için elverişli koşullar taşımayacağı görüşünü ileri sürer (Hyatt ve Williams, 2011, s.56). Klasik Delphi metodu kullanılarak yapılan araştırmalarda nasıl bir sıralama yapılacağı ve görüş birliğinin var olup olmadığı hangi istatistiksel yöntemler kullanılarak ortaya konulacağı, grubun büyüklüğüne göre belirlenmesi gereken önemli bir konudur. Küçük gruplarla yapılan çalışmalarda anket maddelerinin her birinin birinci çeyrek, ikinci çeyrek, medyan ve genişlik değerlerinin hesaplandığı, büyük gruplarla yapılan çalışmalarda ise frekans, ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplandığı görölmektedir. Schmidt (1997) grubun görüş birliğine varıp varmadığını her oylama turundan sonra grubun Kendall Konkorduas (W) katsayısının (Kendall's coefficient of concordance) hesaplanarak belirlenebileceğini ileri sürer (s.765). Bazı çalışmalarda ise *Cohen korelasyonu* (Cohen, 1988, s. 538) kullanılarak, görüş birliğini belirlemek için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır (Graham, Regehr, s.1153 ve Wright, 2003; John, 2010 s.767). Herhangi bir katsayı kullanmadan, yalnızca tanımlayıcı istatistikleri (ortalama, çeyreklikler medyan gibi) kullanarak görüş birliğine varılıp varılmadığını belirleyen çalışmalarda mevcuttur (Simpson ve Smith, 1993; Smith ve Simpson, 1995; Williams, 2003; Tigelar, Dolmans, Wolfhagen, Van der Vleuten, 2004; Hyatt ve Williams, 2011).

3.3.2.2. Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesinin Oluşturulması:

Öğretim üyesi yetkinlerini belirlemek için 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda (bölüm 5, madde 22) tanımlanan öğretim üyesi görevlerinden yola çıkılmış, kapsamlı bir literatür araştırması yapılmıştır. Hyatt ve Williams (2011)'in delphi metodu kullanarak belirledikleri beş öğretim üyesi rolünün, Türkiye Yükseköğretim Sistemi içinde öğretim üyelerinin sahip oldukları roller ile uyduğu belirlenmiş, uzman görüşüne de başvurularak bu beş rolün araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacılarla bağlantı kurularak gerekli izin alınmıştır. Bu roller sırasıyla şöyle sıralanmaktadır: *öğretme rolü; danışmanlık rolü; araştırma rolü; meslektaşlık rolü ve yönetim ve hizmet rolü*. Her beş role ait bir öğretim üyesinin sahip olması gereken temel yetkinlikler kapsamlı bir literatür araştırmasıyla belirlenmiş ve uzman görüşü de alınarak taslak yetkinlikler oluşturulmuştur. Hazırlanan *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi Anket'inde* beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmış, katılımcıların vereceği cevaplar: 1 kesinlikle katılmıyorum; 2 katılmıyorum; 3 fikrim yok; 4 katılıyorum; 5 kesinlikle katılıyorum biçiminde derecelendirilmiştir. *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi* iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde ankete katılan öğretim üyelerinin cinsiyet, yaş, kıdem, uzmanlık alanı ve unvanlarını belirleyen demografik sorular, ikinci bölümde ise öğretim üyesi yetkinliklerine ilişkin 5 rol ve her role ait alt yetkinlikler yer almıştır. Öğretim üyelerinin yorum ve görüşleri için tanımlanan her rolün altına diğer satırı açılmış, anketin son bölümünde ise eklemek istedikleri diğer öğretim üyesi rol/rolleri ve bunlara ait yetkinlikler için başka bir satır daha eklenmiştir.

Delphi metoduna katılacak öğretim üyeleri belirlenirken, farklı alan, kıdem, yaş, statü ve farklı üniversitelerde çalışma kriterleri göz önünde bulundurulmuş ve örneklemin çalışma evrenini temsil etmesine dikkat edilmiştir. Oylamaya katılıp görüş bildirmeleri için e-posta yoluyla 35 öğretim üyesiyle bağlantı kurulmuş, *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi*, belirlenen öğretim üyelerinin e-posta adreslerine gönderilmiştir. 4 öğretim üyesinden geri dönüş sağlanamamış böylece birinci tur oylamaya 31 öğretim üyesi katılmıştır. Birinci tur oylama için hazırlanan taslak anket 05.11.2012 tarihinde katılımcılara gönderilmiş, birinci tur oylama sonuçları onbeş gün içinde toplanmış, istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve bir ay sonra ikinci tur oylama yapılmıştır. İkinci tur oylama da birinci tur oylamanın istatistik sonuçları, öğretim üyeleri tarafından

önerilen ve değerlendirmeye sunulan yetkinliklerle beraber gönderilmiştir. İkinci tur oylamada katılım aynı öğretim üeleriyle 31 öğretim üyesi olarak gerçekleşmiş, bir kayıp yaşanmamıştır.

Delphi metoduyla Öğretim Üyesi Yetkinlikleri *Listesi Anketi*'ne katılarak görüş bildiren öğretim üeleri, 2012-2013 öğretim yılında Marmara Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır, öğretim üyelerinin demografik özellikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.15. Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi Anketine Katılan Öğretim Üyelerinin Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	f	%	Değişkenler	f	%
Uzmanlık Alanları			Unvan		
Fen ve Mühendislik	18	58,1	Yrd. Doç. Dr.	18	58,1
Sosyal Bilimler	8	25,8	Doç. Dr.	7	22,6
Sağlık Bilimleri	5	16,1	Prof. Dr.	6	19,4
Toplam	31	100,0	Toplam	31	100,0
Kıdem			Yaş		
1-5 yıl	3	9,7	20-30 yaş	0	0,0
6-10 yıl	5	16,1	31-40 yaş	7	22,6
11-15 yıl	4	12,9	41-50 yaş	18	58,1
16-20 yıl	11	35,5	51 yaş ve üzeri	6	19,4
21 yıl ve üzeri	8	25,8	Toplam	31	100,0
Toplam	31	100,0			
Cinsiyet					
Erkek	18	58,1			
Kadın	13	41,9			
Toplam	31	100,0			

Tablo 3.15 incelendiğinde Delphi metoduyla *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi Anketine* katılan öğretim üeleri, 13 tanesi kadın, 18 tanesi erkek olmak üzere toplam 31 kişi olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin % 58,1'i fen ve mühendislik

bilimlerinde, % 25,8'i sosyal bilimlerde, % 16,1'i sağlık bilimlerinde çalışmaktadır. Öğretim üyelerinin unvanlarına göre dağılımına bakıldığında ilk sırayı % 58,1 ile yardımcı doçent pozisyonunda çalışan öğretim üyeleri almaktadır. Onları sırasıyla %22,6 ile doçent, % 19,6 ile profesör öğretim üyeleri izlemektedir. Kıdem değişkeni incelendiğinde, öğretim üyelerinin, % 9,2'si 1 ile 5 yıl, % 16,1'i 6 ile 10 yıl, % 12,9'u 11 ile 15 yıl, % 35,5'i 16 ile 20 yıl, % 25,8'i 21 yıl ve üzeri öğretim üyesi olarak çalışmıştır. Öğretim üyelerinin % 61,3'ünün kıdemini 16 yıl üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, ankete katılan öğretim üyelerinin yarıdan fazlasının (% 58,1) 41-50 yaşları arasında yer aldığı, % 22,6'sının 31-40 yaşları arasında, % 19,4'nün 51 yaş üzerinde olduğu görülmektedir. 20-30 yaş aralığında ankete katılan öğretim üyesi bulunmamaktadır.

Delphi metoduyla öğretim üyelerinin görevlerini yerine getirirken üstlendikleri beş rol (*öğretme rolü, danışmanlık rolü, araştırma rolü, meslektaşlık rolü, yönetim ve hizmet rolü.*) kapsamında belirlenen öğretim üyesi temel yetkinlikleri, öğretim üyelerinin bu rolleri yerine getirirken ihtiyaç duydukları temel becerileri, ehliyet, bilgi, tutum, nitelik, davranış biçimleri ve özellikleri ifade etmektedir.

Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi Anketinin istatistiksel olarak değerlendirilmesi aşamasında, her bir öğretim üyesi rolü için belirlenen ve oylamaya katılan öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmak için Likert tipi beşli ölçekle derecelendirilen yetkinliklerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ortalaması 4,00'ün altında kalan yetkinlikler elenmiştir. Her bir öğretim üyesi rolü için ortalaması 4,00 ve üstünde olan yetkinliklerle ilgili öğretim üyeleri arasında görüş birliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cohen korelasyonu (Cohen, 1988, s. 538) kullanılarak, görüş birliğinin derecesi belirlenmiştir. Cronbach alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değer alan bir katsayıdır. Cohen korelasyonu'na göre Cronbach alpha katsayısı 0 ile 0.29 arasında bir değer aldığındaki düşük, 0.30 ile 0.49 arasında bir değer aldığındaki orta düzey, 0.50 ile 1.00 arasında bir değer aldığındaki yüksek korelasyonu ifade etmektedir (Cohen, 1988, s. 538). Elde edilen veriler bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretim üyesi öğretme rolü kapsamında birinci tur Deplhi metodunda oylanan 15 yetkinlik arasında en yüksek ortalamayı ($\bar{x} = 4,84$) ile *Yaşam boyu öğrenen yetkinliği* almıştır. Bu yetkinlik araştırma genelinde diğer yetkinliklerle karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya sahip yetkinliktir. Tablo 3.16’da görüldüğü gibi *Sunum becerileri* ($\bar{x}=4,65$); *Öğretimi planlama, öğretim malzeme ve materyallerini hazırlama bilgisi* ($\bar{x}=4,65$); *Alan bilgisinde ustalık* ($\bar{x}=4,55$); *Öğretme teorisi ve uygulama bilgisi* ($\bar{x}=4,52$); *Model olma ve öğretme ahlakı* ($\bar{x}=4,52$); *Motive etme becerisi* ($\bar{x}=4,45$); *Zaman yönetimi* ($\bar{x}=4,32$); *Özdeğerlendirme yapma becerisi* ($\bar{x}=4,32$); *Pedagoji bilgisi* ($\bar{x}=4,19$); *Öğretim için teknolojiyi kullanma* ($\bar{x}=4,13$); *Grup yönetim becerileri* ($\bar{x}=4,06$) yetkinlikleri sırasıyla bu yetkinliği izlemiştir. *Öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme* ($\bar{x}=3,90$); *Başkalarını geliştirme becerisi* ($\bar{x}=3,87$); *Öğretme sürecinin fasilitatörü* ($\bar{x}=3,74$) yetkinliklerinin ortalamaları 4,00’ün altında kalarak elenmişlerdir.

Tablo 3.16. Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
14. Yaşam boyu öğrenen	31	4,84	0,45
7. Sunum becerileri	31	4,65	0,49
2. Öğretimi planlama, öğretim malzeme ve materyallerini hazırlama bilgisi	31	4,65	0,49
4. Alan bilgisinde ustalık	31	4,55	0,68
1. Öğretme teorisi ve uygulama bilgisi	31	4,52	0,72
10. Model olma ve öğretme ahlakı	31	4,52	0,72
11. Motive etme becerisi	31	4,45	0,77
15. Zaman yönetimi	31	4,32	0,75
13. Özdeğerlendirme yapma becerisi	31	4,32	0,65
3. Pedagoji bilgisi	31	4,19	0,75
8. Öğretim için teknolojiyi kullanma	31	4,13	0,99
6. Grup yönetim becerileri	31	4,06	0,81
9. Öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme	31	3,90	0,91
12. Başkalarını geliştirme becerisi	31	3,87	0,81
5. Öğretme sürecinin fasilitatörü	31	3,74	0,82

Tablo 3.17. Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,61	31	12

Ortalamaları 4,00 ve üstünde toplam 12 Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinliği belirlenmiş, bu yetkinlikler için birinci tur oylamaya katılan öğretim üyeleri arasında görüş birliğini ve derecesini belirlemek amacıyla Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.17’de görüldüğü gibi bu katsayı 0,61’dir. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir. Ancak diğer dört öğretim üyesi rolü yetkinlikleri ile karşılaştırıldığında *Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri* en küçük Cronbach alpha katsayısı değerini alan gruptur.

Tablo 3.18 Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
3. Araştırma ahlakını öğretme	31	4,58	0,72
7. Sözlü ve sözsüz iletişim becerisi	31	4,42	0,56
6. Model olma	31	4,39	0,62
1. Öğrenciler için bulunabilir olma	31	4,32	0,75
2. Koçluk ve mentörlük becerisi	31	4,29	0,82
15. Hedefe yönelme	31	4,29	0,78
8. İlişki kurma ve geliştirme becerisi	31	4,29	0,78
5. İşbirliği becerisi	31	4,29	0,78
11. Soru sorma becerisi	31	4,23	0,72
9. Gözlem yapma becerisi	31	4,19	0,95
16. Pozitif bakış açısı	31	4,19	0,95
14. Etkileme ve ikna etme becerisi	31	4,16	1,00
4. Empati becerisi	31	4,10	0,83
10. Dinleme becerisi	31	4,06	0,77
13. Başkalarını geliştirme	31	3,97	0,95
12. Geri bildirim verme becerisi	31	3,97	0,80

Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri kapsamında toplam 16 yetkinlik, öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur (tablo 3.18). En yüksek ortalamaya sahip ilk dört yetkinlik sırasıyla, *Araştırma ahlakını öğretme* ($\bar{x} = 4,58$); *Sözlü ve sözsüz iletişim becerisi* ($\bar{x} = 4,42$); *Model olma* ($\bar{x} = 4,39$) ve *Öğrenciler için bulunabilir olma* ($\bar{x} = 4,32$)'dır. *Koçluk ve mentörlük becerisi*; *Hedefe yöneltme*; *İlişki kurma ve geliştirme becerisi*; *İşbirliği becerisi* yetkinliklerinin ortalamaları 4,29'dur. *Soru sorma becerisinin* ortalaması 4,23; *Gözlem yapma becerisi* ve *Pozitif bakış açısı* yetkinliklerinin ortalamaları ise 4, 19 olarak gerçekleşmiştir. *Etkileme ve ikna etme becerisi* ($\bar{x} = 4,16$); *Empati becerisi* ($\bar{x} = 4,10$); *Dinleme becerisi* ($\bar{x} = 4,06$) sırasıyla gelen diğer yetkinliklerdir. *Başkalarını geliştirme* ve *Geri bildirim verme becerisi* yetkinliklerinin ortalaması 3,97 olarak gerçekleşmiş, ortalamaları 4,00'ün altında kaldığı için bu yetkinlikler elenmişlerdir.

Tablo 3.19. Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,86	31	14

Ortalamaları 4,00 ve üstünde toplam 14 Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinliği belirlenmiş, bu yetkinlikler için birinci tur oylamaya katılan öğretim üyeleri arasında görüş birliğini ve derecesini belirlemek amacıyla Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.19'da görüldüğü gibi bu katsayı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir.

Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri kapsamında toplam 26 yetkinlik, öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur (tablo 3.20). En yüksek ortalamaya sahip ilk üç yetkinlik 4,71 ortalamayla, *Yaşam boyu öğrenen*; *Sentez yapma becerisi*; *Bilgi edinme ve araştırma yöntemleri bilgisi* yetkinlikleri olmuştur. Bu yetkinlikleri sırasıyla *Analitik düşünme becerisi* ($\bar{x} = 4, 68$); *Yöntem geliştirme/ model kurma* ($\bar{x} = 4,65$) yetkinlikleri izlemiştir. *Yenilikçi olma ve yeniliği besleme* ve *Bağımsız düşünme ve bağımsız çalışma*

Tablo 3.20. Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
7. Yaşam boyu öğrenen	31	4,71	0,64
13. Sentez yapma becerisi	31	4,71	0,53
1. Bilgi edinme ve araştırma yöntemleri bilgisi	31	4,71	0,46
10. Analitik düşünme becerisi	31	4,68	0,48
14. Yöntem geliştirme/ model kurma	31	4,65	0,55
3. Yenilikçi olma ve yeniliği besleme	31	4,61	0,50
2. Bağımsız düşünme ve bağımsız çalışma becerisi	31	4,61	0,67
4. Yaratıcı olma	31	4,58	0,50
26. Araştırma için teknolojiyi kullanma	31	4,58	0,67
15. Tasarlama ve uyarlama	31	4,58	0,62
5. Objektif olma	31	4,55	0,72
12. Eleştirel düşünme becerisi	31	4,55	0,51
20. Problem çözme becerisi	31	4,55	0,51
21. Yazılı ve sözlü iletişim becerisi	31	4,45	0,57
25. Disiplinlerarası çalışma becerisi	31	4,45	0,77
19. Gözlem yapma becerisi	31	4,45	0,51
9. Evrensel olma	31	4,42	0,62
16. Proje yönetme	31	4,42	0,62
11. Kavramsal düşünme becerisi	31	4,35	0,55
8. Kalite odaklı olma	31	4,19	0,95
17. Kararlı olma	31	4,19	0,70
24. Yayınların ulaşılabilirliği	31	4,13	1,06
22. Vizyon geliştirme	31	4,13	0,67
6. Öngörülü olma	31	4,06	0,81
18. Sonuç odaklı olma	31	4,00	0,97
23. Değişimi yönetme	31	3,84	0,97

becerisi yetkinliklerinin ortalaması 4,61'dir. Yaratıcı olma; Araştırma için teknolojiyi kullanma ve Tasarlama ve uyarlama yetkinlikleri ise 4,58 ortalamaya sahiptir. Objektif

olma; Eleştirel düşünme becerisi; Problem çözme becerisi yetkinlikleri 4,55 ortalama değerine sahiptir. *Yazılı ve sözlü iletişim becerisi; Disiplinlerarası çalışma becerisi; Gözlem yapma becerisi* yetkinliklerinin ortalaması ise 4,45 olarak gerçekleşmiştir. *Evensel olma ve Proje yönetme* yetkinliklerinin ortalaması 4,42'dir. *Kavramsal düşünme becerisi* 4,35; *Kalite odaklı olma ve Kararlı olma* yetkinlikleri 4,19 ortalama sahiptir. *Yayınların ulaşılabilirliği ve Vizyon geliştirme* yetkinliklerinin ortalaması 4,13'dür. *Öngörülü olma* ($\bar{x}=4,06$); *Sonuç odaklı olma* ($\bar{x}=4,00$) ve *Değişimi yönetme* ($\bar{x}=3,84$) yetkinlikleri son üç sırada yer almıştır. *Değişimi yönetme* yetkinliğinin ortalaması 4,00'ün altında olduğu için bu yetkinlik elenmiştir.

Tablo 3.21. Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,88	31	25

Ortalamaları 4,00 ve üstünde toplam 25 Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinliği belirlenmiş, bu yetkinlikler için birinci tur oylamaya katılan öğretim üyeleri arasında görüş birliğini ve derecesini belirlemek amacıyla Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.21'de görüldüğü gibi bu katsayı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir.

Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri kapsamında toplam 15 yetkinlik, öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur (tablo 3.22). En yüksek ortalama sahip yetkinlik, *Güven yaratma ve dürüst olma* ($\bar{x}=4,77$)'dir. Bu yetkinlik araştırma genelinde kullanılan diğer yetkinliklerle karşılaştırıldığında *Yaşam boyu öğrenen yetkinliğinden sonra* ortalaması en yüksek ikinci yetkinliktir. *Kendine güven ve Uzlaşma becerisi yetkinliklerinin* ortalaması ise 4,48'dir. Sırasıyla bu yetkinlikleri *Kendinin farkında olma ve kendini kabul etme* ($\bar{x}=4,45$); *Takım ve işbirliği becerisi* ($\bar{x}=4,42$); izlemektedir. *Kendini ve çalışma arkadaşlarını geliştirme ve Pozitif bakış açısı* yetkinliklerinin ortalaması ($\bar{x}=4,39$) aynıdır. *Ulusal ve evrensel değerlere önem*

vermenin ortalaması 4,35'dir. *İlişki kurma ve geliştirme* ve *Kendini kontrol etme* 4,32 ortalamaya sahiptir. *Diğerlerini kabul etme ve değer verme*; *Kişisel bütünlük*;

Tablo 3.22. Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
13. Güven yaratma ve dürüst olma	31	4,77	0,43
4. Kendine güven	31	4,48	0,89
11. Uzlaşma becerisi	31	4,48	0,68
1. Kendinin farkında olma ve kendini kabul etme	31	4,45	0,85
6. Takım ve işbirliği becerisi	31	4,42	0,62
9. Kendini ve çalışma arkadaşlarını geliştirme	31	4,39	0,72
5. Pozitif bakış açısı	31	4,39	0,84
15. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme	31	4,35	0,95
7. İlişki kurma ve geliştirme	31	4,32	0,54
2. Kendini kontrol etme	31	4,32	0,83
8. Diğerlerini kabul etme ve değer verme	31	4,29	0,74
12. Kişisel bütünlük	31	4,29	1,01
10. Başkalarını anlama	31	4,29	0,69
3. Esneklik	31	4,10	0,87
14. İşbirliği için teknolojiyi kullanma	31	4,03	0,95

Başkalarını anlama yetkinliklerinin ortalamaları ise 4,29'dur. *Esneklik* ($\bar{x}=4,10$) ve *İşbirliği için teknolojiyi kullanma* ($\bar{x}=4,03$) meslektaşlık rolü yetkinliklerinin içinde en düşük ortalamaya sahip yetkinliklerdir. Bu grup yetkinlik arasında elenen yetkinlik yoktur.

Tablo 3.23. Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,91	31	15

Ortalamaları 4,00 ve üstünde toplam 15 Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinliği belirlenmiş, bu yetkinlikler için birinci tur oylamaya katılan öğretim üyeleri arasında görüş birliğini ve derecesini belirlemek amacıyla Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.23’de görüldüğü gibi bu katsayı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir. Öğretim üyesi rolleri arasında en yüksek düzeyde görüş birliği sağlanan grup *Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri* olmuştur.

Tablo 3.24. Birinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
10. Stratejik düşünme	31	4,55	0,62
7. Karar verme becerisi	31	4,55	0,85
11. Farklılıklara uyum ve yönetme becerisi	31	4,48	0,57
16. Kalite odaklı olma	31	4,48	0,68
15. Zaman yönetimi	31	4,45	0,85
9. Takım ve işbirliği becerisi	31	4,39	0,62
13. Planlama ve organize etme	31	4,35	0,66
4. Üniversite ve toplum ilişkilerini geliştirme	31	4,29	0,69
14. Başkalarını anlama	31	4,26	0,77
8. Öngörülü olma	31	4,16	1,13
6. Hizmet için teknolojiyi kullanma	31	4,10	1,11
2. Toplumsal ve sosyal konularda geniş bir bilgi birikimi	31	4,10	0,70
1. Üniversitenin misyonunu anlama ve destek olma	31	4,10	0,79
12. Sistem ve yapıların farkına varma	31	3,94	0,93
3. Toplumun geniş bir kesiminde aktif olma	31	3,84	0,69
5. Örgüte bağlılık ve örgütsel duyarlılık	31	3,61	0,99

Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri kapsamında toplam 16 yetkinlik, öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur (tablo 3.24). En yüksek ortalamaya sahip yetkinlikler, *Stratejik düşünme* ($\bar{x}=4,55$) ve *Karar verme becerisi* ($\bar{x}=4,55$)’dir. Bu

yetkinlikleri 4,48 ortalamayla *Farklılıklara uyum ve yönetme becerisi* ve *Kalite odaklı olma* yetkinlikleri izlemektedir. Bu yetkinliklerden sonra gelen diğer yetkinlikler ise sırasıyla şöyledir: *Zaman yönetimi* ($\bar{x}=4,45$); *Takım ve işbirliği becerisi* ($\bar{x}=4,39$); *Planlama ve organize etme* ($\bar{x}=4,35$); *Üniversite ve toplum ilişkilerini geliştirme* ($\bar{x}=4,29$); *Başkalarını anlama* ($\bar{x}=4,26$); *Öngörülü olma* ($\bar{x}=4,16$)'dır. *Hizmet için teknolojiyi kullanma*; *Toplumsal ve sosyal konularda geniş bir bilgi birikimi*; *Üniversitenin misyonunu anlama ve destek olma yetkinliklerinin* ortalaması ise 4,10'dur. *Yönetim ve hizmet rolü yetkinlikleri* arasında 4,00 altında ortalamaya sahip yetkinlikler ise *Sistem ve yapıların farkına varma* ($\bar{x}=3,94$); *Toplumun geniş bir kesiminde aktif olma* ($\bar{x}=3,84$) ve *Örgüte bağlılık ve örgütsel duyarlılık* ($\bar{x}=3,61$)'dir. Bu yetkinlikler, ortalamaları 4,00'ün altında kaldığı için elenmiştir.

Tablo 3.25. Birinci Tur Oylamada Hesaplanan Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,88	31	13

Ortalamaları 4,00 ve üstünde toplam 13 Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinliği belirlenmiş, bu yetkinlikler için birinci tur oylamaya katılan öğretim üyeleri arasında görüş birliğini ve derecesini belirlemek amacıyla Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.25'da görüldüğü gibi bu katsayı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir. Öğretim üyesi rolleri arasında ikinci en yüksek düzeyde görüş birliği sağlanan gruptur.

Birinci tur Delphi oylamasında beş öğretim üyesi rolü altında belirlenen öğretim üyesi yetkinlikleri için öğretim üyeleri arasında yüksek düzeyde görüş birliği sağlandığı için (*Öğretme Rolü Yetkinlikleri* $\alpha=0,61$; *Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri* $\alpha=0,86$; *Araştırma Rolü Yetkinlikleri* $\alpha=0,88$; *Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri* $\alpha=0,91$; *Hizmet ve Yönetim Rolü Yetkinlikleri* $\alpha=0,88$) ikinci tur oylamaya gerek kalmamıştır. *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Anketinde* yer alan açık uçlu sorular bölümünde önerilen 6 yetkinlik

Tablo 3.26. İkinci Tur Oylamada Değerlendirilen Öğretim Üyesi Araştırma Rolü ve Öğretme Rolü Öğretme Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
Öğretme Rolü Yetkinlikleri			
16 İletişim kurabilme becerisi	31	4,84	0,37
Araştırma Rolü Yetkinlikleri			
29 Etik değerlerle donanık olmak	31	4,87	0,43
30 Anadilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi	31	4,77	0,43
27 Grupla çalışma becerisi	31	4,48	0,63
28 Paylaşımçı olma	31	4,45	0,68
31 Yabancı dilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi	31	4,29	0,69

belirlenmiş ve ikinci tur oylamada öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Tablo 3.26'da öğretim üyeleri tarafından önerilen ve oylamaya sunulan yetkinlikler görülmektedir. *Öğretme Rolü Yetkinlikleri* kapsamında, *İletişim Kurabilme Becerisi* yetkinliği önerilmiş, bu yetkinliğin aritmetik ortalaması 4,84 olarak belirlenmiştir. Önerilen *Araştırma Rolü Yetkinleri* ve ikinci turda aldıkları ortalamalar sırasıyla şöyledir: *Etik değerlerle donanık olmak* ($\bar{x}=4,87$); *Anadilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi* ($\bar{x}=4,77$); *Grupla çalışma becerisi* ($\bar{x}=4,48$); *Paylaşımçı olma* ($\bar{x}=4,45$); *Yabancı dilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi* ($\bar{x}=4,29$)'dir. Bu sonuçlar ışığında *Araştırma Rolü Yetkinleri* arasında yer alan ve ilk turda oylanılan *Yazılı ve sözlü iletişim becerisi* kapsam dışı bırakılarak, yerine *Anadilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi*; *Yabancı dilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi* konmuştur. Önerilen bu yetkinliklerin hepsinin ortalaması 4,00 ve üzerinde yer aldığı için birinci turda belirlenen yetkinliklere dahil edilmiş ve *Öğretme Rolü Yetkinlikleri* ve *Araştırma Rolü Yetkinliklerinin* Cronbach alpha katsayıları tekrar hesaplanmıştır. Bu katsayılar, *Öğretme Rolü Yetkinlikleri* için $\alpha=0,61$, *Araştırma Rolü Yetkinlikleri* için $\alpha=0,88$ olarak hesaplanmış, ulaşılan görüş birliğinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu katsayılar, yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir.

Delphi metodu yoluyla farklı üniversite, alan, yaş, kıdem ve akademik unvana sahip 31 öğretim üyesi tarafından belirlenen öğretim üyesi temel yetkinlikleri aşağıda yer almaktadır:

Tablo 3.27. Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
1 Yaşam boyu öğrenen	31	4,84	0,45
2 İletişim kurabilme becerisi	31	4,84	0,37
3 Sunum becerileri	31	4,65	0,49
4 Öğretimi planlama, öğretim malzeme ve materyallerini hazırlama bilgisi	31	4,65	0,49
5 Alan bilgisinde ustalık	31	4,55	0,68
6 Öğretme teorisi ve uygulama bilgisi	31	4,52	0,72
7 Model olma ve öğretme ahlakı	31	4,52	0,72
8 Motive etme becerisi	31	4,45	0,77
9 Zaman yönetimi	31	4,32	0,75
10 Özdeğerlendirme yapma becerisi	31	4,32	0,65
11 Pedagoji bilgisi	31	4,19	0,75
12 Öğretim için teknolojiyi kullanma	31	4,13	0,99
13 Grup yönetim becerileri	31	4,06	0,81

Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri kapsamında 13 yetkinlik belirlenmiştir (Tablo 3,27). Ortalaması en yüksek iki yetkinlik, ($\bar{x} = 4,84$) ortalama ile *Yaşam boyu öğrenen yetkinliği* ile *İletişim kurabilme becerisi yetkinliğidir*. En düşük üç ortalamaya sahip yetkinlikler ise *Pedagoji bilgisi* ($\bar{x} = 4,19$); *Öğretim için teknolojiyi kullanma* ($\bar{x} = 4,13$); *Grup yönetim becerileri* ($\bar{x} = 4,06$) yetkinlikleridir. Tablo 3.28’de görüldüğü gibi Cronbach alpha katsayısı 0,61 olarak hesaplanmıştır. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir.

Tablo 3.28. Öğretim Üyesi Öğretme Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,61	31	13

Tablo 3.29. Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
1. Araştırma ahlakını öğretme	31	4,58	0,72
2. Sözlü ve sözsüz iletişim becerisi	31	4,42	0,56
3 Model olma	31	4,39	0,62
4 Öğrenciler için bulunabilir olma	31	4,32	0,75
5 Koçluk ve mentörlük becerisi	31	4,29	0,82
6 Hedefe yöneltme	31	4,29	0,78
7 İlişki kurma ve geliştirme becerisi	31	4,29	0,78
8 İşbirliği becerisi	31	4,29	0,78
9 Soru sorma becerisi	31	4,23	0,72
10 Gözlem yapma becerisi	31	4,19	0,95
11 Pozitif bakış açısı	31	4,19	0,95
12 Etkileme ve ikna etme becerisi	31	4,16	1,00
13 Empati becerisi	31	4,10	0,83
14 Dinleme becerisi	31	4,06	0,77

Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri kapsamında 14 adet yetkinlik belirlenmiştir (Tablo 3.29). En yüksek ortalamaya sahip ilk iki yetkinlik sırasıyla, *Araştırma ahlakını öğretme* ($\bar{x} = 4,58$) ve *Sözlü ve sözsüz iletişim becerisi* ($\bar{x} = 4,42$) yetkinlikleridir. Ortalaması en düşük iki yetkinlik ise *Empati becerisi* ($\bar{x} = 4,10$) ve *Dinleme becerisi* ($\bar{x} = 4,06$)'dir. Tablo 3.30'da görüldüğü gibi Cronbach alpha katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir.

Tablo 3.30. Öğretim Üyesi Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,86	31	14

Tablo 3.31. Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
1 Etik değerlerle donanık olmak	31	4,87	0,43
2 Anadilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi	31	4,77	0,43
3 Yaşam boyu öğrenen	31	4,71	0,64
4 Sentez yapma becerisi	31	4,71	0,53
5 Bilgi edinme ve araştırma yöntemleri bilgisi	31	4,71	0,46
6 Analitik düşünme becerisi	31	4,68	0,48
7 Yöntem geliştirme/ model kurma	31	4,65	0,55
8 Yenilikçi olma ve yeniliği besleme	31	4,61	0,50
9 Bağımsız düşünme ve bağımsız çalışma becerisi	31	4,61	0,67
10 Yaratıcı olma	31	4,58	0,50
11 Araştırma için teknolojiyi kullanma	31	4,58	0,67
12 Tasarlama ve uyarlama	31	4,58	0,62
13 Objektif olma	31	4,55	0,72
14 Eleştirel düşünme becerisi	31	4,55	0,51
15 Problem çözme becerisi	31	4,55	0,51
16 Grupla çalışma becerisi	31	4,48	0,63
17 Disiplinlerarası çalışma becerisi	31	4,45	0,77
18 Gözlem yapma becerisi	31	4,45	0,51
19 Paylaşımçı olma	31	4,45	0,68
20 Evrensel olma	31	4,42	0,62
21 Proje yönetme	31	4,42	0,62
22 Kavramsal düşünme becerisi	31	4,35	0,55
23 Yabancı dilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi	31	4,29	0,69
24 Kalite odaklı olma	31	4,19	0,95
25 Kararlı olma	31	4,19	0,70
26 Yayınların ulaşılabilirliği	31	4,13	1,06
27 Vizyon geliştirme	31	4,13	0,67
28 Öngörülü olma	31	4,06	0,81
29 Sonuç odaklı olma	31	4,00	0,97

Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri kapsamında 29 tane yetkinlik belirlenmiştir (Tablo 3.31). En yüksek ortalamaya sahip ilk iki yetkinlik sırasıyla, *Etik değerlerle donanık olmak* ($\bar{x}= 4,87$) ve *Anadilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi* ($\bar{x}= 4,77$) yetkinlikleridir. Bunları sırasıyla 4,71 ortalamayla, *Yaşam boyu öğrenen; Sentez yapma becerisi; Bilgi edinme ve araştırma yöntemleri bilgisi* yetkinlikleri izlemektedir. Ortalaması en düşük yetkinlikler ise 4,19 ortalamaya *Kalite odaklı olma ve Kararlı olma yetkinlikleri*; 4,13 ortalamayla *Yayınların ulaşılabilirliği ve Vizyon geliştirme yetkinlikleri*; *Öngörülü olma* ($\bar{x}=4,06$); *Sonuç odaklı olma* ($\bar{x}=4, 00$)'dir. Tablo 3.32'de görüldüğü gibi Cronbach alpha katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir. Oylamaya katılan tüm yetkinlikler arasında en yüksek ortalamaya sahip yetkinlik, *Etik değerlerle donanık olmak* ($\bar{x}= 4,87$), en düşük ortalamaya sahip yetkinlik ise *Sonuç odaklı olma* ($\bar{x}=4, 00$) yetkinliği olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.32. Öğretim Üyesi Araştırma Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,88	31	29

Tablo 3.33'de görüldüğü gibi *Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri* kapsamında 15 yetkinlik belirlenmiştir. En yüksek ortalamaya sahip yetkinlik, *Güven yaratma ve dürüst olma* ($\bar{x}=4,77$), en düşük ortalamaya sahip yetkinlikler ise *Esneklik* ($\bar{x}=4,10$); *İşbirliği için teknolojiyi kullanma* ($\bar{x}=4,03$) yetkinlikleridir. Tablo 3.34'de görüldüğü gibi Cronbach alpha katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir. En yüksek görüş birliğine sahip yetkinlik grubu *Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleridir*.

Tablo 3.33. Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
1 Güven yaratma ve dürüst olma	31	4,77	0,43
2 Kendine güven	31	4,48	0,89
3 Uzlaşma becerisi	31	4,48	0,68
4 Kendinin farkında olma ve kendini kabul etme	31	4,45	0,85
5 Takım ve işbirliği becerisi	31	4,42	0,62
6 Kendini ve çalışma arkadaşlarını geliştirme	31	4,39	0,72
7 Pozitif bakış açısı	31	4,39	0,84
8 Ulusal ve evrensel değerlere önem verme	31	4,35	0,95
9 İlişki kurma ve geliştirme	31	4,32	0,54
10 Kendini kontrol etme	31	4,32	0,83
11 Diğerlerini kabul etme ve değer verme	31	4,29	0,74
12 Kişisel bütünlük	31	4,29	1,01
13 Başkalarını anlama	31	4,29	0,69
14 Esneklik	31	4,10	0,87
15 İşbirliği için teknolojiyi kullanma	31	4,03	0,95

Tablo 3.34. Öğretim Üyesi Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,91	31	15

Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri kapsamında 13 yetkinlik belirlenmiştir (Tablo 3.35). En yüksek ortalamaya sahip iki yetkinlik, 4,55 ortalamayla *Stratejik düşünme ve Karar verme becerisi* yetkinlikleridir. Ortalaması en düşük üç yetkinlik ise 4,10 ortalamayla *Hizmet için teknolojiyi kullanma; Toplumsal ve sosyal konularda geniş bir bilgi birikimi; Üniversitenin misyonunu anlama ve destek olma*

Tablo 3.35. Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri

Yetkinlikler	n	\bar{x}	Ss
1 Stratejik düşünme	31	4,55	0,62
2 Karar verme becerisi	31	4,55	0,85
3 Farklılıklara uyum ve yönetme becerisi	31	4,48	0,57
4 Kalite odaklı olma	31	4,48	0,68
5 Zaman yönetimi	31	4,45	0,85
6 Takım ve işbirliği becerisi	31	4,39	0,62
7 Planlama ve organize etme	31	4,35	0,66
8 Üniversite ve toplum ilişkilerini geliştirme	31	4,29	0,69
9 Başkalarını anlama	31	4,26	0,77
10 Öngörülü olma	31	4,16	1,13
11 Hizmet için teknolojiyi kullanma	31	4,10	1,11
12 Toplumsal ve sosyal konularda geniş bir bilgi birikimi	31	4,10	0,70
13 Üniversitenin misyonunu anlama ve destek olma	31	4,10	0,79

yetkinlikleridir. Tablo 3.36’da görüldüğü gibi Cronbach alpha katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Cohen korelasyonuna (Cohen, 1988, s. 538) göre bu yüksek düzeyde bir görüş birliğini ifade etmektedir.

Tablo 3.36. Öğretim Üyesi Yönetim ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri Cronbach Alpha Katsayısı

α (cronbach alpha)	n	Madde sayısı
0,88	31	13

3.3.3 Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeği

3.3.3.1. Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Öğretim üyelerine yönelik olarak geliştirilen *Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin* amacı, üniversitede gerçekleşen örgütsel öğrenme düzeyini belirlemektir. Ölçek geliştirilmeden önce kapsamlı bir alan yazın araştırması yapılmış, modele ilişkin yapılan tüm teorik ve ampirik çalışmalar taranmıştır. Ayrıca, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda tanımlanan öğretim üyelerinin görevleri, Türkiye'de faaliyet gösteren devlet ve vakıf üniversitelerinin misyon, vizyon ve stratejik planları incelenmiştir. Araştırma amaç ve sorularına uygun olarak, üniversitelerin misyon, vizyon ve stratejik planları da dikkate alınarak, Crossan ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen örgütsel öğrenme modeline uygun olarak üniversitelerde, bireysel, grup ve örgüt düzeyinde öğrenmeyi ölçen ölçek maddeleri hazırlanmış, ölçeğin taslak formu oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formunda, *bireysel düzeyde öğrenmeler*; görevlerin üstesinden gelmek, bireysel yeterlilik, kapasite kullanımı, motivasyon, sezgiler, içsel farkındalık, dış çevreye ilişkin farkındalık, kendini yeniliğe uyarılma, özyeterlilik algısı kavramları kapsamında ölçülmüş, *grup düzeyinde öğrenmeler*; grup dinamikleri ve ortak anlayışın geliştirilmesi; çatışma çözümü, farklı bakış açısı geliştirme, hoşgörü, uyum sağlama, doğru kişilerin doğru görevler için belirlenmesi, aidiyet, eşitlik, hakkaniyet, paylaşma ve üretim, grup yeterliliği, güven kültürü, grup dinamikleri oluşturma, diyalog kavramları kapsamında ölçülmüş, *örgütsel düzeyde öğrenmeler* ise mevcut çevrede yapı, sistemler, strateji, süreçler, politika, sistemler ve kültürde dahil olmak üzere insan dışı öğrenme stokları arasındaki uyumlaştırma kapsamında ölçülmüştür (Bontis, Crossan ve Hulland, 2002, s.443). Ölçekte, 5 dereceli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Yanıtlar, 1 hiçbir zaman 2 nadiren; 3 arasıra; 4 sıklıkla; 5 her zaman biçiminde derecelendirilmiştir. Cevaplama yönergesi ve demografik sorular hazırlanmış, ölçekte yer alan maddelerin ihtiyaç duyulan verileri kapsamada ve toplamada ne derecede yeterli olduğunu belirlemek, ölçeğin kapsam geçerliliğini sınamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Alınan geribildirimler doğrultusunda maddeler tekrar tekrar gözden geçirilmiş, bazı maddelerde ifade, bazı maddelerde içerik değişiklikleri yapılarak, benzer maddeler elenerek ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ters sorular

oluşturulmuştur. Süreç iki aylık bir zaman süresini kapsamıştır. Yönergenin ve soruların anlaşılabilirliğini, cevaplama süresini ve genel olarak uygulama tarzını değerlendirmek amacıyla öğretim üyelerinden seçilen 60 kişilik bir grup üzerinde pilot uygulama yapılmış, alınan geribildirimler doğrultusunda, maddeler düzeltilmiştir. Yapılan değişiklik ve düzenlemelerle ilgili olarak tekrar uzman görüşü alınarak ölçek son haline getirilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden önce ölçeğin taslak formu 54 maddeden oluşmuştur.

Üniversitelere yönelik olarak geliştirilen *Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin*, geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında, İstanbul ilinde bulunan üç devlet ve iki vakıf üniversitesi olmak üzere toplam beş üniversitede görev yapan 365 öğretim üyesinden veri toplamıştır. *Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin* alt boyutlarını tespit etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları toplu sonuçları tablo 3.38'de görülmektedir. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. KMO değeri 0,95 bulunmuştur. KMO örnekleme yeterliliği değerinin 0.80 ve yukarısına ulaştığı durumlarda değişkenlerin faktör analizine uygulanmasının mükemmel seviyede olduğu kabul edilmektedir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2010, s.80). χ^2 Bartlett testi (666)=9848,022 ise 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Temel bileşenler yöntemi ve Varimax döndürme yöntemi kullanılarak sorular analiz edilmiştir. Faktör ağırlıkları yakın değerlerde birden fazla faktörün altında toplanmış maddeler (madde 9, 19, 21, 25, 29, 15, 34, 16, 10, 12) ve faktör altında kalan tek maddeler (madde 17, 11, 13, 8) çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu, özdeğerleri 1 ve üzerinde olan 4 faktör elde edilmiştir. Güvenirlik analizinde, faktörlerin içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında Cronbach α değerleri kullanılmıştır.

Faktörlerin güvenilirlik analizinde, bir madde (madde 42) altında bulunduğu faktörün Cronbach Alpha değeri ile uyumlu olmadığı tespit edilerek analizden çıkarılmış, dördüncü faktörün Cronbach Alpha değeri güvenilirlik sınırlarının altında olduğu için bu faktör altında yer alan maddeler (madde 35 ve 46) elenmiştir. Ölçeğin faktör analizi yeniden yapılmış, yeniden yapılan bu faktör analizi sonucu toplam 37 ve soru 3 faktör

Tablo3.37 Örgütsel Öğrenme Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
Madde 51	0,838		
Madde 53	0,808		
Madde 41	0,801		
Madde 50	0,801		
Madde 52	0,795		
Madde 47	0,791		
Madde 48	0,790		
Madde 49	0,785		
Madde 54	0,785		
Madde 43	0,770		
Madde 44	0,764		
Madde 39	0,752		
Madde 45	0,724		
Madde 40	0,720		
Madde 27		0,806	
Madde 33		0,770	
Madde 23		0,757	
Madde 24		0,756	
Madde 22		0,750	
Madde 36		0,730	
Madde 37		0,705	
Madde 28		0,702	
Madde 30		0,694	
Madde 38		0,681	
Madde 26		0,634	
Madde 32		0,633	
Madde 20		0,602	
Madde 31		0,598	
Madde 1			0,767
Madde 18			0,746
Madde 2			0,689
Madde 5			0,686
Madde 3			0,683
Madde 4			0,681
Madde 7			0,673
Madde 6			0,612
Madde 14			0,607

belirlenmiştir. Tablo 3.37 incelendiğinde Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 3 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0.598; en yüksek madde yük değerinin 0.838) olduğu, görülmüştür. Birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmamaktadır. Maddeler kuramsal yapıya uygun biçimde yer almışlardır.

Güvenirlilik analizi faktör bazında tekrarlanmış ve faktörlerin güvenirlilik düzeyleri 0.86 ile 0,96 arasında bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenirlilik katsayısı $\alpha=0.96$ olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik analizlerinde, Cronbach Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Faktörler sırasıyla aşağıdaki gibi adlandırılmış ve güvenirlilik katsayıları: *Bireysel düzeyde öğrenme* ($\alpha=0,86$), *Grup düzeyinde öğrenme* ($\alpha=0,94$), *Örgütsel düzeyde öğrenme* ($\alpha=0,96$) olarak belirlenmiştir. Toplam açıklanan varyans % 62,53 olarak belirlenmiştir. Faktörlerin faktör açıklayıcılıkları sırasıyla, *Bireysel düzeyde öğrenme* (%11,97), *Grup düzeyinde öğrenme* (%21,52), *Örgütsel düzeyde öğrenme* (%26,11), olarak gerçekleşmiştir. (tablo 3.38)

Tablo 3.38. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Faktör Analizi ve Güvenirlilik Testleri Sonuç Tablosu

Faktör Adı	Soru İfadesi	Faktör Ağırlıkları	Faktörün Açıklayıcılığı %	Güvenirlilik α
Bireysel	Mesleğimde gerekli olan bilgi ve becerilere sahibim ve bunları gerektiği şekilde kullanırım.	0,77		
	Mesleğimde özgüven duygum yüksektir.	0,75		
	Gelecekteki görev, iş ve sorumluluklarım için ihtiyacım olacak becerilere hazırlıklıyım.	0,67		
	Çalışma hayatımda karşılaştığım problemleri genellikle sahip olduğum bilgi ve deneyimlerime dayanarak kolaylıkla çözerim.	0,69		
	Düzye Öğrenme	Uzmanlık alanımla ilgili yeni yapı ve oluşumları izlerim.	0,68	11,97
	İşimi etkileyecek önemli ve kritik konuların farkındayım.	0,68		
	Mesleğimle ilgili övünç duygusu hissedirim.	0,69		
	Mesleğimde geçmiş deneyim ve birikimlerimi, yeni yaptığım çalışmalar ve süreçler için kullanırım.	0,61		
	Görevlerimi yerine getirirken işime sahiplenirim.	0,61		
Grup Düzye Öğrenme	Bölümde öğretim üyeleri, bölüm hedeflerini gerçekleştirmek için işbirliği içinde çalışırlar.	0,81		
	Bölümde öğretim üyeleri arasında eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması için sahip olunan tecrübeler paylaşılır.	0,77		
	Bölüm içi oluşturulan çalışma gruplarında, doğru insan doğru konularda görevlendirilir.	0,76		
	Bölümde, üniversite içinden ve dışarıdan gelen bilgiler paylaşılır. Uygun görülen fikirlerden yararlı olanlar kullanılır.	0,76		
	Bölüm toplantılarında herkesin fikri dinlenir ve anlaşılmaya çalışılır.	0,75		
	Bölümde herkes birbirine güvenir.	0,73		
	Bir çalışma grubunda, grup üyeleri şartların gerektirdiği yer ve zamana bağlı olarak gruba önderlik yapabilmektedir.	0,71	21,52	0,94
	Fakülte bünyesinde oluşturulan çalışma gruplarında, grup üyeleri fırsatları gözlemler ve bu fırsatlar gelecek eylemlerde grup başarısı için kullanılır.	0,70		
	Araştırma gruplarında, hatalar bir öğrenme kaynağı olarak kullanılır.	0,69		
	Fakülte ve bölüm toplantılarında öğretim üyeleri, düşündüklerini samimi bir şekilde açıklamaya teşvik edilir.	0,68		
	Bir çalışma grubunda, grup üyeleri çalıştıkları konuyu etkileyecek önemli, kritik noktaların farkındadır.	0,63		
	Üniversitede grup çalışmalarına değer verilir.	0,63		
	Fakültedeki grup çalışmalarında ortaya çıkan anlaşmazlıklar, herkese yarar sağlayacak biçimde çözüme ulaştırılır.	0,60		
Üniversite genelinde gerçekleşen grup çalışmalarında, grubun her üyesi unvan, kültür ve diğer farklılıklarına bakılmaksızın eşit muamele görür.	0,60			

	Üniversite, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesi için idari ve destek mekanizmalarını yapılandırır ve işletir.	0,84		
	Üniversite genelinde, uygulamada üretilen deneyimlerin ve bilgilerin, araştırmalara aktarılmasını sağlayan yapılar mevcuttur.	0,81		
	Üniversite, disiplinlerarası çalışma ve yaklaşımları destekleyen, teşvik eden sistemler ve yapılar kurar.	0,80		
	Üniversitenin örgüt kültürü yenilikçi olarak karakterize edilebilir.	0,80		
	Üniversite, ulusal ve uluslararası üniversite ve araştırma merkezleriyle kurumsal işbirlikleri geliştirir ve bunları çeşitlendirerek öğretim üyelerinin hareketliliğini artırır.	0,80		
Örgütsel	Üniversite genelinde, yapılan araştırma sonuçlarının ve üretilen bilgilerin uygulamaya aktarılmasını sağlayan yapılar mevcuttur.	0,79		
Düzeyde	Üniversitenin sistem ve prosedürleri yeniliği destekler.	0,79	26,11	0,96
Öğrenme	Üniversitenin politika ve prosedürleri öğretim üyelerinin bireysel çalışmaları için yardımcıdır.	0,79		
	Üniversite, öğretim üyelerinin bilgi, beceri, duygu, düşünce ve enerjilerini istekle ortaya koyabilecekleri ortam ve süreçleri yaratır.	0,79		
	Üniversitenin örgütsel yapısı kurumsal amaç birliğinin güçlendirilmesine ve üniversitenin değerlerine bağlılığın sağlanmasına izin verir.	0,77		
	Üniversitenin mevcut iş süreçleri etkili bir biçimde çalışmaya izin verir.	0,76		
	Üniversite, çalışanlarını geleceğe taşıyan bir stratejiye sahiptir.	0,75		
	Üniversite genelinde araştırmalarla üretilen bilgi ve araştırma sonuçlarının üniversite içinde yayılması ve paylaşılmasını sağlayan yapılar mevcuttur.	0,72		
	Üniversitenin örgütsel yapısı mevcut stratejiyi destekler.	0,72		
		Toplam	62,53	
		Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği		0,952
		Bartlett Küresellik Testi- Ki kare		9848,022
		sd		666
		p değeri		0,000

Tablo 3.39. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutları ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	C. Alpha	S.Brown	Guttman
1 Bireysel Düzeyde Öğrenme Davranışları	0,86	0,84	0,82
2 Grup Düzeyinde Öğrenme Davranışları	0,94	0,91	0,91
3 Örgütsel Düzeyde Öğrenme Davranışları	0,96	0,94	0,94
TOPLAM	0,96	0,95	0,94

Güvenirlik analizleri kapsamında, hem toplam hem de her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden Cronbach's Alpha, Guttman ve Spearman Brown değerleri hesaplanmıştır. Tablo 3.39'dan da anlaşılacağı gibi örgütsel öğrenme ölçeğinin iç tutarlık katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Cronbach Alpha değerleri $\alpha=0.86$ ile $\alpha=0,96$ arasında, Spearman Brown değerleri $S=0,84$ ile $S=0,94$ arasında, Guttman değerleri de $G=0,82$ ile $G=0,94$ arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamı içinse Alpha değeri $\alpha=0,96$; Guttman değeri $G=0,94$; Spearman Brown değeri de $S=0,95$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının son derece yüksek olduğu ortaya koymaktadır.

Faktör analizi yapıldıktan ve iç tutarlılık katsayıları hesaplandıktan sonra maddelerin ayırtetme gücüne ilişkin analizler yapılmıştır. Faktör bazında maddelerin ayırtetme gücüne ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır. Faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) kullanılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Tabloda 3.40'da görüldüğü üzere, Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere faktörler ve ölçek toplam puanlarına göre ayrı ayrı belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,01$). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.40. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediliciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bireysel Düzeyde Öğrenme	Üst	99	43,64	1,147	0,115	35,549	196	,000
	Alt	99	33,28	2,661	0,267			
Grup Düzeyinde Öğrenme	Üst	99	58,48	4,357	0,438	35,074	196	,000
	Alt	99	31,56	6,275	0,631			
Örgütsel Düzeyde Öğrenme	Üst	99	58,81	4,795	0,482	36,849	196	,000
	Alt	99	28,95	6,481	0,651			
Ölçek Toplam	Üst	99	155,15	9,450	0,950	36,094	196,	,000
	Alt	99	100,43	11,757	1,182			

Tablo3.41 incelendiğinde, Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin yapılan madde toplam ve madde kalan analizlerinde maddelerin korelasyonlarının $p<,001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuçlar tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.41. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Maddeler	Toplam Puan			Madde Kalan	
	N	r	p	r	p
Madde 01	365	0,735	,000	0,669	,000
Madde 02	365	0,585	,000	0,498	,000
Madde 03	365	0,734	,000	0,650	,000
Madde 04	365	0,717	,000	0,589	,000
Madde 05	365	0,676	,000	0,589	,000
Madde 06	365	0,698	,000	0,594	,000
Madde 07	365	0,683	,000	0,605	,000
Madde 08	365	0,619	,000	0,540	,000
Madde 09	365	0,705	,000	0,607	,000
Madde 10	365	0,625	,000	0,603	,000
Madde 11	365	0,788	,000	0,754	,000
Madde 12	365	0,758	,000	0,736	,000
Madde 13	365	0,773	,000	0,761	,000
Madde 14	365	0,635	,000	0,619	,000
Madde 15	365	0,824	,000	0,813	,000
Madde 16	365	0,742	,000	0,725	,000
Madde 17	365	0,661	,000	0,650	,000
Madde 18	365	0,686	,000	0,635	,000
Madde 19	365	0,713	,000	0,690	,000
Madde 20	365	0,833	,000	0,807	,000
Madde 21	365	0,757	,000	0,712	,000
Madde 22	365	0,733	,000	0,717	,000
Madde 23	365	0,761	,000	0,723	,000
Madde 24	365	0,817	,000	0,789	,000
Madde 25	365	0,793	,000	0,768	,000
Madde 26	365	0,869	,000	0,850	,000
Madde 27	365	0,840	,000	0,822	,000
Madde 28	365	0,790	,000	0,770	,000
Madde 29	365	0,742	,000	0,719	,000
Madde 30	365	0,830	,000	0,808	,000
Madde 31	365	0,790	,000	0,775	,000
Madde 32	365	0,810	,000	0,795	,000
Madde 33	365	0,812	,000	0,791	,000
Madde 34	365	0,833	,000	0,831	,000
Madde 35	365	0,842	,000	0,814	,000
Madde 36	365	0,836	,000	0,810	,000
Madde 37	365	0,821	,000	0,793	,000

3.3.3.2. Örgütsel Öğrenme Modeli İle Yakın İlişkili Diğer Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Bontis, Crossan ve Hulland (2002) tarafından, Crossan ve diğerleri(1999)'nin *Örgütsel Öğrenme Modeli* kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir. Bontis, Crossan ve Hulland (2002) tarafından gerçekleştirilmiş, *Stratejik Öğrenme Değerlendirmesi Haritası* adı verilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek ile örgütsel öğrenme sisteminde öğrenme düzeyleri arasındaki öğrenme stokları ile öğrenme akışı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Ölçek maddeleri geliştirildikten sonra birbirinden ayrı 3 pilot uygulama yapılmıştır. Birinci pilot çalışma hizmet ve imalat sektöründeki orta düzey yöneticiler üzerinde uygulanmış, 104 anket cevaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri 5 faktör bazında hesaplanmış, ölçek maddeleri elenerek 94 maddeye indirilmiştir. İkinci pilot çalışma, random örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılardan 1056 anket geri dönmüş, maddelerin yüksek düzeyde geçerlilik ve güvenilirlik ifade etmesine rağmen zayıf maddeleri elemek için üçüncü bir pilot uygulama yapılmıştır. Ölçek, büyük bir örgütte farklı düzeylerden 1543 yöneticiye uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışmalardan sonra ölçek son haline getirilmiş, taslak ölçek 32 örgütte uygulanmış, toplam 480 kişi tarafından yanıtlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden önce ölçek, 5 faktör altında 60 maddeden oluşmuştur. Analizlerde PLS (Partial Least Squares) tekniği kullanılmıştır. Yapı geçerliliğini sağlamak için faktör yükleri 0,7'den küçük maddeler elenmiş, madde toplam korelasyon değerleri hesaplanarak geçerliliği yeniden hesaplanmıştır. Ölçek toplam 29 maddeden oluşmuş, toplam altı faktör yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin, faktör bazında iç tutarlılık katsayıları 0.77 değerinden 0.91 değerine kadar değiştiği görülmüştür. Faktörler aşağıdaki gibi adlandırılmıştır bireysel düzeyde öğrenme stokları ($\alpha=0.91$), grup düzeyinde öğrenme stokları ($\alpha=0.90$), örgütsel düzeyde öğrenme stokları ($\alpha=0.90$), ileri besleme öğrenme akışı ($\alpha=0.91$), geri besleme öğrenme akışı ($\alpha=0.77$), iş performansı ($\alpha=0.91$). Yapılan analizler sonucu ölçeğin yüksek düzeyde geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada geliştirilen, *Öğretim Üyelerine Yönelik Kendi Kendine Liderlik Ölçeği*, *Üniversitelere Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği* ve delphi methodu kullanılarak belirlenen *Öğretim Üyeleri Yetkinlikleri Listesi* biraraya getirilmiş, öğretim üyelerine yönelik demografik sorular da eklenerek üç devlet ve iki vakıf üniversitesi olmak üzere toplam beş üniversite ve yedi kampusta öğretim üyelerine uygulanmıştır. Ölçekler öğretim üyeleriyle yüz yüze görüşülerek, gönüllük esasına göre dağıtılmıştır. Dağıtılan toplam ölçek sayısı 446, cevaplanarak geri dönen ölçek sayısı 374, geçerli ölçek sayısı ise 365 olarak gerçekleşmiştir. Ölçeklerin geri dönüş oranı %84'dür. Çalışma evreni kapsamında üniversitelerde, ölçeklerin uygulandığı fakülteler şunlardır: eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi, edebiyat fakültesi, bankacılık ve sigortacılık yüksekokulu, mühendislik fakültesi, hukuk fakültesi, eczacılık fakültesi, tıp fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, mimarlık fakültesi, sağlık meslek yüksekokulu, teknik eğitim fakültesi, maden fakültesi, elektrik-elektronik fakültesi, kimya-metalurji fakültesi, inşaat fakültesi. Veriler, Şubat 2013 ile Ekim 2013 tarihleri arasında toplanmıştır. Hazırlanan demografik sorular sırasıyla şöyledir: cinsiyet; öğretim üyelerinin uzmanlık alanları (fen bilimleri, mühendislik, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri); yaş, öğretim üyesi olarak toplam çalışma süresi, akademik unvan; çalışılan üniversite (devlet üniversitesi, vakıf üniversitesi) ve idari görev yapılıp yapılmadığı.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiş, SPSS (Statistical Packace for the Social Sciences) paket programı kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır:

1. Birinci alt probleme yönelik olarak, toplam kendi kendine liderlik davranışlarının öğretim üyesi toplam yetkinliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi tekniği, kendi kendine liderlik ölçeğinin alt boyutlarının (*hedef belirleme; zihinsel imgeleme; inanç ve varsayımları değerlendirme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma ve iç konuşmalar*) öğretim üyesi yetkinliklerinden *öğretme rolü yetkinliklerini, danışmanlık rolü yetkinliklerini,*

araştırma rolü yetkinliklerini, meslektaşlık rolü yetkinliklerini, yönetim ve hizmet rolü yetkinliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasındaki amaç değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmektir. Regresyon analizi, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin bulunmasına imkan veren bir analiz yöntemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.537). Regresyon analizi, iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır (Büyüköztürk, 2002, s.87; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s.154). Regresyon modeli bir bağımlı ve bir bağımsız değişken bulunduğu basit doğrusal regresyon, birden fazla bağımsız değişken olduğunda ise çoklu doğrusal regresyon olarak adlandırılır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s.154).

2. İkinci alt probleme yönelik olarak, *kendi kendine liderlik davranışlarının üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesini* yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi tekniği, kendi kendine liderlik ölçeğinin alt boyutlarının (*hedef belirleme; zihinsel imgeleme; inanç ve varsayımları değerlendirme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma ve iç konuşmalar*) üniversitelerin örgütsel öğrenme düzeylerinden, *bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışlarını* yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasındaki amaç değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçerek, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin belirlemektir.

3. Üçüncü alt probleme yönelik olarak, *kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında)* öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar, bir değişkene ilişkin oluşan grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılmasına odaklandıklarında, gruplar arası gözlenen farkların basit bir şekilde şansa oluşup oluşmadığını, gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test ederler. Bağımsız gruplar t testi bu amaçla kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerinden biridir. İki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla

kullanılır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s.118; Büyüköztürk, 2002, s.39; Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.53).

4. Dördüncü alt probleme yönelik olarak, *kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında)* öğretim üyelerinin uzmanlık alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup Kruskal Wallis-H Testi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının amacı örneklemden elde edilen frekans sayılarının ($n < 30$) varyans analizi yapmak için yeterli olmamasıdır. Kruskal Wallis-H Testi, ilişkisiz, ikiden çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu test bağımlı değişkenin en az aralık ölçeğinde olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2002, s.152). Kruskal Wallis-H Testi tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan alternatifidir. İkiden fazla grup karşılaştırması yapılmak istendiğinde kullanılır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s.194; Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.554).

5. Beşinci alt probleme yönelik olarak, *kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında)* öğretim üyelerinin akademik unvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), ikiden fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek için kullanılan bir analiz yöntemidir. Amacı gruplar ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını belirleyen güçlü bir parametrik istatistiktir. Bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan tek bir bağımsız değişken mevcut olduğunda kullanılır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s.124; Büyüköztürk, 2002, s.44; Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.546).

6. Altıncı alt probleme yönelik olarak, *kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında)* öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi tekniği kullanılmıştır.

7. Yedinci alt probleme yönelik olarak, *kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında)* öğretim üyelerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup Kruskal

Wallis-H Testi tekniği kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığının hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerinden Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Bu tekniğin uygulanmasının amacı elde edilen frekans sayılarının ($n < 30$) varyans analizi yapmak için yeterli olmamasıdır. Mann Whitney U Testi, ilişkisiz grup t testi için yeterli frekans sayısı elde edilemediğinde kullanılır. Bu test ilişkisiz grup t testinin parametrik olmayan alternatifidir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s.188; Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.552).

8. Sekizinci alt probleme yönelik olarak, *kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında)* öğretim üyelerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunan kıdem gruplarının faktör puan varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek üzere Levene testi yapılmıştır. Levene testi, grupların varyanslarının eşitliğini belirlemek üzere yapılan bir testtir. Homejenlik testi olarak da bilinir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010; Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.543). ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden tamamlayıcı Scheffe Testi yapılmıştır. Tamamlayıcı Scheffe Testi, grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda, ortalama puanların çoklu karşılaştırmasında sıklıkla kullanılan testler arasında yer alır (Büyüköztürk, 2002, s.45).

9. Dokuzuncu alt probleme yönelik olarak, *Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında)* öğretim üyelerinin idari görev deneyimleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi tekniği kullanılmıştır.

10. Onuncu alt probleme yönelik olarak, *örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında)* öğretim üyelerinin akademik unvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunan akademik unvan gruplarının faktör puan varyanslarının homojen olup olmadığını

belirlemek üzere levene testi yapılmıştır. ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden tamamlayıcı Scheffe Testi yapılmıştır.

11. On birinci alt probleme yönelik olarak, *Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında)* öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi tekniği kullanılmıştır.

12. On ikinci alt probleme yönelik olarak, *Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında)* öğretim üyelerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığının hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerinden Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

13. *On üçüncü alt probleme yönelik olarak, örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında)* öğretim üyelerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunan kıdem gruplarının faktör puan varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek üzere levene testi yapılmıştır. ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı Tamhane's T2 Testi yapılmıştır. Tamhane's T2 Testi, levene testinde varyansların eşitliğinin reddedilmiş olması nedeniyle ikili karşılaştırma testlerinin arasından seçilerek kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde birinci olarak araştırma problemlerine cevap bulmak amacıyla geliştirilen ve öğretim üyelerine uygulanan üç ölçme aracına (*Kendi Kendine Liderlik Ölçeği*; *Öğretim Üyeleri Yetkinlikleri Listesi*; *Örgütsel Öğrenme Ölçeği*) verilen yanıtlara ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) değerlerine yer verilmiş daha sonra araştırmada ulaşılan bulgular araştırma problemlerine göre sunulmuştur.

4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Hesaplanan Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (kendi kendine liderlik ölçeği; öğretim üyeleri yetkinlikleri listesi; örgütsel öğrenme ölçeği) öğretim üyeleri tarafından yanıtlanmasıyla elde edilen aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri aşağıda özetlenerek sunulmuştur.

4.1.1. Kendi Kendine Liderlik Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan *Kendi Kendine Liderlik Ölçeği*'ne ilişkin faktör bazında hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri tablolaştırılarak aşağıda tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinin Faktör Değerlerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Kendi Kendine Liderlik Ölçeği'nin faktör değerleri	n	\bar{x}	Ss
Hedef Belirleme	365	4,04	0,65
Zihinsel İmgeleme	365	3,89	0,69
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	365	3,74	0,81
Kendine ipucu verme	365	3,65	0,95
Kendini Ödüllendirme	365	3,18	1,15
Kendini Cezalandırma	365	3,11	0,81
İç Konuşmalar	365	2,95	1,03

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi en yüksek ortalama 4,04 değeri ile hedef belirleme faktöründe gerçekleşmiştir. Bu ortalamayı zihinsel imgeleme faktörü (3,89) izlemiştir. En düşük ortalama İç konuşmalar (2,95) faktörüne aittir. Kendini ödüllendirme (3,18) ve kendini cezalandırma (3,11) faktörlerinin ortalamaları birbirine yakın değerlerde gerçekleşmiştir.

Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilere ilişkin madde bazında hesaplanan veri sayısı (n), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.2'de yer almaktadır. En yüksek ortalamaya sahip maddeler hedef belirleme faktörünün altında yer almıştır. Hedef belirleme faktörünün altında yer alan “*yaratıcı düşünce ve yenilikçi yaklaşıma dayalı özel hedefler belirleme ve bu doğrultuda çalışmaya*” ilişkin maddenin ortalaması (3,83) kendi grubu içinde en düşük ortalama olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 4.2. Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinde, Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilere İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Faktör Adı	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss
Hedef Belirleme	Araştırma, geliştirme faaliyetlerimin uluslararası dergilerde ve konferanslarda yayınlanması ve uygulamaya dönüştürülmesi yönünde hedefler belirlerim.	365	4,25	0,83
	Araştırma-geliştirme, proje ve yayın faaliyetlerimle ilgili kendime hedefler belirler ve bu doğrultuda çalışırım.	365	4,18	0,83
	Hayat boyu öğrenme konsepti içerisinde, profesyonel gelişimime katkı sağlayacak özel hedefler belirler ve bu doğrultuda çalışırım.	365	3,89	0,87
	Üniversitedeki faaliyetlerime ilişkin yaratıcı düşünce ve yenilikçi yaklaşıma dayalı özel hedefler belirler ve bu doğrultuda çalışırım.	365	3,83	0,88
Kendini Ödüllendirme	Bir proje veya araştırmayı başarı ile tamamladığımda kendimi hoşlandığım birşeyle ödüllendiririm.	365	3,24	1,21
	Çalışma hayatımda başarıyla tamamladığım görev ve sorumluluklarımın sonunda kendimi özel aktivitelerle ödüllendiririm.	365	3,13	1,19
Kendini Cezalandırma	Çalışmalarımda bir işi kötü yaptığım zaman kendimi mutsuz hissedirim.	365	3,61	1,15
	Çalışmalarımda bir şeyleri iyi yapamadığım zaman kendimle ilgili hoşnutsuzluğumu bazen açıkça ifade ederim.	365	3,37	1,01
	Çalışmalarımda kötü bir performans sergilediğim zaman moralimi bozmaya yatkınım.	365	3,11	1,10
	Çalışmalarım ile ilgili başarısız olduğum durumlarda kendime karşı sert bir tutum izleme eğilimindeyimdir.	365	2,36	1,11
Kendine ipucu verme	Çalışma ortamımda, yapmam, tamamlamam gerekli olan şeylere odaklanmamı sağlayacak somut hatırlatıcılar (notlar, listeler gibi) kullanırım.	365	3,85	1,07
	Çalışma ortamımda yürüttüğüm işlerle ilgili zamanı hatırlatacak ve zamanı doğru kullanmamı sağlayacak, somut hatırlatıcılar bulundururum.	365	3,45	1,09

Tablo 4.3. Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinde, Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Faktör Adı	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss
İç Konuşmalar	Zor bir durumun içerisinde olduğum zaman, onun üstesinden gelebilmek için kendimle yaptığım konuşmalar beni rahatlatır, stresle başa çıkmama yardım eder.	365	3,03	1,23
	Çalışma hayatımda, kendimi belirli konulara odaklamak için kendimle yaptığım konuşmaları değerlendiririm.	365	2,94	1,13
	Çalışma hayatımdaki zor işlerin üstesinden gelmek için kendi kendimle moral verici kısa konuşmalar yaparım. Bu konuşmalar, yeni çözümler üretmeme ve yüksek performans göstermemi sağlar.	365	2,94	1,19
	Güç sorunlarla karşılaştığımda, yardımcı olması için kendimle konuşurum.	365	2,91	1,22
Zihinsel İmgeleme	Çalışmalarında karşılaştığım güçlükleri çözümlerken, güçlüklerin üstesinden nasıl geleceğimi zihnimde canlandırırım.	365	3,98	0,80
	Çalışmalarında, fiilen bir görevi yerine getirmeden önce, göstereceğim başarılı performansı ve sonuçlarını zihnimde canlandırırım.	365	3,87	0,93
	Çalışmalarında fiilen bir sorunla karşılaşmadan önce, zihnimde olası sorunun çözüm yolunu belirler ve durumu canlandırırım.	365	3,82	0,86
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	Çalışma yaşamımda problem yaşadığım durumlarda; düşünce, inanç ve varsayımlarımın doğruluğunu zihinsel olarak sorgularım.	365	3,78	0,97
	Çalışma yaşamımda biriyle bir anlaşmazlık yaşadığım zaman; kendi düşünce, inanç ve varsayımlarımın doğruluğunu gözden geçirir, değerlendiririm.	365	3,70	0,91

Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilere İlişkin madde bazında hesaplanan veri sayısı (n), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.3’de yer almaktadır. İç konuşmalar faktörünün altında yer alan maddeler en düşük ortalamaya sahip maddeler (3,03; 2,94; 2,94; 2,91) olarak ölçek bazında dikkat çekmektedir. Zihinsel imgeleme faktörü ise ölçek bazında hedef belirleme faktöründen sonra en yüksek ortalamaya sahip maddelerin (3,98; 3,87; 3,82) yer aldığı faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

4.1.2. Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesine İlişkin Hesaplanan Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi*'ne ilişkin öğretim üyesi rolleri bazında hesaplanan yetkinliklerin, aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri tablolastırılarak aşağıda tablo 4.4'de sunulmuştur. Öğretim üyelerinin sahip olduklarını düşündükleri meslektaşlık rolü (3,88) en yüksek ortalamaya sahip öğretim üyesi rolü olarak belirlenmiş, onu izleyen yüksek ortalamaya sahip öğretim üyesi rolü araştırma rolü (3,85) olmuştur. En düşük ortalamaya sahip öğretim üyesi rolü ise 3,67 ortalama ile yönetim ve hizmet rolü olmuştur.

Tablo 4.4. Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi Öğretim Üyesi Rollerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Öğretim üyesi yetkinlikler listesine ait öğretim üyesi rolleri değerleri	n	\bar{x}	Ss
Meslektaşlık rolü	365	3,88	0,76
Araştırma rolü	365	3,85	0,73
Danışmanlık rolü	365	3,79	0,73
Öğretme rolü	365	3,72	0,65
Yönetim ve hizmet rolü	365	3,67	0,75

Tablo 4.5. Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi, Öğretme Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Rol	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss
Öğretme Rolü Yetkinlikleri	Alan bilgisinde ustalık	365	4,01	0,79
	Model olma ve öğretme ahlakı	365	3,92	0,87
	Öğretme teorisi ve uygulama bilgisi	365	3,81	0,85
	Sunum becerileri	365	3,78	0,80
	İletişim kurabilme becerisi	365	3,76	0,84
	Öğretimi planlama, öğretim malzeme ve materyallerini hazırlama bilgisi	365	3,75	0,87
	Öğretim için teknolojiyi kullanma	365	3,74	0,84
	Motive etme becerisi	365	3,74	0,92
	Yaşam boyu öğrenen	365	3,70	0,87
	Özdeğerlendirme yapma becerisi	365	3,62	0,95
	Grup yönetim becerileri	365	3,62	0,92
	Zaman yönetimi	365	3,59	0,87
	Pedagoji bilgisi	365	3,27	1,10

Öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinliklerine ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.5’de yer almaktadır. Öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinlikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip yetkinlikler sırasıyla *alan bilgisinde ustalık* (4,01), *model olma ve öğretme ahlakı* (3,92), *öğretme teorisi ve uygulama bilgisi* (3,81) olmuştur. Öğretim üyelerinin en düşük düzeyde sahip olduklarını düşündükleri yetkinlikler ise *özdeğerlendirme yapma becerisi* ($\bar{x}=3,62$), *grup yönetim becerileri* ($\bar{x}=3,62$), *zaman yönetimi* ($\bar{x}=3,59$), *pedagoji bilgisi* ($\bar{x}=3,27$) yetkinlikleridir.

Öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinliklerine ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.6’de yer almaktadır. Öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinlikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip yetkinlikler sırasıyla *gözlem yapma becerisi* (3,94), *araştırma ahlakını öğretme* (3,92) olmuştur. Öğretim üyelerinin en düşük düzeyde sahip olduklarını düşündükleri yetkinlikler ise *empati becerisi* ($\bar{x}=3,68$), *koçluk ve mentörlük becerisi* ($\bar{x}=3,55$) yetkinlikleri olmuştur.

Tablo 4.6. Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi, Danışmanlık Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Rol	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss
	Gözlem yapma becerisi	365	3,94	0,87
	Araştırma ahlakını öğretme	365	3,92	0,86
	Öğrenciler için bulunabilir olma	365	3,88	0,89
	Pozitif bakış açısı	365	3,88	0,94
Danışmanlık Rolü Yetkinlikleri	Soru sorma becerisi	365	3,84	0,89
	Dinleme becerisi	365	3,83	0,93
	Sözlü ve sözsüz iletişim becerisi	365	3,82	0,78
	İlişki kurma ve geliştirme becerisi	365	3,81	0,90
	Hedefe yöneltme	365	3,78	0,89
	Model olma	365	3,76	0,89
	İşbirliği becerisi	365	3,72	0,97
	Etkileme ve ikna etme becerisi	365	3,70	0,94
	Empati becerisi	365	3,68	0,98
	Koçluk ve mentörlük becerisi	365	3,55	0,98

Öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinliklerine ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.7'de yer almaktadır. Öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinlikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip yetkinlikler sırasıyla *anadilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi* (4,07), *etik değerlerle donanık olmak* (4,07), *analitik düşünme becerisi* (4,06), *bilgi edinme ve araştırma yöntemleri bilgisi* (4,04), *yaşam boyu öğrenen* (4,03) olmuştur. En düşük ortalamaya sahip yetkinlikler ise *proje yönetme* (3,69), *disiplinlerarası çalışma becerisi* (3,69), *öngörülü olma* (3,68) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4.7. Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi, Araştırma Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Rol	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss
	Anadilde sözlü ve yazılı iletişim becerisi	365	4,07	0,89
	Etik değerlerle donanık olmak	365	4,07	0,97
	Analitik düşünme becerisi	365	4,06	0,87
	Bilgi edinme ve araştırma yöntemleri bilgisi	365	4,04	0,81
	Yaşam boyu öğrenen	365	4,03	0,91
	Sentez yapma becerisi	365	3,99	0,86
	Yayınların ulaşılabilirliği	365	3,96	0,78
	Objektif olma	365	3,95	0,97
	Problem çözme becerisi	365	3,94	0,89
	Bağımsız düşünme ve bağımsız çalışma becerisi	365	3,93	0,95
	Kararlı olma	365	3,91	0,88
Araştırma	Yenilikçi olma ve yeniliği besleme	365	3,90	0,91
Rolü	Gözlem yapma becerisi	365	3,88	0,91
Yetkinlikleri	Araştırma için teknolojiyi kullanma	365	3,86	0,89
	Kavramsal düşünme becerisi	365	3,86	0,93
	Eleştirel düşünme becerisi	365	3,85	0,97
	Yöntem geliştirme/ model kurma	365	3,85	0,92
	Evrensel olma	365	3,83	1,01
	Sonuç odaklı olma	365	3,83	0,88
	Tasarlama ve uyarlama	365	3,81	0,86
	Paylaşımçı olma	365	3,78	1,03
	Kalite odaklı olma	365	3,75	0,97
	Yaratıcı olma	365	3,74	0,99
	Grupla çalışma becerisi	365	3,72	1,01
	Proje yönetme	365	3,69	0,99
	Disiplinlerarası çalışma becerisi	365	3,69	1,04
	Öngörülü olma	365	3,68	0,92
	Vizyon geliştirme	365	3,67	0,92

Tablo 4.8. Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi, Meslektaşlık Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Rol	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss
Meslektaşlık Rolü Yetkinlikleri	Ulusal ve evrensel değerlere önem verme	365	4,02	0,93
	Güven yaratma ve dürüst olma	365	4,02	0,94
	Kendine güven	365	4,00	0,86
	Kendinin farkında olma ve kendini kabul etme	365	3,98	0,86
	Uzlaşma becerisi	365	3,93	0,92
	Pozitif bakış açısı	365	3,89	0,96
	Kişisel bütünlük	365	3,86	0,91
	İlişki kurma ve geliştirme	365	3,85	0,92
	Kendini kontrol etme	365	3,84	0,86
	Başkalarını anlama	365	3,82	0,94
	Takım ve işbirliği becerisi	365	3,81	0,95
	Diğerlerini kabul etme ve değer verme	365	3,81	0,95
	İşbirliği için teknolojiyi kullanma	365	3,81	0,89
	Kendini ve çalışma arkadaşlarını geliştirme	365	3,79	0,92
Esneklik	365	3,72	0,97	

Öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinliklerine ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.8'de yer almaktadır. Öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinlikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip yetkinlikler sırasıyla *ulusal ve evrensel değerlere önem verme* (4,02), *güven yaratma ve dürüst olma* (4,02) ve *kendine güven* (4,00) olmuştur. Öğretim üyelerinin kendilerinde en düşük düzeyde değerledikleri yetkinlikler ise *kendini ve çalışma arkadaşlarını geliştirme* ($\bar{x}=3,79$), *esneklik* ($\bar{x}=3,72$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4.9. Öğretim Üyesi Yetkinlikler Listesi, Yönetme ve Hizmet Rolü Yetkinliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Rol	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss
	Hizmet için teknolojiyi kullanma	365	3,80	0,86
	Kalite odaklı olma	365	3,80	0,92
	Karar verme becerisi	365	3,78	0,86
	Başkalarını anlama	365	3,76	0,96
Yönetme ve Hizmet Rolü Yetkinlikleri	Farklılıklara uyum ve yönetme becerisi	365	3,73	0,89
	Planlama ve organize etme	365	3,73	0,91
	Öngörülü olma	365	3,73	0,96
	Stratejik düşünme	365	3,63	0,93
	Takım ve işbirliği becerisi	365	3,62	0,95
	Toplumsal ve sosyal konularda geniş bir bilgi birikimi	365	3,61	0,94
	Zaman yönetimi	365	3,59	0,91
	Üniversitenin misyonunu anlama ve destek olma	365	3,54	0,93
	Üniversite ve toplum ilişkilerini geliştirme	365	3,36	1,00

Öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetme ve hizmet rolü yetkinliklerine ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.9'de yer almaktadır. Öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetme ve hizmet rolü yetkinlikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip yetkinlikler sırasıyla *hizmet için teknolojiyi kullanma* (3,80), *kalite odaklı olma* (3,80) olmuştur. Öğretim üyelerinin kendilerinde en düşük düzeyde değerledikleri yetkinlikler ise *zaman yönetimi* ($\bar{x}=3,59$), *üniversitenin misyonunu anlama ve destek olma* ($\bar{x}=3,54$), *üniversite ve toplum ilişkilerini geliştirme* (3,36) olarak gerçekleşmiştir.

4.1.3. Üniversitelere Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan *Üniversitelere Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği*'ne ilişkin faktör bazında hesaplanan, aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri tablolaştırılarak aşağıda tablo 4.10'da sunulmuştur. Ölçeğe ait en yüksek ortalama 4,30 değeri ile bireysel düzeyde öğrenme faktöründe gerçekleşmiştir. Bu ortalamayı grup düzeyinde öğrenme faktörü (3,27) izlemiştir. En düşük ortalama örgütsel düzeyde öğrenme (3,14) faktörüne aittir.

Tablo 4.10. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Faktör Değerlerine İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Örgütsel öğrenme ölçeğinin faktör değerleri	n	\bar{x}	Ss
Bireysel düzeyde öğrenme	365	4,30	0,47
Grup düzeyinde öğrenme	365	3,27	0,79
Örgütsel düzeyde öğrenme	365	3,14	0,87

Bireysel düzeyde öğrenmeye ilişkin madde bazında hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.11’de görülmektedir. Öğretim üyeleri, bireysel düzeyde öğrenmeye ilişkin maddelerden, *işine sahiplenmek* ($\bar{x}=4,53$), *deneyim ve birikimleri yeni çalışma ve süreçler için kullanmak* ($\bar{x}=4,48$), *uzmanlık alanı ile ilgili yeni yapı ve oluşumları izlemek* ($\bar{x}=4,37$) maddelerini yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. *Problemleri bilgi ve deneyimlere dayanarak kolaylıkla çözmek* maddesi ($\bar{x}=4,02$) en düşük değerlendirilen maddedir.

Tablo 4.11. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinde, Bireysel Düzeyde Öğrenmeye İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Faktör Adı	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss
Bireysel Düzeyde Öğrenme	Görevlerimi yerine getirirken işime sahiplenirim.	365	4,53	0,60
	Mesleğimde geçmiş deneyim ve birikimlerimi, yeni yaptığım çalışmalar ve süreçler için kullanırım.	365	4,48	0,60
	Uzmanlık alanımla ilgili yeni yapı ve oluşumları izlerim.	365	4,37	0,65
	İşimi etkileyecek önemli ve kritik konuların farkındayım.	365	4,36	0,61
	Mesleğimde gerekli olan bilgi ve becerilere sahibim ve bunları gerektiği şekilde kullanırım	365	4,30	0,65
	Mesleğimde özgüven duygum yüksektir.	365	4,26	0,77
	Mesleğimle ilgili övünç duygusu hissederim.	365	4,19	0,84
	Gelecekteki görev, iş ve sorumluluklarım için ihtiyacım olacak becerilere hazırlıyım.	365	4,17	0,70
	Çalışma hayatımda karşılaştığım problemleri genellikle sahip olduğum bilgi ve deneyimlerime dayanarak kolaylıkla çözerim.	365	4,02	0,69

Grup düzeyinde öğrenmeye ilişkin madde bazında hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.12’de görülmektedir.

Tablo 4.12. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinde, Grup Düzeyinde Öğrenmeye İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Faktör Adı	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss
Grup Düzeyinde Öğrenme	Bölüm toplantılarında herkesin fikri dinlenir ve anlaşılmaya çalışılır.	365	3,65	1,10
	Bir çalışma grubunda, grup üyeleri çalıştıkları konuyu etkileyecek önemli, kritik noktaların farkındadır.	365	3,57	0,81
	Bölümde, üniversite içinden ve dışarıdan gelen bilgiler paylaşılır. Uygun görülen fikirlerden yararlı olanlar kullanılır.	365	3,43	1,08
	Fakülte ve bölüm toplantılarında öğretim üyeleri, düşüncüklerini samimi bir şekilde açıklamaya teşvik edilir.	365	3,40	1,14
	Bölüm içi oluşturulan çalışma gruplarında, doğru insan doğru konularda görevlendirilir.	365	3,35	1,05
	Araştırma gruplarında, hatalar bir öğrenme kaynağı olarak kullanılır.	365	3,24	0,94
	Bir çalışma grubunda, grup üyeleri şartların gerektirdiği yer ve zamana bağlı olarak gruba önderlik yapabilmektedir.	365	3,24	0,96
	Üniversitede grup çalışmalarına değer verilir.	365	3,23	1,04
	Fakültedeki grup çalışmalarında ortaya çıkan anlaşmazlıklar, herkese yarar sağlayacak biçimde çözüme ulaştırılır.	365	3,23	0,96
	Bölümde öğretim üyeleri, bölüm hedeflerini gerçekleştirmek için işbirliği içinde çalışırlar.	365	3,19	1,10
Fakülte bünyesinde oluşturulan çalışma gruplarında, grup üyeleri fırsatları gözlemler ve bu fırsatlar gelecek eylemlerde grup başarısı için kullanılır.	365	3,16	0,98	
Bölümde öğretim üyeleri arasında eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması için sahip olunan tecrübeler paylaşılır.	365	3,15	1,11	
Üniversite genelinde gerçekleşen grup çalışmalarında, grubun her üyesi unvan, kültür ve diğer farklılıklarına bakılmaksızın eşit muamele görür.	365	3,05	1,14	
Bölümde herkes birbirine güvenir.	365	2,95	1,17	

Öğretim üyeleri, grup düzeyinde öğrenmeye ilişkin maddelerden *bölüm toplantılarında herkesin fikri dinlenir ve anlaşılmaya çalışılır* ($\bar{x}=3,65$), *çalışma grubunda, grup*

üyeleri çalıştıkları konuyu etkileyecek önemli, kritik noktaların farkındadır ($\bar{x}=3,57$) maddelerini yüksek düzeyde değerlemişlerdir. Bölümde herkes birbirine güvenir maddesi ($\bar{x}=2,95$) en düşük değerlendirilen maddedir.

Tablo 4.13. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinde, Örgütsel Düzeyde Öğrenmeye İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{x}), Standart Sapma (Ss) Değerleri

Faktör Adı	Soru İfadesi	n	\bar{x}	Ss	
Örgütsel Düzeyde	Üniversite, ulusal ve uluslararası üniversite ve araştırma merkezleriyle kurumsal işbirlikleri geliştirir ve bunları çeşitlendirerek öğretim üyelerinin hareketliliğini artırır.	365	3,32	1,04	
	Üniversitenin sistem ve prosedürleri yeniliği destekler.	365	3,30	1,01	
	Üniversite, çalışanlarını geleceğe taşıyan bir stratejiye sahiptir.	365	3,27	1,09	
	Üniversitenin örgüt kültürü yenilikçi olarak karakterize edilebilir.	365	3,22	1,11	
	Üniversitenin örgütsel yapısı kurumsal amaç birliğinin güçlendirilmesine ve üniversitenin değerlerine bağlılığın sağlanmasına izin verir.	365	3,18	0,99	
	Üniversitenin örgütsel yapısı mevcut stratejiyi destekler.	365	3,17	1,05	
	Öğrenme	Üniversitenin politika ve prosedürleri öğretim üyelerinin bireysel çalışmaları için yardımcıdır.	365	3,16	1,02
		Üniversite, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesi için idari ve destek mekanizmalarını yapılandırır ve işletir.	365	3,16	0,98
		Üniversite, öğretim üyelerinin bilgi, beceri, duygu, düşünce ve enerjilerini istekle ortaya koyabilecekleri ortam ve süreçleri yaratır.	365	3,09	0,97
		Üniversite, disiplinlerarası çalışma ve yaklaşımları destekleyen, teşvik eden sistemler ve yapılar kurar.	365	3,08	1,11
Üniversitenin mevcut iş süreçleri etkili bir biçimde çalışmaya izin verir.		365	3,07	1,01	
Üniversite genelinde araştırmalarla üretilen bilgi ve araştırma sonuçlarının üniversite içinde yayılması ve paylaşılmasını sağlayan yapılar mevcuttur.	365	3,06	1,09		
Üniversite genelinde, yapılan araştırma sonuçlarının ve üretilen bilgilerin uygulamaya aktarılmasını sağlayan yapılar mevcuttur.	365	2,97	1,12		
Üniversite genelinde, uygulamada üretilen deneyimlerin ve bilgilerin, araştırmalara aktarılmasını sağlayan yapılar mevcuttur.	365	2,96	1,10		

Örgütsel düzeyde öğrenmeye ilişkin madde bazında hesaplanan aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri Tablo 4.13’de görülmektedir. Öğretim üyeleri, örgütsel düzeyde öğrenmeye ilişkin maddelerden, *üniversite, ulusal ve uluslararası kurumsal işbirlikleri geliştirir, öğretim üyelerinin hareketliliğini artırır*. ($\bar{x}=3,32$), *üniversitenin sistem ve prosedürleri yeniliği destekler* ($\bar{x}=3,30$), *üniversite, çalışanlarını geleceğe taşıyan bir stratejiye sahiptir*. ($\bar{x}=3,27$) maddelerini yüksek düzeyde değerlemişlerdir. *Üniversite, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesi için idari ve destek mekanizmalarını yapılandırır ve işletir* ($\bar{x}=3,16$) ve *üniversite, öğretim üyelerinin bilgi, beceri, duygu, düşünce ve enerjilerini istekle ortaya koyabilecekleri ortam ve süreçleri yaratır* ($\bar{x}=3,16$) maddeleri en düşük değerlendirilen maddelerdir

4.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde kendi kendine liderlik davranışlarının öğretim üyesi yetkinliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi ve çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Kendi kendine liderlik davranışları	0,296	0,068	0,222***	4,343	0,222	0,049	18,862***

***p<.001

Tablo 4.14 incelendiğinde yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının, öğretim üyesi yetkinliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0,22, R²= 0,049, F=18, 862, p<.001). Kendi kendine liderlik davranışı, öğretim üyesi yetkinliklerindeki değişimin yaklaşık %5’ni açıklamaktadır. Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ile öğretim üyesi yetkinlikleri arasında pozitif bir ilişki vardır ($\beta=0,222$) ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır (t= 4,343, p<.001). Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyesi

yetkinliklerinin kendi kendine liderlik davranışları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{Öğretim üyesi yetkinlikleri} = 2,744 + (0,296x \text{ öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları})$$

4.2.1. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin (hedef belirleme; kendini ödüllendirme; kendine ipucu verme ve kendini cezalandırma), öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinliklerini, danışmanlık rolü yetkinliklerini, araştırma rolü yetkinliklerini, meslektaşlık rolü yetkinliklerini, yönetim ve hizmet rolü yetkinliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Öğretme Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Hedef belirleme	0,100	0,057	0,100	1,746			
Kendini Ödüllendirme	0,081	0,033	0,142	2,500**	0,238	0,057	5,404***
Kendine İpucu verme	0,047	0,039	0,068	1,215			
Kendini Cezalandırma	0,005	0,042	0,006	0,118			

***p<.001, **p<.05

Tablo 4.15 incelendiğinde yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin, öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %1'ni açıkladığı görülmektedir (F=5,404, p<.001). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinliklerini sadece kendini ödüllendirme davranışının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta=0,142$, p<.05). Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinliklerinin, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı

stratejiler tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretim rolü yetkinlikleri=2,866+0,081xkendini ödüllendirme.

Tablo 4.16. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Danışmanlık Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Hedef belirleme	0,052	0,063	0,047	0,825			
Kendini Ödüllendirme	0,114	0,036	0,180	3,182***	0,264	0,070	6,746***
Kendine İpucu verme	0,082	0,043	0,107	1,922			
Kendini Cezalandırma	0,017	0,047	0,019	0,366			

***p<.001

Tablo 4.16 incelendiğinde yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin, öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %1'ni açıkladığı görülmektedir (F=6,746, p<.001). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinliklerini sadece kendini ödüllendirme davranışının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta=0,180$, p<.001). Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinliklerinin, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinlikleri=2,866+0,114xkendini ödüllendirme.

Tablo 4.17. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Araştırma Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Hedef belirleme	0,121	0,063	0,108	1,909			
Kendini Ödüllendirme	0,095	0,036	0,148	2,634**	0,279	0,078	7,580***
Kendine İpucu verme	0,078	0,043	0,102	1,833			
Kendini Cezalandırma	0,050	0,047	0,054	1,053			

***p<.001, **p<.05

Tablo 4.17 incelendiğinde yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin, öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %1'ni açıkladığı görülmektedir (F=7,580, p<.001). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinliklerini sadece kendini ödüllendirme davranışının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta=0,148$, p<.05). Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinliklerinin, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinlikleri=2,624+0,095xkendini ödüllendirme.

Tablo 4.18. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Meslektaşlık Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Hedef belirleme	0,014	0,067	0,012	0,215			
Kendini Ödüllendirme	0,099	0,038	0,150	2,628**	0,236	0,056	5,311***
Kendine İpucu verme	0,102	0,045	0,128	2,269			
Kendini Cezalandırma	0,022	0,049	0,024	0,458			

***p<.001, p<.05

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin, öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %1’ni açıkladığı görülmektedir ($F=5,311$, $p<.001$). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinliklerini sadece kendini ödüllendirme davranışının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta=0,150$, $p<.05$). Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinliklerinin, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinlikleri = $3,061 + 0,099 \times \text{kendini ödüllendirme}$.

Tablo 4.19. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Yönetme Ve Hizmet Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Hedef belirleme	0,136	0,064	0,119	2,122**			
Kendini Ödüllendirme	0,079	0,037	0,121	2,153**	0,299	0,089	8,817***
Kendine İpucu verme	0,119	0,043	0,151	2,740**			
Kendini Cezalandırma	0,035	0,047	0,038	0,748			

*** $p<.001$, $p<.05$

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin, öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetme ve hizmet rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %1’ni açıkladığı görülmektedir ($F=8,817$, $p<.001$). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetme ve hizmet rolü yetkinliklerine, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan hedef belirleme, kendini ödüllendirme ve kendine ipucu verme davranışlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{hedef}}=0,119$, $p<.05$; $\beta_{\text{ödü}}=0,121$, $p<.05$; $\beta_{\text{ipucu}}=0,151$, $p<.05$). Elde edilen bulgular, öğretim üyesi

yetkinliklerinden yönetme ve hizmet rolü yetkinlikleri üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının hedef belirleme davranışı olduğu bunu sırasıyla kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışlarının izlediğini göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinliklerinin, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetme ve hizmet rolü yetkinlikleri=2,322+0,136x hedef belirleme+0,079x kendini ödüllendirme+0,119x kendine ipucu verme.

4.2.2. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin (iç konuşmalar; inanç ve varsayımları değerlendirme ve zihinsel imgeleme), öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinliklerini, danışmanlık rolü yetkinliklerini, araştırma rolü yetkinliklerini, meslektaşlık rolü yetkinliklerini, yönetim ve hizmet rolü yetkinliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.20. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Öğretme Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
İç Konuşmalar	0,005	0,038	0,009	0,142			
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	0,028	0,045	0,035	0,630	0,108	0,012	1,408
Zihinsel İmgeleme	0,086	0,055	0,090	1,547			

***p<.001

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %0,1’ni açıkladığı

görülmektedir ($F=1,408$, $p>.05$). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinliklerini, yapıcı düşünce modeli stratejilerinin pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{iç konuşmalar}}=0,009$, $p>.05$; $\beta_{\text{inanç ve varsayımları değerlendirme}}=0,035$, $p>.05$; $\beta_{\text{zihinsel imgeleme}}=0,090$, $p>.05$).

Tablo 4.21. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Danışmanlık Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
İç Konuşmalar	-0,017	0,043	-0,024	-0,396			
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	0,017	0,050	0,018	0,334	0,067	0,005	0,548
Zihinsel İmgeleme	0,073	0,062	0,069	1,185			

*** $p<.001$

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %0,1’ni açıkladığı görülmektedir ($F=0,548$, $p>.05$). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinliklerini, yapıcı düşünce modeli stratejilerinden iç konuşmaların negatif yönde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgelemenin pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{iç konuşmalar}}= -0,024$, $p>.05$; $\beta_{\text{inanç ve varsayımları değerlendirme}}=0,018$, $p>.05$; $\beta_{\text{zihinsel imgeleme}}=0,069$, $p>.05$).

Tablo 4.22. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Araştırma Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
İç Konuşmalar	0,005	0,043	0,007	0,115			
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	0,021	0,050	0,023	0,409	0,088	0,008	0,934
Zihinsel İmgeleme	0,082	0,062	0,077	1,311			

***p<.001

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %0,1’ni açıkladığı görülmektedir (F=0,934, p>.05). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinliklerini, yapıcı düşünce modeli stratejilerinin pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{İç konuşmalar}}=0,007$, p>.05; $\beta_{\text{İnanç ve varsayımlarını değerlendirme}}=0,023$, p>.05; $\beta_{\text{Zihinsel imgeleme}}=0,077$, p>.05).

Tablo 4.23. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Meslektaşlık Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
İç Konuşmalar	-0,006	0,044	-0,009	-0,143			
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	0,047	0,052	0,050	0,910	0,108	0,012	1,415
Zihinsel İmgeleme	0,100	0,064	0,090	1,545			

***p<.001

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %0,1’ni açıkladığı görülmektedir (F=1,415, p>.05). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde,

öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinliklerini, yapıcı düşünce modeli stratejilerinden iç konuşmaların negatif yönde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgelemenin pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{iç konuşmalar}} = -0,009$, $p > .05$; $\beta_{\text{inanç ve varsayımları değerlendirme}} = 0,050$, $p > .05$; $\beta_{\text{zihinsel imgeleme}} = 0,090$, $p > .05$).

Tablo 4.24. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyesi Yetkinliklerinden Yönetme Ve Hizmet Rolü Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
İç Konuşmalar	0,016	0,043	0,022	0,365			
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	0,039	0,051	0,042	0,766	0,133	0,018	2,171
Zihinsel İmgeleme	0,114	0,063	0,105	1,809			

*** $p < .001$

Tablo 4.24’de görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetme ve hizmet rolü yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %0,2’ni açıkladığı görülmektedir ($F=2,171$, $p > .05$). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetme ve hizmet rolü yetkinliklerini, yapıcı düşünce modeli stratejilerinin pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{iç konuşmalar}} = 0,022$, $p > .05$; $\beta_{\text{inanç ve varsayımları değerlendirme}} = 0,042$, $p > .05$; $\beta_{\text{zihinsel imgeleme}} = 0,105$, $p > .05$).

4.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde kendi kendine liderlik davranışlarının üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon ve çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretim Üyelerinin Kendi kendine liderlik Davranışlarının, Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Kendi kendine liderlik davranışları	0,385	0,054	0,352***	7,169	0,352	0,124	51,390***

***p<.001

Tablo 4.25 incelendiğinde, yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının, üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0,352, R²= 0,124, F=51,390 p<.001). Kendi kendine liderlik davranışları üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesindeki değişimin yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ile üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesin arasında pozitif bir ilişki vardır ($\beta=0,352$) ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır (t= 7,169, p<.001). Regresyon analizi sonuçlarına göre üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesinin kendi kendine liderlik davranışları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi= 2,222+ (0,385x öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları)

4.3.1. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin (hedef belirleme; kendini cezalandırma; kendini ödüllendirme ve kendine ipucu verme), öğretim üyelerinin, bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.26. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyelerinin Bireysel Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Hedef belirleme	0,359	0,036	0,498	10,092***			
Kendini Cezalandırma	-0,080	0,026	-0,137	-3,064***	0,546	0,298	38,237***
Kendini Ödüllendirme	0,012	0,020	0,029	0,584			
Kendine İpucu verme	0,018	0,024	0,036	0,737			

***p<.001

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları puanlarındaki varyansın %30’unu açıkladığı görülmektedir (F=38,237, p<.001). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışlarını, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan hedef belirleme davranışlarının pozitif yönde, kendini cezalandırma davranışlarının negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{hedef}}=0,498$, p<.001; $\beta_{\text{ceza}}= -0,137$, p<.001). Elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının hedef belirleme davranışı olduğu bunu kendini cezalandırma davranışının izlediğini göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışlarının, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları =2,993+0,359xhedef belirleme-0,080x kendini cezalandırma.

Tablo 4.27. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyelerinin Grup Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Hedef belirleme	0,207	0,066	0,171	3,123***			
Kendini Cezalandırma	0,148	0,049	0,151	3,028***	0,362	0,131	13,606***
Kendini Ödüllendirme	0,093	0,038	0,135	2,470**			
Kendine İpucu verme	0,101	0,045	0,122	2,256**			

***p<.001, p<.05

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin, öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışları puanlarındaki varyansın %13’nü açıkladığı görülmektedir (F=13,606, p<.001). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışlarını, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan hedef belirleme, kendini cezalandırma, kendini ödüllendirme ve kendine ipucu verme davranışlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{hedef}}=0,171$, p<.001; $\beta_{\text{ceza}}=0,151$, p<.001; $\beta_{\text{ödül}}=0,135$, p<.05; $\beta_{\text{ipucu}}=0,122$, p<.05). Elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının hedef belirleme davranışı olduğu bunu sırasıyla kendini cezalandırma, kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışlarının izlediğini göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışlarının, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışları = 1,315 + 0,207x hedef belirleme + 0,148x kendini cezalandırma + 0,101x kendine ipucu verme + 0,093x kendini ödüllendirme.

Tablo 4.28. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Davranış Odaklı Stratejilerin Öğretim Üyelerinin Örgütsel Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Hedef belirleme	0,153	0,075	0,116	2,038**			
Kendini Cezalandırma	0,086	0,055	0,080	1,555	0,270	0,073	7,082***
Kendini Ödüllendirme	0,058	0,043	0,076	1,353			
Kendine İpucu verme	0,130	0,051	0,142	2,557**			

***p<.001, p<.05

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışları puanlarındaki varyansın %1’ni açıkladığı görülmektedir (F=7,082, p<.001). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışlarını, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan hedef belirleme ve kendine ipucu verme davranışlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{hedef}}=0,116$, p<.05; $\beta_{\text{ipucu}}=0,142$, p<.05). Elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının hedef belirleme davranışı olduğu bunu kendine ipucu verme davranışının izlediğini göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışlarının, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışları = 1,600 + 0,153xhedef belirleme + 0,130x kendine ipucu verme.

4.3.2. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordayıcı Yordamadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin (iç konuşmalar; zihinsel imgeleme ve inanç ve varsayımları değerlendirme), öğretim

üyelerinin, bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.29. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyelerinin Bireysel Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
İç Konuşmalar	-0,035	0,025	-0,076	-1,390			
Zihinsel İmgeleme	0,273	0,036	0,398	7,506***	0,430	0,185	27,347***
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	0,098	0,029	0,168	3,351***			

***p<.001

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları puanlarındaki varyansın %2’ni açıkladığı görülmektedir (F=27,347, p<.001). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışlarını, kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri kapsamında yer alan zihinsel imgeleme, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{zihinsel imgeleme}}=0,398$, p<.001; $\beta_{\text{inanç ve varsayımlarını değerlendirme}}=0,168$, p<.001). Elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının zihinsel imgeleme davranışı olduğu bunu inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışının izlediğini göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışlarının, kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları = $2,971 + 0,273x_{\text{zihinsel imgeleme}} + 0,098x_{\text{inanç ve varsayımlarını değerlendirme}}$.

Tablo 4.30. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyelerinin Grup Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
İç Konuşmalar	0,058	0,046	0,075	1,260			
Zihinsel İmgeleme	0,099	0,067	0,086	1,486	0,140	0,020	2,413
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	0,009	0,054	0,009	0,161			

***p<.001

Tablo 4.30'da görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışları puanlarındaki varyansın %0,2'sini açıkladığı görülmektedir (F=2,413, p>.05). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışlarını, yapıcı düşünce modeli stratejilerinin pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{\text{İç konuşmalar}}=0,075$, p>.05; $\beta_{\text{Zihinsel imgeleme}}=0,086$, p>.05; $\beta_{\text{İnanç ve varsayımları değerlendirme}}=0,009$).

Tablo 4.31. Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinden Yapıcı Düşünce Modeli Stratejilerinin Öğretim Üyelerinin Örgütsel Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
İç Konuşmalar	0,058	0,051	0,069	1,147			
Zihinsel İmgeleme	0,080	0,073	0,063	1,086	0,107	0,011	1,396
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	-0,036	0,059	-0,033	-0,605			

***p<.001

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışları puanlarındaki varyansın %0,1'ni açıkladığı görülmektedir (F=1,396, p>.05). Standardize Beta katsayıları incelendiğinde, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışlarını, yapıcı düşünce modeli stratejilerinden iç konuşmalar

ve zihinsel imgeleme davranışlarının pozitif yönde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışının negatif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta_{i\text{ç konuşmalar}}=0,069$, $p>.05$; $p>.05$; $\beta_{\text{zihinsel imgeleme}}=0,063$, $p>.05$; $\beta_{\text{inanç ve varsayımları değerlendirme}}=-0,033$).

4.4 Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında), cinsiyet, uzmanlık alanı, akademik unvan, çalışılan üniversite, yaş, mesleki kıdem ve idari görev deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablolştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kadın ve erkek öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,938$; $p>.05$). Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= -3,772$; $p<.01$). Bu farklılık bayan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile bayan öğretim üyeleri, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejileri erkek öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark

incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,495$; $p>.05$). Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları faktör bazında incelendiğinde hedef belirleme faktör puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,932$; $p>.05$) Kendine ipucu verme faktörünün puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= -2,825$; $p<.05$).

Tablo 4.32. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Davranış Odaklı Stratejiler								
Hedef belirleme	Kadın	140	16,49	2,59	0,22	-1,932	363	,054
	Erkek	225	15,95	2,62	0,17			
Kendine ipucu verme	Kadın	140	7,64	1,67	0,14	-2,825	363	,005**
	Erkek	225	7,09	2,01	0,13			
Kendini Ödüllendirme	Kadın	140	6,75	2,23	0,19	-2,520	363	,012**
	Erkek	225	6,13	2,30	0,15			
Kendini Cezalandırma	Kadın	140	12,91	3,28	0,28	-2,199	363	,028**
	Erkek	225	12,16	3,16	0,21			
Toplam	Kadın	140	43,80	5,80	0,49	-3,772	363	,000***
	Erkek	225	41,33	6,84	0,42			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri								
İnanç ve Varsayımlarını	Kadın	140	7,73	1,26	0,11	-2,209	363	,028**
	Erkek	225	7,41	1,36	0,09			
İç Konuşmalar	Kadın	140	11,69	4,14	0,35	0,488	363	,626
	Erkek	225	11,90	4,12	0,27			
Zihinsel İmgeleme	Kadın	140	11,41	2,33	0,20	1,799	363	,073
	Erkek	225	11,83	1,87	0,12			
Toplam	Kadın	140	30,82	6,38	0,54	0,495	363	,621
	Erkek	225	31,14	5,79	0,39			
Ölçek Toplam	Kadın	140	74,57	9,96	0,84	-1,938	363	,053
	Erkek	225	72,42	10,54	0,70			

Bu farklılık bayan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile bayan öğretim üyeleri, kendine ipucu verme davranışını erkek öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Kendini ödüllendirme faktörünün puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= -2,520$; $p<.05$). Bu farklılık bayan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle bayan öğretim

üyeleri, kendini ödüllendirme davranışını erkek öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Kendini cezalandırma faktörünün puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,199$; $p < .05$). Farklılık bayan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile bayan öğretim üyeleri, kendini cezalandırma davranışını erkek öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. İnanç ve varsayımlarını değerlendirme faktörünün puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,209$; $p < .05$). Bu farklılık bayan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Diğer değişle bayan öğretim üyeleri, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını erkek öğretim üyelerinden daha fazla gerçekleştirmektedir. İç konuşmalar faktör puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,488$; $p > .05$). Zihinsel imgeleme faktör puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,799$; $p > .05$).

4.4.2. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler Ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Uzmanlık Alanlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin uzmanlık alanı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup Kruskal Wallis-H Testi sonuçları tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistik tekniklerinden ANOVA, “N” bazı gözenek sayılarının 30 değerinin altında kalması nedeniyle yapılamamıştır. Farklılıkları sınamak üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Tablo 4.33’de görüldüğü gibi yapılan analizler sonucunda ki-kare ve p değeri incelendiğinde ölçek toplamında, alt toplamlarda (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri) ve faktör bazında uzmanlık gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{hedef belirleme}}=2,803$, $\chi^2_{\text{ipucu verme}}=5,296$, $\chi^2_{\text{ödüllendirme}}=4,255$, $\chi^2_{\text{cezalandırma}}=0,872$, $\chi^2_{\text{davranış odaklı stratejiler}}=2,199$, $\chi^2_{\text{inanç ve varsayımlar}}=3,171$, $\chi^2_{\text{iç konuşmalar}}=1,118$, $\chi^2_{\text{zihinsel imgeleme}}=6,438$, $\chi^2_{\text{yapıcı}}$

Tablo 4.33. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Öğretim Üyelerinin Uzmanlık Alanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Uzmanlık Alanı	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	Kruskal Wallis-H Testi		
				χ^2	Sd	P
Davranış Odaklı Stratejiler						
Hedef belirleme	Fen	85	194,81	2,803	3	0,423
	Mühendislik	143	180,34			
	Sosyal	116	182,90			
	Sağlık	21	153,86			
Kendine ipucu verme	Fen	85	171,85	5,296	3	0,151
	Mühendislik	143	198,51			
	Sosyal	116	173,21			
	Sağlık	21	176,55			
Kendini Ödüllendirme	Fen	85	175,31	4,255	3	0,235
	Mühendislik	143	188,28			
	Sosyal	116	189,28			
	Sağlık	21	143,48			
Kendini Cezalandırma	Fen	85	184,42	0,872	3	0,832
	Mühendislik	143	186,44			
	Sosyal	116	175,95			
	Sağlık	21	192,74			
Toplam	Fen	85	185,57	2,199	3	0,532
	Mühendislik	143	189,63			
	Sosyal	116	177,66			
	Sağlık	21	156,95			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri						
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	Fen	85	193,62	3,171	3	0,366
	Mühendislik	143	172,26			
	Sosyal	116	189,97			
	Sağlık	21	174,64			
İç Konuşmalar	Fen	85	187,38	1,118	3	0,773
	Mühendislik	143	177,91			
	Sosyal	116	188,44			
	Sağlık	21	169,90			
Zihinsel İmgeleme	Fen	85	200,22	6,438	3	0,092
	Mühendislik	143	185,80			
	Sosyal	116	174,29			
	Sağlık	21	142,31			

Toplam	Fen	85	192,15	1,951	3	0,583
	Mühendislik	143	178,26			
	Sosyal	116	186,13			
	Sağlık	21	160,98			
Ölçek Toplam	Fen	85	189,82	1,864	3	0,601
	Mühendislik	143	183,56			
	Sosyal	116	182,41			
	Sağlık	21	154,81			

düşünce modeli stratejileri=1,951, χ^2 ölçek toplam=1,864 ;p>.05). Diğer bir ifade ile öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları uzmanlık alanlarına göre bir farklılık göstermemektedir. Öğretim üyelerinin sahip olduğu uzmanlık alanları kendi kendine liderlik davranışlarına etki etmemektedir.

4.4.3. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin akademik unvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.34’de öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında)sahip oldukları akademik unvanlara göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.34. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Akademik Unvanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Akademik Unvan	N	\bar{x}	Ss
Davranış Odaklı Stratejiler				
Hedef belirleme	Y. Doç. Dr	164	16,04	2,70
	Doç. Dr.	110	15,89	2,77
	Prof. Dr.	91	16,69	2,19
	Toplam	365	16,16	2,61
Kendine ipucu verme	Y. Doç. Dr	164	7,23	1,96
	Doç. Dr.	110	7,35	1,82
	Prof. Dr.	91	7,38	1,90
	Toplam	365	7,30	1,90
Kendini Ödüllendirme	Y. Doç. Dr	164	6,41	2,35
	Doç. Dr.	110	6,48	2,20
	Prof. Dr.	91	6,15	2,30
	Toplam	365	6,37	2,29
Kendini Cezalandırma	Y. Doç. Dr	164	12,63	3,09
	Doç. Dr.	110	12,64	3,18
	Prof. Dr.	91	11,89	3,47
	Toplam	365	12,45	3,22
Toplam	Y. Doç. Dr	164	42,32	6,05
	Doç. Dr.	110	42,35	6,89
	Prof. Dr.	91	42,12	5,57
	Toplam	365	42,28	6,18
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri				
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	Y. Doç. Dr	164	7,43	1,26
	Doç. Dr.	110	7,50	1,46
	Prof. Dr.	91	7,77	1,28
	Toplam	365	7,53	1,33
İç Konuşmalar	Y. Doç. Dr	164	11,73	4,12
	Doç. Dr.	110	11,90	4,33
	Prof. Dr.	91	11,89	3,91
	Toplam	365	11,82	4,12
Zihinsel İmgeleme	Y. Doç. Dr	164	11,41	2,10
	Doç. Dr.	110	11,77	2,10
	Prof. Dr.	91	12,00	1,92
	Toplam	365	11,67	2,07

Toplam	Y. Doç. Dr	164	30,56	5,88
	Doç. Dr.	110	31,17	6,71
	Prof. Dr.	91	31,66	5,33
	Toplam	365	31,02	6,02
Ölçek Toplam	Y. Doç. Dr	164	72,88	9,46
	Doç. Dr.	110	73,45	12,04
	Prof. Dr.	91	73,65	9,80
	Toplam	365	73,24	10,36

Tablo 4.35. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Akademik Unvanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Davranış Odaklı Stratejiler						
Hedef belirleme	Gruplararası	36,007	2	18,003	2,657	0,072
	Gruplariçi	2452,777	362	6,776		
	Toplam	2488,784	364			
Kendine ipucu verme	Gruplararası	1,638	2	0,819	0,225	0,799
	Gruplariçi	1317,606	362	3,640		
	Toplam	1319,244	364			
Kendini Ödüllendirme	Gruplararası	5,954	2	2,977	0,566	0,568
	Gruplariçi	1903,115	362	5,257		
	Toplam	1909,068	364			
Kendini Cezalandırma	Gruplararası	37,542	2	18,771	1,817	0,164
	Gruplariçi	3740,667	362	10,333		
	Toplam	3778,208	364			
Toplam	Gruplararası	3,141	2	1,570	0,041	0,960
	Gruplariçi	13918,355	362	38,448		
	Toplam	13921,496	364			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri						
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	Gruplararası	7,046	2	3,523	1,993	0,138
	Gruplariçi	639,776	362	1,767		
	Toplam	646,822	364			
İç Konuşmalar	Gruplararası	2,612	2	1,306	0,077	0,926
	Gruplariçi	6179,454	362	17,070		
	Toplam	6182,066	364			
Zihinsel İmgeleme	Gruplararası	22,276	2	11,138	2,630	0,073
	Gruplariçi	1532,946	362	4,235		
	Toplam	1555,222	364			
Toplam	Gruplararası	74,318	2	37,159	1,027	0,359
	Gruplariçi	13098,548	362	36,184		
	Toplam	13172,866	364			
Ölçek Toplam	Gruplararası	40,580	2	20,290	0,188	0,829
	Gruplariçi	39032,719	362	107,825		
	Toplam	39073,299	364			

Tablo 4.35’de görüldüğü gibi Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin akademik unvan değişkenine anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, akademik unvan gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{\text{hedef belirleme}}=2,657$, $F_{\text{ipucu verme}}=0,225$, $F_{\text{ödüllendirme}}=0,566$, $F_{\text{cezalandırma}}=1,817$, $F_{\text{davranış odaklı stratejiler}}=0,041$, $F_{\text{inanç ve varsayımlar}}=1,993$, $F_{\text{iç konuşmalar}}=0,077$, $F_{\text{zihinsel imgeleme}}=2,630$, $F_{\text{yapıcı düşünce modeli stratejileri}}=1,027$, $F_{\text{ölçek toplam}}=0,188$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile araştırma kapsamındaki öğretim üyelerinin kendine liderlik davranışları akademik unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4.4. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Çalıştıkları Üniversiteye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur

Tablo 4.36 incelendiğinde kendi kendine liderlik davranışlarının öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları toplam ve faktör bazında puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{\text{hedef belirleme}}=-1,377$, $t_{\text{ipucu verme}}=0,025$, $t_{\text{ödüllendirme}}=-1,255$, $t_{\text{cezalandırma}}=-1,730$, $t_{\text{davranış odaklı stratejiler}}=-1,944$, $t_{\text{inanç ve varsayımlar}}=0,914$, $t_{\text{iç konuşmalar}}=1,179$, $t_{\text{zihinsel imgeleme}}=0,763$, $t_{\text{yapıcı düşünce modeli stratejileri}}=1,274$, $t_{\text{ölçek toplam}}=-0,335$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile araştırma kapsamındaki öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.36. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

	Üniversite	N	\bar{x}	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Davranış Odaklı Stratejiler								
Hedef belirleme	Devlet	308	16,08	2,66	0,15	-1,377	363	0,169
	Vakıf	57	16,60	2,36	0,31			
Kendine ipucu verme	Devlet	308	7,31	1,91	0,11	0,025	363	0,980
	Vakıf	57	7,30	1,90	0,25			
Kendini Ödüllendirme	Devlet	308	6,31	2,28	0,13	-1,255	363	0,210
	Vakıf	57	6,72	2,35	0,31			
Kendini Cezalandırma	Devlet	308	12,32	3,22	0,18	-1,730	363	0,085
	Vakıf	57	13,12	3,19	0,42			
Toplam	Devlet	308	42,01	6,14	0,35	-1,944	363	0,053
	Vakıf	57	43,74	6,29	0,83			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri								
İnanç ve Varsayımlarını	Devlet	308	7,56	1,34	0,08	0,914	363	0,361
	Vakıf	57	7,39	1,29	0,17			
İç Konuşmalar	Devlet	308	11,93	4,05	0,23	1,179	363	0,239
	Vakıf	57	11,23	4,46	0,59			
Zihinsel İmgeleme	Devlet	308	11,70	2,01	0,11	0,763	363	0,446
	Vakıf	57	11,47	2,38	0,32			
Toplam	Devlet	308	31,19	5,93	0,34	1,274	363	0,204
	Vakıf	57	30,09	6,44	0,85			
Ölçek Toplam	Devlet	308	73,17	10,25	0,58	-0,335	363	0,738
	Vakıf	57	73,67	11,04	1,46			

4.4.5. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup Kruskal Wallis-H Testi sonuçları tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.37. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Öğretim Üyelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	Kruskal Wallis-H Testi		
				χ^2	Sd	P
Davranış Odaklı Stratejiler						
Hedef belirleme	20-30 yaş	8	218,06	2,667	4	0,615
	31-40 yaş	117	183,16			
	41-50 yaş	163	180,52			
	51-60 yaş	61	176,48			
	61 ve üzeri	16	214,41			
Kendine ipucu verme	20-30 yaş	8	218,38	2,118	4	0,714
	31-40 yaş	117	182,25			
	41-50 yaş	163	183,18			
	51-60 yaş	61	186,48			
	61 ve üzeri	16	155,66			
Kendini Ödüllendirme	20-30 yaş	8	249,06	6,358	4	0,174
	31-40 yaş	117	194,97			
	41-50 yaş	163	176,26			
	51-60 yaş	61	174,32			
	61 ve üzeri	16	164,22			
Kendini Cezalandırma	20-30 yaş	8	256,19	6,888	4	0,142
	31-40 yaş	117	188,24			
	41-50 yaş	163	178,99			
	51-60 yaş	61	184,86			
	61 ve üzeri	16	141,84			
Toplam	20-30 yaş	8	264,38	6,401	4	0,171
	31-40 yaş	117	189,16			
	41-50 yaş	163	177,54			
	51-60 yaş	61	181,17			
	61 ve üzeri	16	159,84			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri						
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	20-30 yaş	8	183,94	10,948	4	0,027*
	31-40 yaş	117	167,76			
	41-50 yaş	163	178,71			
	51-60 yaş	61	211,10			
	61 ve üzeri	16	230,56			
İç Konuşmalar	20-30 yaş	8	182,19	0,832	4	0,934
	31-40 yaş	117	176,74			
	41-50 yaş	163	187,75			
	51-60 yaş	61	184,31			
	61 ve üzeri	16	175,78			
Zihinsel İmgeleme	20-30 yaş	8	126,88	6,942	4	0,139
	31-40 yaş	117	167,82			
	41-50 yaş	163	192,94			
	51-60 yaş	61	193,68			
	61 ve üzeri	16	180,06			

Toplam	20-30 yaş	8	161,63	2,787	4	0,594
	31-40 yaş	117	171,18			
	41-50 yaş	163	188,72			
	51-60 yaş	61	192,51			
	61 ve üzeri	16	185,59			
Ölçek Toplam	20-30 yaş	8	232,19	2,336	4	0,674
	31-40 yaş	117	177,18			
	41-50 yaş	163	184,10			
	51-60 yaş	61	187,22			
	61 ve üzeri	16	173,69			

*p<.05

Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistik tekniklerinden ANOVA, “N” bazı gözenek sayılarının 30 değerinin altında kalması nedeniyle yapılamamıştır. Farklılıkları sınamak üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Tablo 4.37’de yapılan analizler sonucunda ki-kare ve p değeri incelendiğinde İnanç ve varsayımlarını değerlendirme faktörü bazında yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{\text{inanç ve varsayımlar}}=10,948$; $p<.05$). Bu işlem ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığının hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın yaş grubu 31-40 yaş ile yaş grubu 51-60 yaş arasında, yaş grubu 51-60 yaş lehine ($z= -2,662$; $p<.05$); yaş grubu 31-40 yaş ile 61 ve üzeri arasında, yaş grubu 61 ve üzeri lehine ($z= -2,293$; $p<.05$); yaş grubu 41-50 yaş ve yaş grubu 51-60 yaş arasında, yaş grubu 51-60 yaş lehine ($z=-2,092$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan ölçek toplamında, alt toplamlarda (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri) ve diğer kendi kendine liderlik faktörleri bazında öğretim üyelerinin yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{hedef belirleme}}=2,667$, $\chi^2_{\text{ipucu verme}}=2,118$, $\chi^2_{\text{ödüllendirme}}=6,358$, $\chi^2_{\text{cezalandırma}}=6,888$, $\chi^2_{\text{davranış odaklı stratejiler}}=6,401$, $\chi^2_{\text{iç konuşmalar}}=0,832$, $\chi^2_{\text{zihinsel imgeleme}}=6,942$, $\chi^2_{\text{yapıcı düşünce modeli stratejileri}}=2,787$, $\chi^2_{\text{ölçek toplam}}=2,336$; $p>.05$).

4.4.6. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.38. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{x}	Ss
Davranış Odaklı Stratejiler				
Hedef belirleme	1-5 yıl	58	16,91	2,33
	6-10 yıl	41	14,98	3,13
	11-15 yıl	73	15,78	2,45
	16-20 yıl	88	16,16	2,68
	21-25 yıl	49	16,65	2,55
	26 yıl ve üzeri	56	16,30	2,35
	Toplam	365	16,16	2,61
Kendine ipucu verme	1-5 yıl	58	7,45	2,14
	6-10 yıl	41	7,22	2,33
	11-15 yıl	73	7,25	1,75
	16-20 yıl	88	7,24	1,78
	21-25 yıl	49	7,49	1,86
	26 yıl ve üzeri	56	7,23	1,78
	Toplam	365	7,30	1,90
Kendini Ödüllendirme	1-5 yıl	58	6,90	2,01
	6-10 yıl	41	5,88	2,48
	11-15 yıl	73	6,38	2,40
	16-20 yıl	88	6,50	2,39
	21-25 yıl	49	6,16	2,20
	26 yıl ve üzeri	56	6,14	2,15
	Toplam	365	6,37	2,29
Kendini Cezalandırma	1-5 yıl	58	12,28	3,20
	6-10 yıl	41	13,02	3,22
	11-15 yıl	73	13,26	2,85
	16-20 yıl	88	12,28	3,04
	21-25 yıl	49	12,18	3,42
	26 yıl ve üzeri	56	11,63	3,62
	Toplam	365	12,45	3,22

Toplam	1-5 yıl	58	43,53	5,90
	6-10 yıl	41	41,10	7,77
	11-15 yıl	73	42,67	5,69
	16-20 yıl	88	42,18	6,50
	21-25 yıl	49	42,49	4,98
	26 yıl ve üzeri	56	41,30	6,20
	Toplam	365	42,28	6,18
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri				
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	1-5 yıl	58	7,29	1,28
	6-10 yıl	41	6,93	1,51
	11-15 yıl	73	7,33	1,28
	16-20 yıl	88	7,75	1,24
	21-25 yıl	49	7,80	1,32
	26 yıl ve üzeri	56	7,93	1,26
	Toplam	365	7,53	1,33
İç Konuşmalar	1-5 yıl	58	11,50	4,41
	6-10 yıl	41	10,61	4,82
	11-15 yıl	73	12,19	3,74
	16-20 yıl	88	12,10	4,35
	21-25 yıl	49	11,69	3,46
	26 yıl ve üzeri	56	12,21	3,88
	Toplam	365	11,82	4,12
Zihinsel İmgeleme	1-5 yıl	58	11,41	2,03
	6-10 yıl	41	11,29	2,33
	11-15 yıl	73	11,62	1,93
	16-20 yıl	88	11,80	2,16
	21-25 yıl	49	11,92	1,95
	26 yıl ve üzeri	56	11,84	2,06
	Toplam	365	11,67	2,07
Toplam	1-5 yıl	58	30,21	5,72
	6-10 yıl	41	28,83	7,32
	11-15 yıl	73	31,14	5,62
	16-20 yıl	88	31,65	6,32
	21-25 yıl	49	31,41	5,38
	26 yıl ve üzeri	56	31,98	5,55
	Toplam	365	31,02	6,02
Ölçek Toplam	1-5 yıl	58	73,43	8,95
	6-10 yıl	41	69,85	13,07
	11-15 yıl	73	73,90	10,02
	16-20 yıl	88	73,84	11,28
	21-25 yıl	49	73,65	8,89
	26 yıl ve üzeri	56	73,38	9,57
	Toplam	365	73,24	10,36

Tablo 4.38’de öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyesi kıdemlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.39. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Davranış Odaklı Stratejiler						
Hedef belirleme	Gruplararası	114,032	5	22,806	3,448	0,005*
	Gruplariçi	2374,752	359	6,615		
	Toplam	2488,784	364			
Kendine ipucu verme	Gruplararası	4,097	5	0,819	0,224	0,952
	Gruplariçi	1315,147	359	3,663		
	Toplam	1319,244	364			
Kendini Ödüllendirme	Gruplararası	32,488	5	6,498	1,243	0,288
	Gruplariçi	1876,581	359	5,227		
	Toplam	1909,068	364			
Kendini Cezalandırma	Gruplararası	107,222	5	21,444	2,097	0,065
	Gruplariçi	3670,986	359	10,226		
	Toplam	3778,208	364			
Toplam	Gruplararası	216,170	5	43,234	1,132	0,343
	Gruplariçi	13705,325	359	38,176		
	Toplam	13921,496	364			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri						
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	Gruplararası	37,741	5	7,548	4,449	0,001**
	Gruplariçi	609,081	359	1,697		
	Toplam	646,822	364			
İç Konuşmalar	Gruplararası	92,578	5	18,516	1,092	0,365
	Gruplariçi	6089,487	359	16,962		
	Toplam	6182,066	364			
Zihinsel İmgeleme	Gruplararası	15,860	5	3,172	0,740	0,594
	Gruplariçi	1539,362	359	4,288		
	Toplam	1555,222	364			
Toplam	Gruplararası	330,015	5	66,003	1,845	0,103
	Gruplariçi	12842,851	359	35,774		
	Toplam	13172,866	364			
Ölçek Toplam	Gruplararası	545,624	5	109,125	1,017	0,407
	Gruplariçi	38527,675	359	107,319		
	Toplam	39073,299	364			

*p<.05; **p<.001

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin kıdem değişkenine anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, hedef belirleme ve İnanç ve varsayımlarını değerlendirme boyutlarına ait kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{\text{hedef belirleme}}=3,448$, $p<.05$; $F_{\text{inanç ve varsayımlar}}=4,449$, $p<.001$). Bu bulgunun ardından hedef belirleme; İnanç ve varsayımlarını değerlendirme faktör puan varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek üzere levene testi yapılmıştır. Levene test sonuçları tablo 4.40’da görülmektedir.

Öte yandan ölçek toplamının, alt toplamların (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri) ve diğer kendi kendine liderlik faktörlerinin kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{\text{ipucu verme}}=0,224$, $F_{\text{ödüllendirme}}=1,243$, $F_{\text{cezalandırma}}=2,097$, $F_{\text{davranış odaklı stratejiler}}=1,132$, $F_{\text{iç konuşmalar}}=1,092$, $F_{\text{zihinsel imgeleme}}=0,740$, $F_{\text{yapıcı düşünce modeli stratejileri}}=1,845$, $F_{\text{ölçek toplam}}=1,017$; $p>.05$).

Tablo 4.40. Öğretim Üyelerinin Kıdem Değişkenine Göre Kendi Kendine Liderlik Davranışları (Davranış Odaklı Stratejiler Ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Puanlarının Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları

	Levene İstatistiği	Sd.1	Sd. 2	p
Hedef belirleme	1,383	5	359	0,230
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	0,331	5	359	0,894

Tablo 4.40 incelendiğinde hedef belirleme; İnanç ve varsayımlarını değerlendirme faktör puan varyansları arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan levene test sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmektedir (Levene İstatistiği_{hedef belirleme}=1,383, Levene İstatistiği_{inanç ve varsayımlar}=0,331; $p>.05$). Diğer bir deyişle faktör puan varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun ardından ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını

belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı Scheffe Testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.41. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Hedef Belirleme Ve İnanç Ve Varsayımlarını Değerlendirme Faktörleri Bağlamında) Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

	Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	sh \bar{x}	p
Hedef belirleme	1-5 yıl	6-10 yıl	1,938	0,525	0,020*
		11-15 yıl	1,133	0,452	0,283
		16-20 yıl	0,755	0,435	0,698
		21-25 yıl	0,261	0,499	0,998
		26 yıl ve üzeri	0,610	0,482	0,900
	6-10 yıl	1-5 yıl	-1,938	0,525	0,020*
		11-15 yıl	-0,805	0,502	0,765
		16-20 yıl	-1,183	0,486	0,316
		21-25 yıl	-1,677	0,544	0,094
		26 yıl ve üzeri	-1,328	0,529	0,280
	11-15 yıl	1-5 yıl	-1,133	0,452	0,283
		6-10 yıl	0,805	0,502	0,765
		16-20 yıl	-0,378	0,407	0,973
		21-25 yıl	-0,872	0,475	0,643
		26 yıl ve üzeri	-0,523	0,457	0,934
	16-20 yıl	1-5 yıl	-0,755	0,435	0,698
		6-10 yıl	1,183	0,486	0,316
		11-15 yıl	0,378	0,407	0,973
		21-25 yıl	-0,494	0,458	0,948
		26 yıl ve üzeri	-0,144	0,440	1,000
21-25 yıl	1-5 yıl	-0,261	0,499	0,998	
	6-10 yıl	1,677	0,544	0,094	
	11-15 yıl	0,872	0,475	0,643	
	16-20 yıl	0,494	0,458	0,948	
	26 yıl ve üzeri	0,349	0,503	0,993	
26 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-0,610	0,482	0,900	
	6-10 yıl	1,328	0,529	0,280	
	11-15 yıl	0,523	0,457	0,934	
	16-20 yıl	0,144	0,440	1,000	
	21-25 yıl	-0,349	0,503	0,993	
İnanç ve Varsayımlarını Değerlendirme	1-5 yıl	6-10 yıl	0,366	0,266	0,862
		11-15 yıl	-0,036	0,229	1,000
		16-20 yıl	-0,457	0,220	0,508
		21-25 yıl	-0,503	0,253	0,556
		26 yıl ve üzeri	-0,635	0,244	0,240
	6-10 yıl	1-5 yıl	-0,366	0,266	0,862
		11-15 yıl	-0,402	0,254	0,776
		16-20 yıl	-0,823	0,246	0,050*

	21-25 yıl	-0,869	0,276	0,080
	26 yıl ve üzeri	-1,002	0,268	0,017*
11-15 yıl	1-5 yıl	0,036	0,229	1,000
	6-10 yıl	0,402	0,254	0,776
	16-20 yıl	-0,421	0,206	0,526
	21-25 yıl	-0,467	0,241	0,583
	26 yıl ve üzeri	-0,600	0,231	0,245
16-20 yıl	1-5 yıl	0,457	0,220	0,508
	6-10 yıl	0,823	0,246	0,050*
	11-15 yıl	0,421	0,206	0,526
	21-25 yıl	-0,046	0,232	1,000
	26 yıl ve üzeri	-0,179	0,223	0,986
21-25 yıl	1-5 yıl	0,503	0,253	0,556
	6-10 yıl	0,869	0,276	0,080
	11-15 yıl	0,467	0,241	0,583
	16-20 yıl	0,046	0,232	1,000
	26 yıl ve üzeri	-0,133	0,255	0,998
26 yıl ve üzeri	1-5 yıl	0,635	0,244	0,240
	6-10 yıl	1,002	0,268	0,017*
	11-15 yıl	0,600	0,231	0,245
	16-20 yıl	0,179	0,223	0,986
	21-25 yıl	0,133	0,255	0,998

Tablo 4.41’de görüldüğü gibi kendi kendine liderlik davranışları puanlarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe Testi sonucunda hedef belirleme alt boyutunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. İnanç ve varsayımlarını değerlendirme alt boyutunda, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri lehine istatistiksel olarak ($p < .05$); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

4.4.7. Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Öğretim Üyelerinin İdari Görev Deneyimlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında) öğretim üyelerinin idari görev deneyimleri değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur

Tablo 4.42. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının İdari Görev Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	İdari Görev Deneyimi	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Davranış Odaklı Stratejiler								
Hedef belirleme	Hayır	205	15,97	2,80	0,20	-1,593	363	0,112
	Evet	160	16,40	2,35	0,19			
Kendine ipucu verme	Hayır	205	7,28	1,93	0,13	-0,240	363	0,810
	Evet	160	7,33	1,88	0,15			
Kendini Ödüllendirme	Hayır	205	6,30	2,22	0,16	-0,682	363	0,496
	Evet	160	6,46	2,38	0,19			
Kendini Cezalandırma	Hayır	205	12,55	3,20	0,22	0,669	363	0,504
	Evet	160	12,32	3,26	0,26			
Toplam	Hayır	205	42,10	6,36	0,44	-0,636	363	0,525
	Evet	160	42,51	5,97	0,47			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri								
İnanç ve Varsayımlarını	Hayır	205	7,38	1,36	0,10	-2,594	363	0,010*
	Evet	160	7,74	1,27	0,10			
İç Konuşmalar	Hayır	205	11,81	4,15	0,29	-0,049	363	0,961
	Evet	160	11,83	4,10	0,32			
Zihinsel İmgeleme	Hayır	205	11,40	2,12	0,15	-2,859	363	0,004**
	Evet	160	12,01	1,94	0,15			
Toplam	Hayır	205	30,58	6,13	0,43	-1,580	363	0,115
	Evet	160	31,58	5,84	0,46			
Ölçek Toplam	Hayır	205	72,71	10,21	0,71	-1,120	363	0,263
	Evet	160	73,93	10,55	0,83			

*p<.05; **p<.01

Tablo 4.42’de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının idari görev deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; idari görev deneyimi olan ve olmayan öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarından inanç ve

varsayımlarını değerlendirme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,594$; $p < .05$). Bu farklılık idari görev deneyimi olan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle idari görev deneyimi olan öğretim üyeleri, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını idari görev deneyimi olmayan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Kendi kendine liderlik davranışlarından zihinsel imgeleme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,859$; $p < .01$). Bu farklılık idari görev deneyimi olan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile idari görev deneyimi olan öğretim üyeleri, zihinsel imgeleme davranışını idari görev deneyimi olmayan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Diğer yandan kendi kendine liderlik davranışlarının ölçek toplamı, davranış odaklı stratejiler, yapıcı düşünce modeli stratejileri ve kendi kendine liderlik davranışlarının diğer alt boyutları puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{\text{hedef belirleme}} = -1,593$, $t_{\text{ipucu verme}} = -0,240$, $t_{\text{ödüllendirme}} = -0,682$, $t_{\text{cezalandırma}} = 0,669$, $t_{\text{davranış odaklı stratejiler}} = -0,636$, $t_{\text{iç konuşmalar}} = -0,049$, $t_{\text{yapıcı düşünce modeli stratejileri}} = -1,580$, $t_{\text{ölçek toplam}} = -1,120$; $p > .05$).

4.5. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin akademik unvan, çalışılan üniversite, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.5.1. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Unvanlarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin akademik unvan değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.43. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Farklılaşım Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Akademik Unvan	N	\bar{x}	Ss
Bireysel öğrenme davranışları	Y. Doç. Dr	164	37,95	4,50
	Doç. Dr.	110	38,62	4,06
	Prof. Dr.	91	40,02	3,68
	Toplam	365	38,67	4,25
Grup öğrenme davranışları	Y. Doç. Dr	164	46,26	11,63
	Doç. Dr.	110	44,82	10,75
	Prof. Dr.	91	46,31	10,30
	Toplam	365	45,84	11,04
Örgütsel öğrenme davranışları	Y. Doç. Dr	164	44,28	12,37
	Doç. Dr.	110	44,05	11,83
	Prof. Dr.	91	43,52	12,16
	Toplam	365	44,02	12,13
Ölçek Toplam	Y. Doç. Dr	164	128,49	24,04
	Doç. Dr.	110	127,48	21,06
	Prof. Dr.	91	129,85	20,31
	Toplam	365	128,53	22,23

Tablo 4.43’de örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin sahip oldukları akademik unvanlara göre farklılaşım durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.44. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bireysel öğrenme davranışları	Gruplararası	251,358	2	125,679	7,204	0,001**
	Gruplariçi	6315,529	362	17,446		
	Toplam	6566,888	364			
Grup öğrenme davranışları	Gruplararası	163,989	2	81,995	0,672	0,511
	Gruplariçi	44185,474	362	122,059		
	Toplam	44349,463	364			
Örgütsel öğrenme davranışları	Gruplararası	34,270	2	17,135	0,116	0,891
	Gruplariçi	53504,596	362	147,803		
	Toplam	53538,866	364			
Ölçek Toplam	Gruplararası	278,699	2	139,350	0,281	0,755
	Gruplariçi	179668,304	362	496,321		
	Toplam	179947,003	364			

*p<.05; **p<.001

Tablo 4.44’de görüldüğü gibi Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları) öğretim üyelerinin akademik unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, bireysel düzeyde öğrenme alt boyutuna ait akademik unvan gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (B_{bireysel} düzeyde =7,204; $p<.001$). Bu bulgunun ardından bireysel öğrenme puan varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek üzere levene testi yapılmıştır. Lvene test sonuçları tablo 4.45’de görülmektedir.

Ölçek toplamının, grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutları akademik unvan gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F_{Grup} düzeyinde =0,672, $F_{\text{Örgütsel}}$ düzeyde=0,116, $F_{\text{ölçek toplam}}$ =0,281; $p>.05$).

Tablo 4.45. Öğretim Üyelerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Bireysel Düzeyde Öğrenme Davranışları Puanlarının Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları

	Levene İstatistiği	Sd.1	Sd. 2	p
Bireysel öğrenme davranışları	3,009	2	362	0,051

Tablo 4.45 incelendiğinde bireysel düzeyde öğrenme alt boyut puan varyansları arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan levene test sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmektedir (Levene İstatistiği_{bireysel düzey} =3,009; $p>.05$). Diğer bir değişle faktör puan varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun ardından ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı Scheffe Testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.46. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

	Akademik Unvan(i)	Akademik Unvan(j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	sh \bar{x}	p
Bireysel öğrenme davranışları	y.doç.dr.	doç.dr.	-0,667	0,515	0,433
		prof.dr.	-2,071	0,546	0,001**
	doç.dr.	y.doç.dr.	0,667	0,515	0,433
		prof.dr.	-1,404	0,592	0,061
	prof.dr.	y.doç.dr.	2,071	0,546	0,001**
		doç.dr.	1,404	0,592	0,061

* $p<.05$; ** $p<.001$

Tablo 4.46'da görüldüğü gibi örgütsel öğrenme kapasitesi puanlarının akademik unvan değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe Testi sonucunda bireysel düzeyde öğrenme (bireysel öğrenme davranışları) alt boyutunda, y.doç.dr unvanına sahip öğretim üyeleri ve prof.dr. unvanına sahip öğretim üyeleri arasında prof.dr. unvanına sahip öğretim üyeleri lehine istatistiksel olarak ($p<.001$) anlamlı bir farklılık

olduğu belirlenmiştir. Diğer unvan grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

4.5.2. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.47 incelendiğinde Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{\text{Bireysel düzeyde}}=-2,153$; $p<.05$). Bu farklılık devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri, bireysel öğrenme davranışlarını vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Örgütsel öğrenme kapasitesi kapsamında grup düzeyinde öğrenme davranışları incelendiğinde, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışları puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{\text{Grup düzeyinde}}=-5,357$; $p<.001$). Bu farklılık vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade

Tablo 4.47. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Üniversiteye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

	Üniversite	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Bireysel öğrenme davranışları	Devlet	308	38,87	4,15	0,24	2,153	363	0,032*
	Vakıf	57	37,56	4,64	0,61			
Grup öğrenme davranışları	Devlet	308	44,76	11,14	0,63	-5,357	363	0,000**
	Vakıf	57	51,65	8,44	1,12			
Örgütsel öğrenme davranışları	Devlet	308	43,25	12,04	0,69	-2,856	363	0,005**
	Vakıf	57	48,19	11,83	1,57			
Ölçek Toplam	Devlet	308	126,88	22,60	1,29	-3,905	363	0,000**
	Vakıf	57	137,40	17,87	2,37			

*p<.05; **p<.001

ile vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri, grup öğrenme davranışlarını devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Örgütsel öğrenme davranışları ele alındığında, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışları puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{\text{örgütsel düzeyde}} = -2,856$; $p < .01$). Bu farklılık vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri, örgütsel öğrenme davranışlarını devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Elde edilen bulgular ölçek toplamında incelendiğinde, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin ölçek toplamındaki örgütsel öğrenme davranışları puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{\text{ölçek toplam}} = -3,905$; $p < .001$). Bu farklılık vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme kapasitesi devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha fazladır. Ulaşılan bu bulgu, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel

öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları) öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversiteye göre farklılaştığı biçiminde özetlenebilir.

4.5.3. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup Kruskal Wallis-H Testi sonuçları tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.48. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Kruskal Wallis-H Testi		
				χ^2	Sd	p
Bireysel öğrenme davranışları	20-30 yaş	8	76,69	13,437	4	0,009**
	31-40 yaş	117	169,27			
	41-50 yaş	163	188,61			
	51-60 yaş	61	202,13			
	61 ve üzeri	16	206,50			
Grup öğrenme davranışları	20-30 yaş	8	196,19	3,844	4	0,427
	31-40 yaş	117	183,22			
	41-50 yaş	163	182,75			
	51-60 yaş	61	169,96			
	61 ve üzeri	16	227,00			
Örgütsel öğrenme davranışları	20-30 yaş	8	187,38	3,718	4	0,445
	31-40 yaş	117	188,69			
	41-50 yaş	163	183,25			
	51-60 yaş	61	163,22			
	61 ve üzeri	16	212,09			
Ölçek Toplam	20-30 yaş	8	170,19	3,381	4	0,496
	31-40 yaş	117	184,24			
	41-50 yaş	163	184,00			
	51-60 yaş	61	169,35			
	61 ve üzeri	16	222,22			

*p<.05; **p<.01

Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistik tekniklerinden ANOVA, “N” bazı gözenek sayılarının 30 değerinin altında kalması nedeniyle yapılamamıştır. Farklılıkları sınamak üzere parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Tablo 4.48’de yapılan analizler sonucunda ki-kare ve p değeri incelendiğinde Bireysel düzeyde öğrenme alt boyutu bazında yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{\text{Bireysel düzey}}=13,437$; $p<.01$).

Tablo 4.49. Bireysel Öğrenme Davranışlarının Öğretim Üyelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
20-30 yaş	8	7,5	60	24	-2,455	0,013**
61 yaş ve	16	15	240			
20-30 yaş	8	14,56	116,50	80,5	-3,079	0,002**
51-60 yaş	61	37,68	2298,50			
20-30 yaş	8	34,38	275	239	-3,031	0,002**
41-50 yaş	163	88,53	14431			
20-30 yaş	8	33,75	270	234	-2,366	0,018*
31-40 yaş	117	65	7605			
31-40 yaş	117	131,63	15401	8498	-1,557	0,120
41-50 yaş	163	146,87	23939			
31-40 yaş	117	84,22	9854	2951	-1,898	0,058
51-60 yaş	61	99,62	6077			
31-40 yaş	117	65,41	7653,5	750,5	-1,286	0,198
61 ve üzeri	16	78,59	1257,5			
41-50 yaş	163	109,99	17929	4563	-0,949	0,342
51-60 yaş	61	119,20	7271			
41-50 yaş	163	89,21	14542	1176	-0,650	0,516
61 ve üzeri	16	98	1568			
51-60 yaş	61	38,63	2356,5	465,5	-0,284	0,776
61 ve üzeri	16	40,41	646,5			

* $p<.05$; ** $p<.01$

Bu işlem ardından Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığının hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U

Testi uygulanmıştır. Tablo 4.49’da görüldüğü gibi yapılan analizlerin sonucunda farklılığın yaş grubu 20-30 yaş ile yaş grubu 61 ve üzeri yaş arasında, yaş grubu 61 ve üzeri lehine ($z = -2,455$; $p < .01$); yaş grubu 20-30 yaş ile 51-60 yaş arasında, yaş grubu 51-60 yaş lehine ($z = -3,079$; $p < .01$); yaş grubu 20-30 yaş ile 41-50 yaş arasında, yaş grubu 41-50 yaş lehine ($z = -3,031$; $p < .01$); yaş grubu 20-30 yaş ve yaş grubu 31-40 yaş arasında, yaş grubu 31-40 yaş lehine ($z = -2,366$; $p < .05$) olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan ölçek toplamında, grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutları bazında öğretim üyelerinin yaş gruplarının sıralamalı ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2_{Grup\ düzeyi} = 3,844$, $\chi^2_{Örgütsel\ düzey} = 3,718$, $\chi^2_{ölçek\ toplam} = 3,381$; $p > .05$).

4.5.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.50. Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{x}	Ss
Bireysel öğrenme davranışları	1-5 yıl	58	37,26	5,02
	6-10 yıl	41	36,66	4,62
	11-15 yıl	73	38,03	3,57
	16-20 yıl	88	39,58	3,91
	21-25 yıl	49	39,90	3,51
	26 yıl ve üzeri	56	39,93	4,01
	Toplam	365	38,67	4,25
Grup öğrenme davranışları	1-5 yıl	58	48,50	9,44
	6-10 yıl	41	45,59	11,49
	11-15 yıl	73	44,07	10,73
	16-20 yıl	88	45,97	11,30
	21-25 yıl	49	46,47	12,35
	26 yıl ve üzeri	56	44,82	10,92
	Toplam	365	45,84	11,04

Örgütsel öğrenme davranışları	1-5 yıl	58	45,83	11,96
	6-10 yıl	41	44,15	11,56
	11-15 yıl	73	43,55	12,09
	16-20 yıl	88	43,35	10,77
	21-25 yıl	49	44,33	12,92
	26 yıl ve üzeri	56	43,45	14,24
	Toplam	365	44,02	12,13
Ölçek Toplam	1-5 yıl	58	131,59	21,27
	6-10 yıl	41	126,39	24,15
	11-15 yıl	73	125,64	21,38
	16-20 yıl	88	128,90	20,76
	21-25 yıl	49	130,69	23,39
	26 yıl ve üzeri	56	128,20	24,34
	Toplam	365	128,53	22,23

Tablo 4.50’de Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyesi kıdemlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.51. Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bireysel öğrenme davranışları	Gruplararası	546,955	5	109,391	6,524	0,000**
	Gruplariçi	6019,933	359	16,769		
	Toplam	6566,888	364			
Grup öğrenme davranışları	Gruplararası	721,038	5	144,208	1,187	0,315
	Gruplariçi	43628,425	359	121,528		
	Toplam	44349,463	364			
Örgütsel öğrenme davranışları	Gruplararası	268,691	5	53,738	0,362	0,874
	Gruplariçi	53270,174	359	148,385		
	Toplam	53538,866	364			
Ölçek Toplam	Gruplararası	1585,111	5	317,022	0,638	0,671
	Gruplariçi	178361,892	359	496,830		
	Toplam	179947,003	364			

*p<.05; **p<.001

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin kıdem değişkenine anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, bireysel düzeyde öğrenme alt boyutuna ait kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{\text{Bireysel düzey}} = 6,524$, $p < .001$). Bu bulgunun ardından bireysel düzeyde öğrenme alt boyut puan varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek üzere levene testi yapılmıştır. Levene test sonuçları tablo 4.52’de görülmektedir. Öte yandan ölçek toplamında (tablo 4.51), grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutları bazında öğretim üyelerinin kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{\text{Grup düzeyinde}} = 1,187$, $F_{\text{Örgütsel düzeyde}} = 0,362$, $F_{\text{ölçek toplam}} = 0,638$; $p > .05$).

Tablo 4.52. Öğretim Üyelerinin Kıdem Değişkenine Göre Bireysel Düzeyde Öğrenme Davranışları Puanlarının Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları

	Levene İstatistiği	Sd.1	Sd. 2	p
Bireysel öğrenme davranışları	2,443	5	359	0,034*

* $p < .05$

Tablo 4.52 incelendiğinde bireysel düzeyde öğrenme alt boyut puan varyansları arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan levene test sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Levene İstatistiği_{bireysel düzey} = 2,443; $p < .05$). Diğer bir değişle faktör puan varyanslarının homojen olmadığı bulunmuştur. Bu bulgunun ardından ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve tamamlayıcı Tamhane’s T2 Testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.53 Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin Öğretim Üyelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	sh \bar{x}	p
Bireysel öğrenme davranışları	1-5 yıl	6-10 yıl	0,600	0,836	1,000
		11-15 yıl	-0,769	0,720	0,997
		16-20 yıl	-2,321	0,693	0,054
		21-25 yıl	-2,639	0,795	0,028*
		26 yıl ve üzeri	-2,670	0,767	0,032*
	6-10 yıl	1-5 yıl	-0,600	0,836	1,000
		11-15 yıl	-1,369	0,799	0,813
		16-20 yıl	-2,921	0,774	0,012**
		21-25 yıl	-3,239	0,867	0,006**
		26 yıl ve üzeri	-3,270	0,842	0,007**
	11-15 yıl	1-5 yıl	0,769	0,720	0,997
		6-10 yıl	1,369	0,799	0,813
		16-20 yıl	-1,552	0,648	0,133
		21-25 yıl	-1,871	0,756	0,073
		26 yıl ve üzeri	-1,901	0,727	0,087
	16-20 yıl	1-5 yıl	2,321	0,693	0,054
		6-10 yıl	2,921	0,774	0,012**
		11-15 yıl	1,552	0,648	0,133
		21-25 yıl	-0,318	0,730	1,000
		26 yıl ve üzeri	-0,349	0,700	1,000
21-25 yıl	1-5 yıl	2,639	0,795	0,028*	
	6-10 yıl	3,239	0,867	0,006**	
	11-15 yıl	1,871	0,756	0,073	
	16-20 yıl	0,318	0,730	1,000	
	26 yıl ve üzeri	-0,031	0,801	1,000	
26 yıl ve üzeri	1-5 yıl	2,670	0,767	0,032*	
	6-10 yıl	3,270	0,842	0,007**	
	11-15 yıl	1,901	0,727	0,087	
	16-20 yıl	0,349	0,700	1,000	
	21-25 yıl	0,031	0,801	1,000	

*p<.05; **p<.01

Tablo 4.53'de görüldüğü gibi Örgütsel öğrenme kapasitesi (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bazında) puanlarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane's T2 Testi sonucunda bireysel düzeyde öğrenme alt boyutunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri arasında 21-25 yıl kıdeme sahip

öğretim üyeleri lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri arasında ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri arasında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

BÖLÜM V

SONUÇLAR

Bu bölümde kendi kendine liderlik yaklaşımının, öğretim üyesi yetkinlikleri ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisini belirlemek olan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan yargılara, bu yargılara ilişkin tartışmalara ve elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Yargılar

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ilişkin yargılara yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının, Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışlarının, öğretim üyesi toplam yetkinliklerini pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile her iki değişken arasındaki ilişki pozitif ve orta düzeydedir. Araştırmada alt amaçlara ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan kendini ödüllendirme davranışının, öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinliklerini pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.
2. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan kendini ödüllendirme davranışının, öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinliklerini pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

3. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan kendini ödüllendirme davranışının, öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinliklerini pozitif yönde ve istatiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.
4. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan kendini ödüllendirme davranışının, öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinliklerini pozitif yönde ve istatiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.
5. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan hedef belirleme; kendini ödüllendirme ve kendine ipucu verme davranışlarının, öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetim ve hizmet rolü yetkinliklerini pozitif yönde ve istatiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetme ve hizmet rolü yetkinlikleri üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının hedef belirleme davranışı olduğu bunu sırasıyla kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışlarının izlediğini göstermektedir.
6. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü yetkinlikleri üzerinde pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde bir yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır.
7. Öğretim üyesi yetkinliklerinden danışmanlık rolü yetkinlikleri üzerinde kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri kapsamında yer alan iç konuşmaların negatif yönde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgeleme davranışlarının pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde bir yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır.
8. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyesi yetkinliklerinden araştırma rolü yetkinlikleri üzerinde pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde bir yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır.
9. Öğretim üyesi yetkinliklerinden meslektaşlık rolü yetkinlikleri üzerinde kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri kapsamında yer alan iç konuşmaların negatif yönde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgeleme davranışlarının pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde bir yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır.

10. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyesi yetkinliklerinden yönetim ve hizmet rolü yetkinlikleri üzerinde pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde bir yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır.

5.1.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının, Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışlarının, üniversitelerin toplam örgütsel öğrenme kapasitesini pozitif yönde ve istatikselsel olarak anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada alt amaçlara ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışlarını, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan hedef belirleme davranışlarının pozitif yönde, kendini cezalandırma davranışlarının negatif yönde ve istatikselsel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının hedef belirleme davranışı olduğu bunu kendini cezalandırma davranışının izlediğini göstermektedir. Kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışlarının, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir.
2. Öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışlarını, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin pozitif yönde ve istatikselsel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının hedef belirleme davranışı olduğu bunu sırasıyla kendini cezalandırma; kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışlarının izlediğini göstermektedir.
3. Öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışlarını, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan hedef belirleme ve kendine ipucu verme davranışlarının pozitif yönde ve istatikselsel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının hedef belirleme davranışı olduğu bunu kendine ipucu verme davranışının izlediğini

göstermektedir. Kendini cezalandırma ve kendini ödüllendirme davranışlarının örgütsel öğrenme davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir.

4. Öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışlarını, kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri kapsamında yer alan zihinsel imgeleme; inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışlarının pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışının zihinsel imgeleme davranışı olduğu bunu inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışının izlediğini göstermektedir. İç konuşmalar davranışının, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan düzeyde etkisi saptanmıştır.

5. Öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışları üzerinde, kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde bir yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır.

6. Öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışlarını, kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri kapsamında yer alan iç konuşmalar ve zihinsel imgeleme davranışlarının pozitif yönde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışının negatif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde bir yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır.

5.1.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında), cinsiyet, uzmanlık alanı, akademik unvan, çalışılan üniversite, yaş, mesleki kıdem ve idari görev deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda sunulmuştur.

5.1.3.1. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ve cinsiyet değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre bayan öğretim üyeleri, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejileri erkek öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Davranış odaklı stratejiler cinsiyet bazında incelendiğinde, kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre bayan öğretim üyeleri, kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma davranışlarını erkek öğretim üyelerinden daha fazla göstermektedir. Hedef belirleme davranışı ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
3. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri cinsiyet bazında incelendiğinde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre bayan öğretim üyeleri, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışlarını erkek öğretim üyelerinden daha fazla gerçekleştirmektedirler. İç konuşmalar, zihinsel imgeleme davranışları ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.3.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ve uzmanlık alanı değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Davranış odaklı stratejiler faktör bazında incelendiğinde, hedef belirleme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma davranışları öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

3. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri faktör bazında incelendiğinde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme; iç konuşmalar; zihinsel imgeleme davranışları öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak ortaya çıkan yargı, öğretim üyelerinin sahip olduğu uzmanlık alanları kendi kendine liderlik davranışlarına etki etmediği biçimindedir.

5.1.3.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Akademik Unvan Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ve akademik unvan değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Davranış odaklı stratejiler faktör bazında incelendiğinde, hedef belirleme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma davranışları öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

3. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri faktör bazında incelendiğinde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme; iç konuşmalar; zihinsel imgeleme davranışları öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretim üyelerinin sahip olduğu akademik unvanlar kendi kendine liderlik davranışlarına etki etmediği şeklinde bir yargıyı ortaya çıkarmaktadır.

5.1.3.4. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ve çalışılan üniversite değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları öğretim üyelerinin devlet ya da vakıf üniversitelerinde görev yapmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, öğretim üyelerinin devlet ya da vakıf üniversitelerinde görev yapmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Davranış odaklı stratejiler faktör bazında incelendiğinde, hedef belirleme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma davranışları öğretim üyelerinin devlet ya da vakıf üniversitelerinde görev yapmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

3. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin devlet ya da vakıf üniversitelerinde görev yapmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri faktör bazında incelendiğinde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme; iç konuşmalar; zihinsel imgeleme davranışları öğretim üyelerinin devlet ya da vakıf üniversitelerinde görev yapmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversitenin (devlet ya da vakıf üniversitesi) kendi kendine liderlik davranışlarına etki etmediği şeklinde bir yargıyı ulaştırmaktadır.

5.1.3.5. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ve yaş değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları öğretim üyelerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, öğretim üyelerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Davranış odaklı stratejiler faktör bazında incelendiğinde, hedef belirleme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma davranışları öğretim üyelerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

3. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri yaş değişkeni bazında incelendiğinde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışı, öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre:

- a. İnanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını , 51-60 yaş grubu öğretim üyeleri, 31-40 yaş grubunu öğretim üyelerine göre daha fazla kullanmaktadır.
- b. İnanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını, 61 ve üzeri yaş grubuna dahil öğretim üyeleri, 31-40 yaş grubunu öğretim üyelerine göre daha fazla kullanmaktadır.
- c. İnanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını, 51-60 yaş grubuna dahil öğretim üyeleri, 41-50 yaş grubunu öğretim üyelerine göre daha fazla kullanmaktadır.

4. Yapıcı düşünce modeli stratejilerinden, iç konuşmalar ve zihinsel imgeleme davranışları öğretim üyelerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.3.6. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ve kıdem değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Davranış odaklı stratejiler

faktör bazında incelendiğinde, hedef belirleme davranışı öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre: Hedef belirleme davranışını, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla kullanmaktadır.

3. Davranış odaklı stratejilerden, kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma davranışları öğretim üyelerinin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri faktör bazında incelendiğinde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışı, öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre:

- a. İnanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla kullanmaktadır.
- b. İnanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla kullanmaktadır.

5. Yapıcı düşünce modeli stratejilerinden, iç konuşmalar ve zihinsel imgeleme davranışları öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.3.7. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) İdari Görev Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışları ve idari görev değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları öğretim üyelerinin idari görev deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, öğretim üyelerinin idari görev deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Davranış odaklı

stratejiler faktör bazında incelendiğinde, hedef belirleme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma davranışları öğretim üyelerinin idari görev deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin idari görev deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri faktör bazında incelendiğinde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgeleme davranışlarının öğretim üyelerinin idari görev deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre: idari görev deneyimi olan öğretim üyeleri, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını idari görev deneyimi olmayan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. İdari görev deneyimi olan öğretim üyeleri zihinsel imgeleme davranışını idari görev deneyimi olmayan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. İç konuşmalar davranışı ise idari görev deneyimine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin akademik unvan, çalışılan üniversite, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda sunulmuştur.

5.1.4.1. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Akademik Unvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada örgütsel öğrenme kapasitesi ve öğretim üyelerinin akademik unvanı değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Üniversitelerin toplam örgütsel öğrenme kapasitesi öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Bireysel düzeyde öğrenme (bireysel öğrenme davranışları) alt boyutunun, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna

göre: prof.dr. unvanına sahip öğretim üyeleri bireysel düzeyde öğrenme davranışlarını, y.doç.dr. unvanına sahip öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler.

3. Grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutları öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.4.2. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada örgütsel öğrenme kapasitesi ve öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversite değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Toplam örgütsel öğrenme kapasitesinin öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre: vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme kapasitesi devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha yüksektir.

2. Bireysel düzeyde öğrenme alt boyutunun öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre: devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri, bireysel öğrenme davranışlarını vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler.

3. Grup düzeyinde öğrenme alt boyutunun öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre: vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri, grup öğrenme davranışlarını devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler.

4. Örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutunun öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre: vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri, örgütsel öğrenme davranışlarını devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler.

5.1.4.3. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada örgütsel öğrenme kapasitesi ve öğretim üyelerinin yaşı değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Toplam örgütsel öğrenme kapasitesi öğretim üyelerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Bireysel düzeyde öğrenme alt boyutunun öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre:
 - a. Bireysel öğrenme davranışlarını, 61 ve üzeri yaş grubuna dahil öğretim üyeleri, 20-30 yaş grubunu öğretim üyelerine göre daha fazla sergilemektedirler.
 - b. Bireysel öğrenme davranışlarını, 51-60 yaş grubuna dahil öğretim üyeleri, 20-30 yaş grubunu öğretim üyelerine göre daha fazla sergilemektedirler.
 - c. Bireysel öğrenme davranışlarını, 41-50 yaş grubuna dahil öğretim üyeleri, 20-30 yaş grubunu öğretim üyelerine göre daha fazla sergilemektedirler.
 - d. Bireysel öğrenme davranışlarını, 31-40 yaş grubuna dahil öğretim üyeleri, 20-30 yaş grubunu öğretim üyelerine göre daha fazla sergilemektedirler.
3. Grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutlarının öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.4.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Ulaşılan Yargılar

Araştırmada örgütsel öğrenme kapasitesi ve öğretim üyelerinin kıdemi değişkenine ilişkin ulaşılan yargılar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Toplam örgütsel öğrenme kapasitesi öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Bireysel düzeyde öğrenme alt boyutunun öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre:

- a. Bireysel öğrenme davranışlarını, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla sergilemektedirler.
- b. Bireysel öğrenme davranışlarını, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla sergilemektedirler.
- c. Bireysel öğrenme davranışlarını, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla sergilemektedirler.
- d. Bireysel öğrenme davranışlarını, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla sergilemektedirler.
- e. Bireysel öğrenme davranışlarını, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla sergilemektedirler.

3. Grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutlarının öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.2 Tartışma

Bu kısımda araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucu varılan yargıların yapılan diğer araştırmalar ve alan yazındaki bilgiler çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının, Öğretim Üyesi Yetkinliklerini Yordamasına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışlarının, öğretim üyesi toplam yetkinlikleri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu

saptanmıştır. Kendi kendine liderlik davranışları, davranış odaklı stratejiler açısından incelendiğinde kendini ödüllendirme davranışının öğretim üyesi yetkinliklerinden öğretme rolü, danışmanlık rolü, araştırma rolü, meslektaşlık rolü, yönetim ve hizmet rolü yetkinliklerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Davranış odaklı stratejilerden hedef belirleme ve kendine ipucu verme stratejilerinin de yönetim ve hizmet rolü yetkinlikleri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır. Yönetme ve hizmet rolü yetkinlikleri üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik stratejisinin hedef belirleme davranışı olduğu bunu sırasıyla kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışlarının izlediği belirlenmiştir. Davranış odaklı stratejilerden, kendini cezalandırma davranışının öğretim üyesi yetkinlikleri üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı etkisi belirlenememiştir.

Kendi kendine liderlik davranışları, yapıcı düşünce modeli stratejileri açısından incelendiğinde, tüm öğretim üyesi yetkinlikleri üzerinde anlamlı olmayan bir yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu etki pozitif yönlüdür. Yalnızca iç konuşmalar davranışı, danışmanlık ve meslektaşlık rolü yetkinliklerini anlamlı olmayan düzeyde negatif yönde etkilemektedir.

Elde edilen bu bulgular, kendi kendine liderlik modelinin öğretim üyesi yetkinlikleri üzerindeki etkisinin, kendini cezalandırma stratejisinin dışında davranış odaklı stratejiler bazında mevcut olduğunu göstermektedir. Bu etki kendini ödüllendirme stratejisi üzerinde yoğunlaşmaktadır, pozitif yöndedir. Öğretim üyeleri, kendi kendine liderlik stratejilerini davranışa dönük olarak kullanmakta, kendi kendine liderlik davranışlarını zihinsel düzeyde (iç konuşmalar; zihinsel imgeleme; inanç ve varsayımları değerlendirme davranışları bazında) kullanmayı tercih etmemektedirler.

Elde edilen bu bulgular ilgili alan yazın ve ulaşılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında bazı tutarlılıklara ve farklılıklara rastlanmıştır. Öğretim üyesi yetkinlikleri listesi, öğretim üyelerinin yerine getirmekle yükümlü oldukları rol ve performans kriterlerini gösteren bir nitelik taşıdığı için kendi kendine liderlik modeli ve performans arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırma sonuçları, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Prussia, Anderson ve Manz (1998) araştırmalarında kendi kendine liderlik stratejileri ile performansı arasında pozitif yönlü ve doğrusal bir ilişki belirlemişlerdir. Buna göre özyeterlilik algısının da

yönlendirmesiyle kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımı performans üzerinde artış etkisi sağlamaktadır. Latham ve Frayne (1989); Frayne ve Geringer (2000); Andressen; Murphy ve Ensher (2001); Raabe, Frese ve Beehr (2007); Birdi ve diğerleri (2008); Konradt ve Neck (2012) ve Hauschildt ve Konradt (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar da kendi kendine liderlik modeli ile iş performansı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi desteklemektedir.

Kendi kendine liderlik modeli ile öğretim üyesi yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi destekleyen diğer bir araştırma ise Gould (2010) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada, soyut yetkinlik becerileri olarak belirlenen açıklık, farkındalık özellikleriyle kendi kendine liderlik davranışları arasında pozitif, güçlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretim üyesi yetkinlikleri listesinde, “özdeğerlendirme yapma becerisi”, “empati becerisi”, “öngörülü olma”, “güven yaratma ve dürüst olma”, “kendinin farkında olma” ve “kendini kabul etme”, “diğerlerini kabul etme ve değer verme”, “başkalarını anlama” gibi yetkinliklerin yer alması araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yapıcı düşünce modeli stratejilerinden iç konuşmalar ile davranış odaklı stratejilerden kendini cezalandırma davranışının öğretim üyesi yetkinlikleri üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin belirlenememesine ilişkin bulgularla ilgili benzer bir sonuç Tabak, Çelik, Türköz (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmadan elde edilmiştir. Kendi kendine liderlik modeline ilişkin algıların değerlendirildiği araştırmada, kendi kendine konuşma ve kendini cezalandırma stratejilerine ilişkin algılarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Elde edilen bu sonuçları, iç konuşmalar stratejisini olumsuz ve kaçınılması gereken bir davranış olarak algıladıkları şeklinde ve kendini cezalandırma davranışının yerine kendini ödüllendirme davranışını kullanmayı tercih ettikleri biçiminde yorumlamak mümkündür. Tabak, Çelik ve Türköz (2011) bu bulguya benzer biçimde yaklaşır. Tabak, Çelik ve Türköz (2011)’e göre pek çok kültürde iç konuşmalar olumlu olarak karşılanmaz. Fakat birçok insan kendi kendine konuşur (s.117). İç konuşmalar genellikle, bireylerin kendi psikolojik dünyalarına dayalı olarak oluşturdukları inanç ve deneyimlere dayalı olarak bireylerin olumlu ve üstü kapalı bir biçimde yaptıkları konuşmalar biçiminde ortaya çıkar (Godwin, Neck ve Houghton, 199, s. 155). İç konuşmaların, bireyi hedefleri doğrultusunda yönlendiren, motive eden

bir gücü vardır. Başta spor psikolojisi olmak üzere, psikolojinin pek çok alanında iç konuşmaların davranışlar üzerindeki gücünden yararlanılır.

Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin öğretim üyesi yetkinlikleri üzerinde anlamlı olmayan yordayıcı etkisinin saptanmasına karşın alanda yapılan diğer bazı araştırmalarda farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Neck ve Manz (1996) yaptıkları araştırmada, yapıcı düşünce modeli stratejilerini kullanan bireylerin zihinsel performanslarında artış, pozitif duygusal durum, yüksek özyeterlilik algısı ve iş doyumunu belirlemişlerdir. Neck, Manz ve Godwin (1999), kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri ile iş performansı arasında pozitif ve doğrudan bir ilişki olduğunu yaptıkları araştırmayla doğrulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yapıcı düşünce modeli stratejilerini etkin kullanan girişimcilerin iş performans düzeylerinde artış gerçekleşmektedir. Benzer sonuçlar Seligman ve Schulman (1986); Manz, Adsit, Campbell ve Mathison-Hance (1988) yaptıkları araştırmalarla da desteklenmektedir. Buna göre kendi düşünce kalıplarını ve süreçlerini etkili ve olumlu bir biçimde yöneten bireyler daha yüksek ve etkili performans, yüksek özyeterlilik algısı deneyimlemektedirler. Bu bulguların yanında Karaduman (2010), duygusal zeka yetkinlikleriyle iş performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, duygusal kontrol ve iyimserliğin iş performansı ile zayıf bir ilişki içinde olduğunu belirlemiştir.

5.2.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının, Üniversitelerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışlarının, üniversitelerin toplam örgütsel öğrenme kapasitesini pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında incelenen, hedef belirleme ve kendini cezalandırma davranışları, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ancak hedef belirleme davranışları pozitif yönde yordarken, kendini cezalandırma davranışlarının negatif yönde yordadığı saptanmıştır. Öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik stratejisi, hedef belirleme davranışlarıdır. Kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışlarının, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde istatistiksel

olarak anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışlarını pozitif yönde ve istatikselsel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik stratejisi, hedef belirleme davranışdır. Bunu sırasıyla kendini cezalandırma, kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışları izlemektedir. Kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan hedef belirleme ve kendine ipucu verme davranışları, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışlarını pozitif yönde ve istatikselsel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışı hedef belirleme davranışdır. Bunu kendine ipucu verme davranışı izlemektedir. Kendini cezalandırma ve kendini ödüllendirme davranışlarının örgütsel öğrenme davranışları üzerinde istatikselsel olarak anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır.

Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri kapsamında yer alan zihinsel imgeleme, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışları, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışlarını pozitif yönde ve istatikselsel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışı zihinsel imgeleme davranışdır. Bunu inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışı izlemektedir. İç konuşmalar davranışının, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde negatif ve istatikselsel olarak anlamlı olmayan düzeyde etkisi saptanmıştır. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyelerinin grup öğrenme davranışları üzerinde pozitif yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde yordayıcı etkisi vardır. Aynı şekilde kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme davranışları üzerinde anlamlı olmayan düzeyde bir yordayıcı etkisi saptanmıştır. Örgütsel öğrenme davranışları üzerindeki bu etki iç konuşmalar ve zihinsel imgeleme davranışları kapsamında pozitif yönde, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışları kapsamında negatif yöndedir.

Genel olarak bakıldığında öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının, üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesini üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu etki kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler üzerinde

yoğunlaşmaktadır. Davranış odaklı stratejilerin, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerindeki etkisi yüksektir. Üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde en etkili kendi kendine liderlik davranışı hedef belirlemedir. Hedef belirleme, bireysel, grup ve örgütsel düzeyde öğrenmelerde en etkili kullanılan kendi kendine liderlik davranışıdır.

Örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde davranış odaklı kendi kendine liderlik stratejilerinden hedef belirleme davranışının öğretim üyeleri tarafından en etkin kullanılan kendi kendine liderlik stratejisi olarak belirlenmesi, beklenen bir bulgudur. Hedef belirlemenin insan kaynağını geliştiren, bireysel performansı artıran niteliği öğretim üyelerinin mesleklerinin doğal yapısı ile de örtüşmektedir.

Davranış odaklı stratejilerin (hedef belirleme, kendini cezalandırma, kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışları) birlikte kullanımı grup düzeyinde öğrenmelerin oluşmasında etkili bulunmuştur. Bireysel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında kendini cezalandırma davranışlarının negatif yönde etkisi vardır. Kendine ipucu verme ve kendini ödüllendirme davranışlarının, bireysel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır. Aynı biçimde kendini cezalandırma ve kendini ödüllendirme davranışlarının örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında anlamlı bir etkisi yoktur. Örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında en fazla etkiye sahip kendi kendine liderlik davranışı hedef belirleme davranışıdır. Bunu kendine ipucu verme davranışı izlemektedir.

Örgütsel öğrenme, insan dışında yapılar, süreçler, strateji oluşturma, rutinler, kurallar ve prosedürlerle ilişkili bir süreç olduğu için örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında kendi kendine liderlik stratejilerinden kendini ödüllendirme ve kendini cezalandırma davranışlarının anlamlı bir etkisini beklemek olası değildir.

Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri, örgütsel öğrenme kapasitesinin oluşmasında kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler kadar etkili bulunmamıştır. Yapıcı düşünce modeli stratejilerinin etkisi bireysel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında yoğunlaşmaktadır. Bireysel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında en etkili yapıcı düşünce modeli davranışı zihinsel imgelemedir. Bunu inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışı izlemektedir. İç konuşmaların bireysel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında anlamlı bir etkisi

bulunamamıştır. İç konuşmalar, negatif yönlü bir davranış olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, kendi kendine liderlik davranışlarının öğretim üyesi yetkinliklerini yordamasıyla ilgili birinci alt problemde ulaşılan: iç konuşmalar stratejisini olumsuz ve kaçınılması gereken bir davranış olarak algıladıkları yargısıyla uyusmaktadır. Kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin grup düzeyinde ve örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Öğretim üyeleri için geliştirilen kendi kendine liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sırasında, kendi kendine liderlik modelinin davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan kendini gözleme stratejisinin elenmesi bu bulguyu desteklemektedir. Kendini gözleme stratejisi, bireyin kendi davranışlarına ilişkin sistematik olarak veri toplaması ve sahip olduğu davranışlara ilişkin farkındalık geliştirmesine yönelik nitelik taşıyan bir strateji olarak kendi kendine liderlik modelinin bileşenleri arasında yer almaktadır (VanStandt ve Neck, 2003, s.377).

Elde edilen bulguları destekleyen araştırmalar incelendiğinde: Xiong (2008) gerçekleştirdiği araştırmasında kendi kendine liderlik stratejilerinin; davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejilerinin bireysel öğrenme kapasitesi üzerinde ayrı ayrı pozitif etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Angela (2009) kendi kendine liderlik modeli ile öz düzenleyici öğrenme (self-regulated learning) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmayla kendi kendine liderlik modeli ile bireysel düzeyde öğrenme arasındaki ilişkide benzer bir sonuca ulaşmış, zayıf ile orta dereceli bir ilişki belirlemiştir. Leuci (2005) öğretim üyeleri üzerinde yaptığı araştırmasında, örgütsel öğrenmenin doğasını açığa çıkarmaya çalışmış ve örgütsel öğrenmede liderliğin rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarında örgütsel öğrenmede vizyon oluşturmanın önemi ortaya çıkmıştır. Bireyin kendini etkileme süreci olarak da tanımlayabileceğimiz kendi kendine liderlik modelinde hedef belirleme bireysel etkililiği sağlamada önemli bir strateji olarak karşımıza çıkar. Araştırmanın sonuçlarında da hedef belirleme stratejisinin, örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde en fazla etkili olan kendi kendine liderlik davranışı olarak belirlenmesi Leuci (2005)'nin araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Öğrenmeye yönelik, Marques-Quinteiro ve Cural (2012) tarafından yapılan başka bir araştırmada, öğrenme yönelimli olmak ve öngörülü işyeri performansı arasındaki ilişkide kendi kendine liderlik modelinin davranış odaklı stratejilerinin

aracılık eden bir rol oynadığı, doğal ödül ve yapıcı düşünce modeli stratejilerinin de bu ilişki üzerinde ılımlı ve yapıcı bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Hauschildt ve Konradt (2012) grup düzeyindeki öğrenme ile ilişkilendirilebilecek araştırmalarında, kendi kendine liderlik davranışları ile takım üyeliği yeterliliği ve uyum sağlama arasında pozitif bir ilişki belirlemiştir.

Elde edilen bu bulgular ilgili alan yazın ve ulaşılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında bazı benzerliklerle karşılaşmış ancak bu araştırma kendi kendine liderlik modeli ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi doğrudan ilk inceleyen araştırma niteliğini taşıdığından elde edilen sonuçları destekleyen çok sayıda araştırmaya rastlanmamıştır.

5.2.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının (davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri bağlamında), cinsiyet, uzmanlık alanı, akademik ünvan, çalışılan üniversite, yaş, mesleki kıdem ve idari görev deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

5.2.3.1. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışlarının ve kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejilerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Davranış odaklı stratejilerden, kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri faktör bazında incelendiğinde ise inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılıkların kaynağı incelendiğinde ise bayan öğretim üyelerinin, davranış odaklı stratejiler başta olmak üzere kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışlarını erkek öğretim

üyelerinden daha fazla sergiledikleri saptanmıştır. Hedef belirleme, iç konuşmalar, zihinsel imgeleme davranışları ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara bakıldığında, kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışlarının dışında cinsiyetin kendi kendine liderlik modelinde anlamlı farklılıklar oluşturan bir değişken olmadığı saptanmıştır. Bu davranışları bayan öğretim üyeleri daha fazla kullanmaktadırlar.

Elde edilen sonuçlar alan yazın ve yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında birçok benzerlikler görülmüş ve bazı farklılıklar karşılaşılmıştır. Tabak, Çelik ve Türköz (2011) yaptıkları araştırmada Türkiye’de kamu sektöründe çalışan yönetici ve çalışanlarından kadın çalışanların erkeklere oranla kendini cezalandırma stratejisini daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir. Uğurluoğlu (2010), kadın çalışanların yapıcı düşünce modeli stratejilerini erkek çalışanlardan daha fazla kullandıklarını belirlemiştir. Bu bulgu araştırma bulgularını desteklemektedir. Uğurluoğlu, Saygılı, Özer ve Santaş (2013) kadın çalışanların ve liderlik eğitimi almış olanların kendi kendine liderlik stratejilerini daha çok kullanma eğiliminde olduğu sonucunu elde etmiştir. Orhan (2012) araştırmasında, erkek ve bayan sporcularının kendi kendine liderlik yaklaşımları arasında ölçek genelinde bir farklılığa rastlamamış, ancak bayan sporcuların kendini ödüllendirmede daha olumlu yaklaşım gösterdikleri, bununla birlikte erkek sporcuların kendini cezalandırmaya daha yatkın olduklarını, bayan sporcuların ipuçlarını değerlendirme de daha garantici bir yaklaşım içinde olduklarını, bayan sporcuların güçlüklerle karşılaştığında erkeklere oranla kendilerini motive edici konuşma ve düşünce içine girme konusunda daha iyi olduklarını belirlemiştir. Ricketts, Carter, Place ve McCoy (2012) araştırmaları ile cinsiyet değişkeni ile hedef belirleme, kendini gözleme stratejileri arasında pozitif fakat düşük düzeyde bir ilişki saptamıştır. Norris (2008) araştırmasında kadınların genel olarak tüm kendi kendine liderlik stratejilerini kullanmaya açık bir farkla daha fazla eğilimli olduğunu saptamış ve bu farkı kadınların liderlik anlayışlarının yetki veren ve işbirlikçi olmasına dayandırmıştır. Bu araştırmalar dışında kendi kendine liderlik alan yazını incelendiğinde cinsiyet değişkeninin kendi kendine liderlik algısında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir (Kazan, 1999; Kazan ve Earnest 2000; Kurman, 2001; Carmeli, Meitar ve Weisberg, 2006; D’Intino, Goldsby, Houghton ve Neck 2007).

5.2.3.2. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin gerek toplam kendi kendine liderlik davranışları, gerek kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, gerekse de kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde kendi kendine liderlik davranışları faktör bazında incelendiğinde hedef belirleme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; inanç ve varsayımlarını değerlendirme; iç konuşmalar; zihinsel imgeleme davranışları öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Özetle, öğretim üyelerinin sahip olduğu uzmanlık alanları kendi kendine liderlik davranışlarına etki etmemektedir.

Kendi kendine liderlik alan yazınında mevcut diğer araştırmalar gözden geçirildiğinde meslek ve kurumdaki görev değişkenine göre farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Orhan (2012) araştırmasında, kendini ödüllendirme, birinci faktör olarak nitelendirdiği, zihinsel imgeleme, inanç ve varsayımlarını değerlendirme, hedef belirleme; kendini gözleme; doğal ödül stratejilerinden oluşan faktörlerde kendi kendine liderlik davranışlarında mesleklere göre anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Uğurluoğlu (2010)'da araştırmasında çalışılan kurumdaki görev değişkeni ile benzer bir sonuç elde etmiştir. Uğurluoğlu (2010)'nun araştırmasında görev değişkeni davranış odaklı stratejileri en iyi yordayan değişkenler arasında yer almaktadır.

Öğretim üyelerinin sahip olduğu uzmanlık alanlarının kendi kendine liderlik davranışlarına etki etmemesi beklenen bir sonuçtur. Öğretim üyelerinin aynı meslek grubuna dahil olmaları, hiyerarşik olarak benzer düzeyde bulunmaları, yüksek öğretim sistemi içinde ve aynı görev tanımı çerçevesinde çalışmaları bu bulguyu destekleyici özelliklerdir. Öğretim üyelerinin akademik hayatlarında mühendislik, sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimleri gibi çalıştıkları konun farklı olması kendi kendine liderlik davranışlarını farklı biçimde kullanmalarını sağlayacak bir etken değildir.

5.2.3.3. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Akademik Unvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin gerek toplam kendi kendine liderlik davranışları, gerek kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, gerekse de kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı biçimde kendi kendine liderlik davranışları faktör bazında incelendiğinde hedef belirleme, kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; inanç ve varsayımlarını değerlendirme; iç konuşmalar, zihinsel imgeleme davranışları öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Özetle, öğretim üyelerinin sahip olduğu akademik unvanların kendi kendine liderlik davranışları üzerinde bir etkisi mevcut değildir.

Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarıyla akademik unvanları arasındaki ilişkiye dair ulaşılan bu sonuçların beklenen sonuçlar olduğu ileri sürülemez. Kendi kendine liderlik davranışlarının kişilik özelliklerinden bağımsız, öğrenilebilir ve geliştirilebilir davranışlar olması (Houghton, Neck ve Singh, s.428), bireyin sahip olduğu özyeterlilik algı düzeyi ile doğrusal bir ilişki içinde bulunması (Manz ve Neck, 1999; Manz ve Sims, 2001, s.110; Prussia, Anderson ve Manz; 1998, s.524, 526) nedeniyle öğretim üyelerinin belirli aşamalardan geçerek, bir süreç sonunda kazandıkları akademik unvanlarının kendi kendine liderlik davranışları üzerinde etkili olması ulaşılmaması beklenen bir sonuçtur ancak aksi bir sonuç elde edilmiştir. Akademik unvanların kazanılmasında başarı değişkeninin de sürece dahil olması, pozitif özyeterlilik algısını temsil etmektedir. Yüksek performans deneyimleri, gelecekteki özyeterlilik algıları üzerinde pozitif bir etki yaratacaktır (Neck ve Manz, 2003, s.34). Kıdem değişkeninde olduğu gibi daha fazla iş ve hayat deneyimine sahip olmanın, bireylerin kendi yaşamları üzerinde daha fazla kontrol ve etkiye sahip olması anlamına gelmektedir (Manz, 1986, s.589; Houghton; Prussia, Anderson ve Manz; 1998. s.535-536). Hauschildt ve Konradt (2012) yaptıkları araştırmada bireysel görev yeterliliği ile kendi kendine liderlik davranışları arasında pozitif bir ilişki belirlemişlerdir. Diğer bir ifade ile bireyin yerine getirdiği görevle ilgili olarak yeterlilik ve yetkinliğinin artması

kendi kendine liderlik davranışlarını daha etkin bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır. Bu sonuç, ulaşılan bulgu ile farklı bir nitelik göstermektedir.

5.2.3.4. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler ve kendi kendine liderlik stratejilerinden yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı biçimde kendi kendine liderlik davranışları faktör bazında incelendiğinde hedef belirleme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; inanç ve varsayımlarını değerlendirme; iç konuşmalar; zihinsel imgeleme davranışları öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Kısaca, öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversitenin (devlet ya da vakıf üniversitesi) kendi kendine liderlik davranışları üzerinde bir etkisi mevcut değildir.

Kendi kendine liderlik modeli birey, grup ve/veya örgüt arasında koordine edilmiş çabaları içeren bütünsel bir yaklaşım içermesine (Neck ve Manz, 1994, s.929) karşın, bu çalışmada kendi kendine liderlik modeli bireysel düzeyde ele alınmıştır. Çalışmada etkileri belirlenmeye çalışılan kendi kendine liderlik modeli, bireyin kendi eylem ve düşüncelerini kontrol etmek için kendini etkilemek yolu ile bireysel bakış açısı sürecini temsil etmektedir (Neck ve Manz, 1996, s.447). Bu yüzden öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının çalıştıkları üniversiteye (devlet ya da vakıf üniversitesi) göre farklılaşmaması beklenen olası bir sonuçtur.

5.2.3.5. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kendi kendine liderlik davranışları faktör bazında incelendiğinde hedef belirleme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; iç konuşmalar; zihinsel imgeleme

davranışlarının öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Yapıcı düşünce modeli stratejilerinden yalnızca inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışı, öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre: 51-60 yaş grubu öğretim üyeleri, 31-40 yaş grubu öğretim üyelerine göre inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını daha fazla kullanmaktadır. 61 ve üzeri yaş grubuna dahil öğretim üyeleri, 31-40 yaş grubu öğretim üyelerine göre inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını daha fazla kullanmaktadır. 51-60 yaş grubuna dahil öğretim üyeleri, 41-50 yaş grubu öğretim üyelerine göre inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını daha fazla kullanmaktadır. Bulgular, yaş ilerledikçe öğretim üyelerinin inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını daha fazla kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar mevcuttur, bunlar şöyle sıralanabilir: Uğurluoğlu (2010) yapıcı düşünce modeli stratejileri ile yaş arasında pozitif yönlü yüksek anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Yaş ilerledikçe yapıcı düşünce modeli stratejilerinin kullanımı artmaktadır. Orhan (2012) ise kendi kendine liderlik stratejilerinden, kendini gözleme; hedef belirleme; inanç ve varsayımlarını değerlendirme; zihinsel imgeleme ve doğal ödül stratejileriyle yaş değişkeni arasında pozitif bir ilişki belirlemiştir. Yaş arttıkça kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımı da artmaktadır. Tabak, Çelik ve Türköz (2011) yaptıkları araştırmada kamu çalışanlarının yaş değişkenine göre kendini ödüllendirme ve kendini gözleme davranışlarını kullanımlarının farklılaştığını belirlemiştir. Buna göre kendini gözleme davranışının yaş ilerledikçe kullanımı artmaktadır. Ancak yaş ilerledikçe kendini ödüllendirme davranışının kullanımı azalmaktadır. Bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmaların bir kısmı da kendi kendine liderlik modeli ile yaş değişkeni arasında negatif doğrudan bir ilişki belirlemiştir (Kazan 1999; Kazan ve Earnest 2000; Uğurluoğlu, Saygılı, Özer ve Santaş 2013; Carmeli, Meitar ve Weisberg, 2006). Ricketts, Carter, Place ve McCoy (2012)'un gerçekleştirdiği araştırma ise iç konuşmalar ve inanç ve varsayımları değerlendirme davranışlarının yaş ile negatif bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. D'Intino, Goldsby, Houghton ve Neck (2007)

göre genç insanlar kendi kendine liderlik stratejilerini kullanmaya daha fazla eğilimlidir. Gençlerin, kariyerlerinin başında ve kendini kanıtlama süreci içinde olmaları onları yaşlılara göre daha fazla hedef yönelimli olma ve iş yaşamlarında risk almaya daha yatkın hale getirmektedir. Yaşlı kuşakların, kurallara, otoriteye, hiyerarşik düzene ve sistemlere daha fazla bağlı olmaları, onları, kendi kendine liderlik modelini kullanırken daha tutucu bir tavır içine itmektir (s.113-114). Konu ile ilgili çeşitli çalışmaların sonuçları incelendiğinde kendi kendine liderlik modeli ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi açıklayan farklı bulgulara rastlandığı görülmektedir. Bu konuda görüş birliğine ulaşmak için daha kapsamlı araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

5.2.3.6. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kendi kendine liderlik davranışları faktör bazında incelendiğinde, kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; iç konuşmalar; zihinsel imgeleme davranışlarının öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösteren stratejiler, hedef belirleme ve inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışları olarak saptanmıştır. Buna göre: Davranış odaklı stratejilerden hedef belirleme davranışını 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla kullanmaktadır. Diğer bir ifade ile hedef belirleme stratejisi düşük kıdeme sahip öğretim üyeleri tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Yapıcı düşünce modeli stratejilerinden inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyeleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla; 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerine göre daha fazla kullanmaktadır. Sonuç olarak, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışının meslekte daha deneyimli öğretim üyeleri tarafından daha çok kullanıldığı görülmektedir.

Hedef belirleme davranışının düşük kıdeme sahip öğretim üyeleri tarafından daha fazla kullandığı bulgusunu destekleyen bulgu, Uğurluoğlu (2010) tarafından elde edilmiştir. Uğurluoğlu (2010)'nun araştırmasında, toplam çalışma sürelerinin artmasının, davranış odaklı stratejilerin kullanılma olasılıklarını azaltan bir faktör olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, çalışma hayatlarının başında olan öğretim üyelerinin daha fazla başarıya odaklı oldukları ve kariyer süreçlerinde başarı elde etmek için daha motive ve daha planlı çaba sarf ettiklerini düşündürmektedir. Uğurluoğlu, Saygılı, Özer ve Santaş (2013)'ın elde ettiği, toplam çalışma süresi değişkeni ile kendi kendine liderlik stratejileri arasında negatif doğrudan bir ilişki belirlemiştir.

Tabak, Çelik ve Türköz (2011) de araştırmalarında kendi kendini gözleme stratejisinin kullanımının kıdemle beraber arttığını belirtmiştir. Tabak, Çelik ve Türköz (2011)'ün elde ettiği diğer bir sonuç ise diğer kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımında kıdem değişkeninin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı şeklindedir. Carmeli, Meitar ve Weisberg (2006) ise kendi kendine liderlik davranışları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin var olmadığını belirlemişlerdir. Sözü edilen bu bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarıyla kısmen uyuşan diğer sonuç ise Ricketts, Carter, Place ve McCoy (2012) tarafından kıdem ile kendi kendine liderlik davranışları arasında düşük bir ilişki düzeyinin belirlenmesidir. Ancak kıdem ile iç konuşmalar; inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışları arasında negatif yönlü ve düşük ilişkinin belirlenmesi araştırma bulgularıyla tutarlık göstermemektedir. Bu konuda görüş birliğine ulaşmak için daha kapsamlı araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

5.2.3.7. Öğretim Üyelerinin Kendi Kendine Liderlik Davranışlarının (Davranış Odaklı Stratejiler ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Bağlamında) İdari Görev Deneyimi Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Öğretim üyelerinin toplam kendi kendine liderlik davranışları, kendi kendine liderlik stratejilerinden davranış odaklı stratejiler, yapıcı düşünce modeli stratejileri öğretim üyelerinin idari görev deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı biçimde kendi kendine liderlik davranışları faktör bazında incelendiğinde hedef belirleme; kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; iç konuşmalar davranışlarının öğretim üyelerinin idari görev deneyimlerine göre anlamlı

bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yalnızca yapıcı düşünce modeli stratejilerinden, inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgeleme davranışlarının öğretim üyelerinin idari görev deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, idari görev deneyimi olan öğretim üyeleri, inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgeleme davranışlarını idari görev deneyimi olmayan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler.

Kendi kendine liderlik yaklaşımında, birey mevcut standart ve hedeflere erişmek için kendi davranışlarını yönetir. Kendi kendine liderlik birey ya da grup tarafından bir durum algılandığında oluşur. Eylemleri standartlarla uyumlu hale getirmek için bir davranış seçilir, istenilen davranışı teşvik etmek için eylemler ve algılar izlenir ve davranışın duruma nasıl bir etkiye bulunduğunu değerlendirilir. Kendine kendine liderlik, dış standartlara uygunluğun derecesini düzenlemekle kalmaz aynı zamanda bu standartları içsel olarak oluşturur (Pearce & Manz, 2011, s.187). Bireyin, kendi kendine liderlik davranışlarını gerçekleştirmek için kullandığı zihinsel stratejilerden biri inanç ve varsayımlarını değerlendirme, diğeri de zihinsel imgeleme davranışlarıdır.

Elde edilen bulgular, idari görev deneyimi olan öğretim üyelerinin, bireysel etkililiklerini arttırmak için zihinsel enerjilerini, düşünce sürecinin yönetimine odaklandıklarını, daha yüksek bir performans elde etmek için zihinsel imgeleme tekniğini de kullanarak, işlevsiz olan inanç ve düşünce kalıplarını belirleyerek bunları olumlu fonksiyonel olanlarla değiştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Diğer bir ifade ile idari görev deneyimi olan öğretim üyelerinin kendi zihinsel süreçleriyle ilgili farkındalık seviyeleri yüksektir ve yeni bir bilişsel yapılanma gerçekleştirmeyi hedeflemektedirler. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin idari görev deneyimleri incelendiğinde, çoğunlukla yönetim ve organizasyon ile ilgili olduğu görülmektedir. Yönetim, önceden belirlenen amaç ya da amaçları gerçekleştirmek için örgütlenme ve eşgüdümleme süreci olarak tanımlanabilir. Yönetim, sosyal ve grupsal bir süreçtir, kullanılan kaynakların arasında optimum uyum ve işbirliğini sağlamayı gerektirir. Yönetimde başarı, amaçların öngörülen nitelik ve nicelikte gerçekleştirilme derecesi ile ölçülür (Başaran, 1989, s.14-15; Eren, 1998, s.-6). Bir yöneticinin başarısı, öncelikle kendi zihinsel süreçlerinin, inanç ve varsayımlarının farkındalığı ve kendi düşünce sürecinin iyi yönetilmesiyle başlar. Pozitif bakış açısı ve yüksek özyeterlilik algısı, akıllı, amaçlı, motive edilmiş davranış ve düşünceleri yaratır. Sonuç olarak yüksek düzeyde

bireysel etkililik ve başarılı performans deneyimlenir. Ulaşılan bulgular, öğretim üyeleri, idari görev deneyimi ile kazandıkları biliş, beceri ve yetkinlikler ile yapıcı düşünce modeli stratejilerinden inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgeleme stratejilerini daha fazla kullandıklarını düşündürmektedir.

5.2.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Öğretim Üyelerinin Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Örgütsel öğrenme kapasitesinin (bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında) öğretim üyelerinin akademik unvan, çalışılan üniversite, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

5.2.4.1. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Akademik Unvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Üniversitelerin toplam örgütsel öğrenme kapasitesi, grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutları öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak bireysel düzeyde öğrenmenin, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre: prof.dr. unvanına sahip öğretim üyeleri bireysel düzeyde öğrenme davranışlarını, y.doç.dr. unvanına sahip öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler.

Far ve Rafei (2014) araştırmalarında çalışanların kariyerlerinde yükseliş yaşandıkça örgütsel öğrenme düzeyinin de arttığını belirlemiştir. Kuru (2007)'nin Muğla Üniversitesi'nin akademik ve idari personeli üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, Çalışanların öğrenim durumlarına göre algılarıyla örgütsel öğrenme arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte Malik, Danish ve Usman (2011) gerçekleştirdiği araştırmasında, çalışılan pozisyonla örgütsel öğrenme kültürü arasında bir ilişkinin var olmadığını saptamıştır. Çakrak (2010) ise araştırmasında örgüt yetkinliklerini etkileyen en önemli faktörün örgütsel öğrenme yeteneğinin olduğunu tespit etmiştir. Akademik unvan ile

örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi dolaylı yoldan destekleyen diğer bir araştırma ise Amiri, Jandghi, Alvani, Hosnavi ve Ramezan (2010) yaptıkları araştırmadır. Araştırmada, bireysel düzeyde öğrenmenin insan sermayesi üzerinde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinin kariyer süreçleri boyunca kazanmış oldukları akademik unvanlar onların kariyer basamaklarını ve gerek kendi uzmanlık alanlarında gerekse de kendi kişisel gelişimlerinde kazanmış oldukları bilgi, beceri ve yetkinlerin gelişim evrelerini temsil eder. Diğer bir ifade ile sahip oldukları akademik unvanlar, içinde buldukları kariyer evresinin bir göstergesidir. Öğretim üyelerinin kariyer süreçleri içinde sürekli gelişim olgusunu barındırır. Sürekli gelişim bir döngüyü de beraberinde getirir. Öğrenme yoluyla bilgi edinilir, bilgi gelişimi doğurur, gelişim, ilerleme ve yeni öğrenmeleri beraberinde getirir. Bu yeni öğrenmeler yeni ilerlemelere yol açar, döngü böylelikle sürer gider (Savolainer ve Haikonen, 2007, s.7). Dolayısıyla öğretim üyelerinin kariyerleri ilerledikçe, bir üst basamağa çıkıldıkça sahip olunan bilgi, beceri ve deneyimlerde artış görülür. Örgütsel öğrenmenin temel yapı taşı bireydir. Örgütsel öğrenme kapasitesinin oluşumu birey ile başlar, bireylerin zihinsel kapasiteleri, birbirleriyle etkileşimleri, sahip oldukları örtük ve açık bilgiler örgütsel düzeyde öğrenmeleri etkiler (Senge, 1998, s.157). Bireysel düzeyde öğrenme, örgütsel öğrenmenin oluşmasında önemli bir yeri vardır. Bu nedenle, sahip olunan akademik unvan ile bireysel düzeyde öğrenmeler arasında bir ilişkinin var olması ve kariyer evrelerinin en üst basamağında bulunan prof.dr. unvanına sahip öğretim üyelerinin bireysel düzeyde öğrenme davranışlarını alt basamakta bulunan öğretim üyelerine oranla daha fazla sergilemeleri beklenen olası bir bulgudur.

5.2.4.2. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Çalışılan Üniversite Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Örgütsel öğrenmenin, hem üniversitelerin toplam örgütsel öğrenme kapasitesi bağlamında hem de bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları bağlamında öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Buna göre: vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin örgütsel öğrenme kapasitesi devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha yüksektir. devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri, bireysel öğrenme davranışlarını vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden daha fazla sergilemektedirler. Elde edilen sonuçlar devlet üniversitelerinde yalnızca bireysel düzeyde öğrenmenin daha yüksek bir düzeyde gerçekleştiği, vakıf üniversitelerinde, gerek toplam örgütsel öğrenme kapasitesinin gerekse de grup ve örgütsel düzeyde öğrenmenin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Benzer nitelikli araştırmalar incelendiğinde: Birdi, Patterson ve Wood (2007) kar amaçlı ve kar amaçlı olmayan örgütlerdeki öğrenme uygulamalarının kullanımının ve çok boyutlu örgütsel performansı inceledikleri araştırmalarında kar amaçlı olmayan örgütlerde bireysel düzeyde öğrenme uygulamalarının kar amaçlı örgütlere göre daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Kar amaçlı olmayan örgütlerde, bireysel öğrenme uygulamaları performans ile güçlü bir ilişki göstermektedir. Kar odaklı örgütlerde takım öğrenme uygulamalarının daha belirgin olduğu belirlenmiştir. Çalışanların eğitim ve gelişim faaliyetlerine yapılan yatırım kar amacı güdmeyen örgütlerde daha büyük bir etki göstermektedir. Devlet üniversiteleri kar amacı güdmeyen örgüt, vakıf üniversiteleri ise kar amacı güden örgüt olarak tanımlandığında, elde edilen bu sonuçlar, araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Maoney (2008), kampus kültürü ve örgütsel öğrenmeye ilişkin yaptığı araştırmada, karmaşık kampus kültürü algısı, örgütsel performans ve örgütsel öğrenme arasında belirgin bir ilişki belirlemiştir. Karmaşık örgüt kültürü, eylemde bulunmaya ve öğrenme yeteneğine katkıda bulunmaktadır. Bu sonuç, devlet üniversitelerine ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Örgütsel öğrenme, yeni öğrenmeleri keşfetme ve öğrendiklerini kullanma arasında bir gerilim içerir. Bunu gerçekleştirecek temel yapı da bireydir (Crossan, Lane ve White,1999, s.532). Örgütsel öğrenme bireysel düzeyde gerçekleşen öğrenmelerle başlar ancak bireysel düzeydeki öğrenmelerin toplamı örgütsel düzeyde öğrenmeleri oluşturmaz. Elde edilen bulgularda, devlet üniversitelerinde bireysel düzeyde öğrenmenin yüksek bir düzeyde gerçekleşmesi, örgütsel öğrenme sürecinin başladığını ancak bireysel öğrenme çabalarının örgütsel öğrenmeye dönüştürülemediğini düşündürmektedir. Fonksiyonlar ve düzeyler arası bilgi paylaşımı örgütsel öğrenmeyi etkileyen bir faktördür. Gerek karar verme sürecinde gerekse de örgütün hedefleri,

gelecekte varmak isteği yön ile ilgili yukarıdan aşağıya doğru bilgi dolaşımının sağlanması orta düzey öğrenme sürecini artırmakta, örgütsel öğrenme üzerine pozitif etkide bulunmaktadır (Milia, Birdi, 2010, s.484). Grup düzeyinde öğrenme davranışları, diyalog, ortak eylem, ortak anlayış geliştirme çabalarını içerir. Karşılıklı diyalog ve iletişim yoluyla geliştirilen ortak dil grup içinde ortak anlamların geliştirilmesine neden olur. Sürecin en önemli özelliği paylaşmaktır (Weick ve Roberts, 1993, s.368; Simons, 1991, s.59; Daft ve Weick, 1984, s.285). Grupların kompozisyonu ve yönetimi, örgüt içindeki takımlar da öğrenmeyi etkilemektedir. Bazı örgütler diğerlerinden daha iyi öğrenmektedir. Bu farkı, öğrenme için formel süreçlere sahip olmak, fonksiyonlar arası çapraz iletişim ve takım üyelerinin sürekliliği gibi çeşitli faktörler sağlamaktadır (Pisano ve diğerleri, 2001, s. 752). Araştırma sonuçlarında, vakıf üniversitelerinde toplam örgütsel öğrenme kapasitesinin, grup ve örgütsel düzeyde öğrenmelerin daha ileri düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi örgütsel öğrenme sürecinin daha etkili bir biçimde yönetildiğini göstermektedir. Örgüt yöneticileri, örgüt içindeki mevcut öğrenmeleri ve bu öğrenmelerin zaman içindeki akışını, değişimini iyi yönetmek durumundadırlar. Örgütsel öğrenme sistemi ancak böyle etkili ve verimli bir biçimde işleyecektir. Devlet üniversitelerinin vakıf üniversiteleriyle karşılaştırıldığında genel olarak öğrenci, akademik personel, idari personel, sahip olunan yerleşke sayısı bakımından daha büyük olması etkili yönetim açısından bazı sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu sorunlar, strateji ve politikaların uygulanması, iletişim kanallarının etkili işletilmesi, bilgiye ulaşım sistemlerinin oluşturulması ve işletilmesi, finansal destek sistemlerinin kurulması, bina ve teçhizatın yetersizliği olarak sayılabilir. Tüm bunlar örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında olumsuz bir etki yaratmaktadır. Yüksek düzeyde öğrenme sağlayan mekanizma ve yapılar, Fiol ve Lyles (1985) tarafından örgüt kültürü, strateji, yapı ve çevre olarak tanımlanmıştır (s. 804). Örgütsel öğrenme hem çevresel değişmeler hem de örgüt içi faktörler tarafından uyarılarak, karmaşık ve tekrarlanan bir yapı içinde oluşur (Dodgson, 1993, s.387). Öğrenmeyi destekleyen örgütsel kültür öğeleri: Açıklık, dönüşümcü liderlik (Hult ve diğerleri, 2000, s.293), örgüt içinde alınan kararlara katılma, öğrenme odaklı olma (Hurley ve Hult, 1998, s.42), olumlu yönetici davranışı, örgütsel destek (Ramus ve Steger, 2000, s.605) olarak belirlenmiştir. .

Alcantara (2009) araştırmasında, örgütsel öğrenme düzeyi ile mevcut operasyonel sistemler, örgüt üyeleri ve örgüt kültüründe meydana gelen değişimler arasında bir ilişki belirlemiştir. Alcantara (2009), politika oluşturulurken örgütsel perspektiften bakılması ve örgütsel öğrenmeyi geliştirmek için özel stratejiler oluşturulması gerektiğini ileri sürmüştür. Bir örgütün stratejik duruşu, çevreyi algılaması ve yorumlaması için bir yapı oluştur ve örgütsel öğrenmeye etki eder (s. 804). Dodgson (1993), bireysel öğrenmelerin örgütsel öğrenmeye dönüşmesinde ve örgütsel öğrenme düzeyinin belirlenmesinde örgütün belirlediği stratejinin önemli bir faktör olduğunu vurgular (s. 387). Stratejik liderlik, örgütsel öğrenmenin arkasındaki itici, yol gösterici güçtür. (Vera ve Crossan, 2004, s. 222, 230, 235). Çetin (2013) araştırmasında, üniversitelerde yönetim düzeyinde bulunan akademik liderlerin yönetim görevlerine ilişkin olarak özel bir eğitimden geçmediği, liderlik hazırlıklarında bulunmadığına vurgu yapar. Hacıfazlıoğlu (2010a; 2010b) ise araştırmalarında, akademik liderliğin öneminden söz ederek, üniversitelerin toplumsal gelişimin sağlanmasındaki önemli katkısı nedeniyle bu kurumlardaki liderlerin yetiştirilmesi ve gelişiminin önem arz eden bir konu olduğunu belirtir. Mcdade (1987), yükseköğretimde tüm kademelerde yönetici olarak çalışan akademisyenlerin yöneticilik nitelikleri yanında liderlikle ilgili bilgi, beceri ve tekniklere sahip olmaları gerekliliği üzerinde durur. Liderlik vasıflarının geliştirilmesinin yönetici konumunda çalışan akademisyenlerin profesyonel gelişimlerinin bir parçası olması gerektiğini belirtir (s.25).

Örgütsel öğrenmenin oluşmasında diğer bir etkende, örgütün sahip olduğu kültürün etkisidir. Parkhe (1991), işbirlikçi kültürün öğrenmeyle döngüsel bir ilişki içinde olduğunu, işbirlikçi kültürün öğrenmeyi sağladığı ve güçlendirdiğini, öğrenmeninde işbirlikçi kültürü oluşturduğunu belirtmiştir. (Parkhe, 1991, s. 586). Dodgson (1993)'a göre bir örgütte bireysel ve grup düzeyinde bilgiler, bireylerin öğrenme kapasitesine göre oluşur. Örgüt yapısı bu süreçlerin nasıl etkileşime gireceğini tanımlar, örgütsel öğrenme ise bu etkileşimler sonucu oluşur. Örgütsel öğrenme üzerinde örgütün sahip olduğu kültürün etkisi büyüktür (s.388). Öğretim üyeleri arasında yaşanan olumsuz rekabet, grup öğrenmelerinin iyi yönetilememesi, yönetimde açıklık ve demokratik uygulamaların yetersizliği, stratejik liderlik eksikliği, üniversitelerin örgütsel öğrenmeye ilişkin mevcut politikalarının var olmaması, devlet üniversitelerinde bireysel

düzeyde öğrenme çabalarının örgütsel düzeye taşınmaması nedenleri olarak ileri sürülebilir.

5.2.4.3. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Toplam örgütsel öğrenme kapasitesinin, grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutlarının öğretim üyelerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yalnızca bireysel düzeyde öğrenme alt boyutunun öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular öğretim üyelerinin yaşı ilerledikçe bireysel düzeyde öğrenmelerin arttığını göstermektedir.

Far ve Rafei (2014)'in gerçekleştirdiği araştırmasında çalışanların kariyer düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ancak çalışanların kariyer potansiyellerinin yaş ile birlikte artış gösterdiğini belirlemiştir. Malik, Danish ve Usman (2011) ise yaş değişkeni ile örgütsel öğrenme kültürü arasında anlamlı doğrusal bir ilişki saptamıştır. Bu sonuçlar, araştırma bulgularıyla kısmen tutarlılık göstermektedir. Kuru (2007)'nin Muğla Üniversitesi'nin akademik ve idari personeli üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, örgütsel öğrenme ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

5.2.4.4. Örgütsel Öğrenme Kapasitesinin (Bireysel Öğrenme Davranışları, Grup Öğrenme Davranışları ve Örgütsel Öğrenme Davranışları Bağlamında) Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Toplam örgütsel öğrenme kapasitesinin, grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme alt boyutlarının öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yalnızca bireysel düzeyde öğrenme alt boyutu öğretim üyelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgular öğretim üyelerinin kıdemleri arttıkça bireysel düzeyde öğrenmelerinin de arttığını göstermektedir.

Malik, Danish ve Usman (2011) araştırmalarında, örgütsel öğrenme kültürü ile iş deneyimi arasında anlamlı bir ilişkinin var olmadığını saptamıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla kısmen de olsa bir tutarlılık göstermektedir. Bontis, Crossan ve Hlland

(2002) tarafından gerçekleştirilen araştırma, örgütün genel performansı ile üç düzey öğrenme (bireysel, grup, örgütsel) arasında doğrudan ve yüksek bir ilişkinin var olduğunun belirlenmiş, çalışanların örgütteki çalışma süreleriyle örgüt performansı arasında anlamlı ve negatif bir bulunmuştur. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Kuru (2007)'nin Muğla Üniversitesi'nin akademik ve idari personeli üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, çalışanların kıdemlerine göre algılarıyla örgütsel öğrenme arasında anlamlı bir fark tesbit edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. İlgili alan yazın ve araştırmalar incelendiğinde örgütsel öğrenme ile demografik değişkenler (yaş, kıdem, görev türü) arasındaki ilişkileri inceleyen çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Alandaki araştırmaların büyük çoğunluğunun örgütsel öğrenme ve örgütsel performans, iş doyumunu, örgütsel etkililik, iş performansı konularında yoğunlaştığı görülmektedir.

Örgütsel öğrenme kapasitesinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular beraber değerlendirildiğinde bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Öğretim üyelerinin kıdemleri arttıkça, yaş ilerledikçe bireysel düzeyde öğrenmelerin de arttığını görülmektedir. Toplam örgütsel öğrenme kapasitesinin, grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenmeler ile yaş ve kıdem değişkenleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Örgütsel öğrenme ve akademik unvan değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlarda, yaş ve kıdem değişkenlerine ilişkin bulguları desteklemektedir. Buna göre prof.dr. unvanına sahip öğretim üyeleri daha yüksek düzeyde bireysel öğrenme davranışlarına sahiptir. Öğretim üyelerinin kariyer süreçleri içinde mevcut olan sürekli gelişim olgusu, yaş ve çalışma yılları ilerledikçe edilen bilgi, beceri ve deneyimlerdeki artış, kazanılan yeni yetkinlikler öğretim üyelerinin bireysel öğrenme düzeylerinde artış sağlamaktadır.

Özetle, kendi kendine liderlik yaklaşımında, birey mevcut standart ve hedeflere erişmek için kendi davranışlarını yönetir. Aynı zamanda standartları değerlendirir, yeni standartlar belirler veya mevcutları düzenler ya da değiştirir. Ne yapılmalı, niçin yapılmalı, ilave olarak neler yapılmalı sorularının yanıtları belirlenir. Bunları yaparken zihinsel, davranışsal ve bilişsel bir takım stratejiler kullanılır. Amaç, bireysel etkililiği, verimliliği artırarak, bireysel performansı artırmaktır. Bu yaklaşım, kendi kendine liderlik davranışlarının üst düzeyde ortaya çıkmasını sağlamak için çalışma özerkliğine sahip, yetki ve sorumluluklarla güçlendirilmiş, inisiyatif kullanabilen, kendi bireysel

sorumluluğunu üstlenmiş bireylere ihtiyaç duyar. Kendi kendine liderlik yaklaşımı, bireye bağlı düşünce ve eylemlerle örgütsel performansı artırma yollarını açıklamakla ilgilidir.

Gelişme ihtiyacı her insanın genlerinde kayıtlıdır ve yalnızca ifade edilmeyi talep eder. Kendi kendine liderlik bu ifade yollarından biridir. Performans, kişinin çalışmasına katacağı tutkunun ürünüdür. Bireyin hazzını ve dengesini bozan dış baskının değildir.

Bu araştırma, öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarında mevcut durumu belirlemeyi ve bu davranışların meslekleriyle ilgili genel bireysel yetkinlikleri ve çalıştıkları üniversitenin örgütsel öğrenme kapasitesini nasıl etkilediğini saptamayı hedeflemiştir. Bu amaçla, *Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi* oluşturulmuş, *Öğretim Üyelerine Yönelik Kendi Kendine Liderlik Ölçeği*, *Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeği* bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Türkiye’de yükseköğretim alanında kendi kendine liderlik modeli kullanılarak yapılan ilk araştırma niteliğini taşımaktadır. Yine bu araştırma Delphi metodunu kullanarak Türkiye’de genel öğretim üyesi yetkinliklerini belirlemeyi hedefleyen ilk araştırmadır. Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde özet olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma, kendi kendine liderlik modelinin öğretim üyesi yetkinlikleri üzerindeki etkisinin, *kendini cezalandırma stratejisinin* dışında *davranış odaklı stratejiler* bazında mevcut olduğunu göstermektedir. Bu etki kendini ödüllendirme stratejisi üzerinde yoğunlaşmaktadır, pozitif yöndedir. Öğretim üyeleri, kendi kendine liderlik stratejilerini davranışa dönük olarak kullanmakta, kendi kendine liderlik davranışlarını zihinsel düzeyde (*iç konuşmalar; zihinsel imgeleme; inanç ve varsayımları değerlendirme davranışları* bazında) kullanmayı tercih etmemektedirler.

Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının, üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu etki, öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının öğretim üyesi yetkinlikleri üzerindeki etkisiyle karşılaştırıldığında daha yüksektir. *Hedef belirleme* ve *kendini cezalandırma stratejilerinin*, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerindeki etkisi yüksektir. Grup düzeyinde öğrenmelerin oluşmasında *davranış odaklı stratejiler (hedef belirleme; kendini cezalandırma; kendini ödüllendirme ve kendine ipucu verme stratejileri)* etkili bulunmuştur. *Hedef belirleme*, bireysel, grup ve örgütsel düzeyde

öğrenmelerde en etkili kullanılan kendi kendine liderlik davranışı olarak belirlenmiştir. Hedef belirlemenin insan kaynağını geliştiren, bireysel performansı artıran niteliği öğretim üyelerinin mesleklerinin doğal yapısı ile de örtüşmektedir. Bireysel öğrenme davranışlarının oluşmasında, *yapıcı düşünce modeli stratejilerinden, zihinsel imgeleme ve inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışlarının* etkili olduğu saptanmıştır.

Örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında *davranış odaklı stratejilerinden, hedef belirleme ve kendine ipucu verme davranışlarının* etkili olduğu belirlenmiş ancak *kendini ödüllendirme ve kendini cezalandırma davranışlarının* anlamlı bir etkisi saptanamamıştır. Örgütsel düzeyde öğrenme, insan dışındaki yapılarla ilgili olduğu için bu bulgu beklenen olası bir bulgudur. Ancak, *yapıcı düşünce modeli stratejileri*, örgütsel öğrenme kapasitesinin oluşmasında *davranış odaklı stratejiler* kadar etkili bulunmamıştır. *Yapıcı düşünce modeli stratejilerinin*, grup düzeyinde ve örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında anlamlı bir etkisi belirlenememiştir.

Yapıcı düşünce modeli stratejileri kapsamında incelenen *iç konuşmalar davranışının*, gerek öğretim üyesi yetkinlikleri gerekse de örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde anlamlı bir etkisine rastlanamamıştır. Bu bulgu, öğretim üyelerinin iç konuşmalarla ilgili farkındalık seviyelerinin düşük olduğu ve *iç konuşmalar stratejisini* olumsuz ve kaçınılması gereken bir davranış olarak algıladıkları biçiminde yorumlamıştır. Öğretim üyeleri için geliştirilen kendi kendine liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik analizleri sırasında, modelde davranış odaklı stratejiler kapsamında yer alan *kendini gözlemleme stratejisinin* elenmesi de bunu desteklemektedir.

Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımının cinsiyet değişkenine göre nasıl değiştiği incelendiğinde kendi kendine liderlik stratejilerinden, *kendine ipucu verme; kendini ödüllendirme; kendini cezalandırma; inanç ve varsayımlarını değerlendirme* davranışlarının dışında cinsiyetin kendi kendine liderlik modelinde anlamlı farklılıklar oluşturan bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu davranışları bayan öğretim üyeleri daha fazla kullanmaktadır.

Öğretim üyelerinin sahip olduğu uzmanlık alanlarının kendi kendine liderlik davranışlarına etki etmediği belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin aynı meslek grubuna dahil olmaları, hiyerarşik olarak benzer düzeyde bulunmaları, yüksek öğretim sistemi

içinde ve aynı görev tanımı çerçevesinde çalışmaları bu bulguyu destekleyici özelliklerdir.

Akademik unvan ve kendi kendine liderlik davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde ise öğretim üyelerinin sahip olduğu akademik unvanların kendi kendine liderlik davranışları üzerinde bir etkisinin mevcut olmadığı saptanmıştır. Kendi kendine liderlik davranışlarının kişilik özelliklerinden bağımsız, öğrenilebilir ve geliştirilebilir davranışlar olması nedeniyle bu sonuçlar beklentilerle örtüşmemiştir.

Üniversite ve kendi kendine liderlik davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde, kendi kendine liderlik davranışları üzerinde öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversitenin (devlet ya da vakıf üniversitesi) bir etkisi tespit edilmemiştir. Kendi kendine liderlik modeli birey, grup ve/veya örgüt arasında koordine edilmiş çabaları içeren bütünsel bir yaklaşım içermesine (Neck ve Manz, 1994, s.929) karşın, bu çalışmada kendi kendine liderlik modeli bireysel düzeyde ele alındığı için üniversite değişkeni ile ilgili bulgular, beklentilere uygun gerçekleşmiştir.

Yaş değişkeni incelendiğinde, *yapıcı düşünce modeli stratejilerinden yalnızca inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışının*, öğretim üyelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular, yaş ilerledikçe öğretim üyelerinin *inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışını* daha fazla kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanımı, öğretim üyelerinin kademlerine göre nasıl değiştiği incelendiğinde ise öğretim üyelerinin kademlerine göre anlamlı farklılık gösteren stratejiler, *hedef belirleme; inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışları* olarak belirlenmiştir. *Hedef belirleme stratejisi* düşük kädeme sahip öğretim üyeleri tarafından daha fazla kullanılmaktadır. *İnanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışının* ise meslekte daha deneyimli öğretim üyeleri tarafından daha çok kullanıldığı saptanmıştır.

Kendi kendine liderlik davranışları idari görev değişkenine göre incelendiğinde ise idari görev deneyimi olan öğretim üyelerinin, *inanç ve varsayımlarını değerlendirme ve zihinsel imgeleme davranışlarını* daha fazla sergilediği belirlenmiştir.

Örgütsel öğrenme kapasitesinin, öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversiteye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, devlet üniversitelerinde *bireysel öğrenme*

davranışlarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği, vakıf üniversitelerinde ise *grup öğrenme davranışlarının* ve *örgütsel öğrenme davranışlarının* yüksek olduğu saptanmıştır.

Örgütsel öğrenme kapasitesinin, öğretim üyelerinin akademik unvan, yaş ve kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular beraber değerlendirildiğinde bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Öğretim üyelerinin, akademik unvanları ilerledikçe, kıdemleri arttıkça, yaşı ilerledikçe *bireysel öğrenme davranışlarının* da arttığı görülmektedir. *Toplam örgütsel öğrenme kapasitesi, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları* ile akademik unvan, yaş ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Öğretim üyelerinin kariyer süreçleri içinde mevcut olan sürekli gelişim olgusu, akademik unvan, yaş ve çalışma yılları ilerledikçe edilen bilgi, beceri ve deneyimlerdeki artış, kazanılan yeni yetkinlikler, öğretim üyelerinin bireysel öğrenme düzeylerinde artış sağlamaktadır. Ancak bireysel düzeydeki bu öğrenmeler, grup ve örgütsel düzeydeki öğrenmelere aktarılamamaktadır. Bu bulgu, devlet üniversitelerinde bireysel öğrenme davranışlarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği bulgusuyla desteklenmektedir.

Öğretim üyeliği, kendi kendine liderlik modelini, kısıtlamalarla karşılaşmadan, en kolay uygulayacak ve kendi kendine liderlik uygulamalarının sağlayacağı yararlardan azami ve en hızlı şekilde yararlanabilecek meslek gruplarından biridir. Öğretim üyelerinin meslekleri dolayısıyla sahip oldukları çalışma özerkliği, kariyer süreçlerinde gerçekleştirdikleri sürekli gelişim döngüsü, gelişim odaklı ve hedef yönelimli çalışma gerekliliği kendi kendine liderlik modelinin öğretim üyelerine uygunluğunu açıklayan nedenler arasında sayılabilir.

Değişim, sürekli öğrenmeyi de beraberinde getirir. Kendi kendini yönlendirme davranışlarının proaktif bir doğası vardır. Kendini yönlendiren bireyler, değişimle baş etmek için alışılmışın dışında yeni yollar bulur ve denerler (Marques-Quinteiro ve Curral, 2012, s.572). Örgüt içinde oluşan bireysel, grup ve örgütsel düzeydeki öğrenmeler, örgütün örgütsel öğrenme kapasitesini oluşturur. Üniversiteler, bilim üreten, ileten ve öğreten akademik kurumlardır. Üniversitelere iç ve dış kaynaklı olmak üzere pek çok veri ve bilgi akışı vardır. Bu veri ve bilgiler üniversitenin kendi örgütsel öğrenmesi için de kullanılmalıdır. Öğretim üyeleri, üniversiteyi oluşturan en önemli

unsurdur. Öğretim üyelerinin kalitesi, etkililiği, gösterdikleri performans düzeyleri, başta öğretimin kalitesi ve üretilen bilginin kalitesi olmak üzere üniversitenin çıktıları üzerinde doğrudan etkisi vardır. Üniversite içinde oluşan örgütsel öğrenmeler iyi yönetilmelidir. Öğretim üyeleri, örgütsel öğrenme sürecinin en önemli ve etkili aktörleridir. Bu nedenle örgütsel öğrenme süreci içinde onlara gereken önem verilmelidir.

5.3 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler bulunmaktadır. Öneriler iki şekilde düzenlenmiştir. Birincisi, alandaki uygulamalara yönelik geliştirilen, uygulayıcılara yönelik öneriler ve ikincisi de bu alanda incelemeler yapacak olan araştırmacılara yönelik geliştirilen, araştırmacılara yönelik önerilerden oluşmaktadır.

5.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Geliştirilen Öneriler

1. Araştırma bulguları, kendi kendine liderlik yaklaşımının öğretim üyeleri tarafından daha çok davranış odaklı stratejiler bazında kullanıldığını göstermektedir. Diğer kendi kendine liderlik stratejilerinin (*iç konuşmalar, zihinsel imgeleme, inanç ve varsayımlarını değerlendirme, doğal ödül stratejileri, kendini gözleme stratejisi*) daha etkin kullanımının sağlanması ve modelden üst düzeyde yarar sağlanması için öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik modeli hakkında bilinçlendirilmesi fayda sağlayacaktır. Bu amaçla, üniversitelerin bünyesinde, örgütsel öğrenme stratejileri kapsamında öğretim üyelerine yönelik olarak *Kendi Kendine Liderlik Merkezleri* kurulabilir:

a) Amacı, öğretim üyelerinin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmak ve kendi potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak olan *Kendi Kendine Liderlik Merkezlerinde*, bireysel ve grup düzeyinde kendi kendine liderlik bilgi ve becerilerini geliştirecek, giriş ve ileri düzey kendi kendine liderlik eğitimleri düzenlenebilir. Kısa süreli uygulama çalışmaları yapılabilir, deneyim paylaşma grupları kurulabilir.

b) *Kendi Kendine Liderlik Merkezlerinde* düzenlenecek kendi kendine liderlik eğitimleri, akademik kariyerlerine yeni başlayan araştırma görevlilerini kariyerlerine hazırlamak, kendi kendine liderlik uygulamalarının bir grup lideri olarak öğretim üyeleri tarafından, öğrencilere yönelik olarak kullanılması gibi farklı amaçlara yönelik oluşturulabilir ve düzenlenebilir.

2. Araştırma bulguları, yapıcı düşünce modeli stratejilerinin, grup düzeyinde ve örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında anlamlı bir etkisi olmadığını, devlet üniversitelerinde bireysel öğrenme davranışlarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Bulgular, üniversitelerde grup düzeyinde gerçekleştirilen faaliyetlerin daha etkili bir biçimde yönetilmesi, yönlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir.

a) Üniversitelerde anabilim dalı, bölüm, fakülte düzeyinde gerçekleştirilen toplantı, çalışma grupları, araştırma, proje grupları gibi takım düzeyinde yapılan çalışmalarda, bireysel ve takım düzeyinde kendi kendine liderlik uygulamalarının teşvik edilmesi, gruplara bu yönde gereken özerkliğin ve esnekliğin sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

b) Üniversitelerde grup başarısının, anabilim dalı, bölüm ve fakülte düzeyinde ön plana çıkarılması ve ödüllendirilmelidir.

c) Dekan, dekan yardımcısı, komisyon başkanı, bölüm başkanı, bölüm başkan yardımcısı, anabilim dalı başkanı, anabilim dalı başkan yardımcısı gibi akademik takım liderleri, kendi kendine liderlik uygulamaları, örgütsel öğrenme düzeyleri hakkında bilinçlendirilmeli ve bu yönde görülen eksiklikler, *Kendi Kendine Liderlik Merkezlerinde* gerçekleştirilecek eğitimlerle giderilmelidir.

3. Kendi kendine liderlik modelinin etkin kullanılması ve örgütsel öğrenmelerin oluşması için üniversitelerde öğretim üyelerinin bilgi, beceri, duygu, düşünce ve enerjilerini istekle ortaya koyabilecekleri ortam ve süreçlerin yaratılması ve destek mekanizmalarının kurulması gerektiği düşünülmektedir. Bu amaçla:

a) Üniversitelerin yazılım, donanım ve enformatik alt yapıları, öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerini ve akademik çalışmalarını destekleyecek düzeyde oluşturulmalıdır.

- b) Üniversite genelinde araştırmalarla üretilen bilgi ve araştırma sonuçlarının, üniversite içinde yayılması ve paylaşılmasını sağlayan yapıların oluşturulması gereklidir. Disiplinlerarası çalıştay, sempozyumlar düzenlemek, üniversite bünyesinde bir medya merkezi kurarak, yazılı ve görsel yayınlar yapmak, haber portalları oluşturmak, üniversite içinde kullanılmak üzere sosyal ağlar oluşturmak öneriler arasında sayılabilir.
- c) Üniversiteler, ulusal ve uluslararası üniversite ve araştırma merkezleriyle kurumsal işbirlikleri geliştirmeli ve bunları çeşitlendirerek öğretim üyelerinin hareketliliğini artırmalıdır.
- d) Üniversitelerde, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesi için gerekli idari ve destek mekanizmaları yapılandırılmalı ve işletilmelidir.

5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Geliştirilen Öneriler

1. Yükseköğretimde, kendi kendine liderlik yaklaşımının ve bireysel, grup ve örgütsel düzeyde yarattığı etkilerin daha iyi anlaşılabilmesi için nicel, nitel araştırma yöntemleri ya da karma araştırma metotları kullanarak daha fazla araştırma yapılmaya ihtiyaç vardır. Aşağıda belirtilen konularda gerçekleştirilecek araştırmaların alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

- a) Öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik uygulamalarının üniversitelerin akademik başarısı üzerine etkisinin incelendiği bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- b) Üniversitelerde, kendi kendine liderlik modelinin takım düzeyinde kullanımı ve grup performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar öğretim üyeleri başta olmak üzere, öğrenciler, idari personel gibi farklı örneklem grupları seçilerek yükseköğretimde grup/takım performansının incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- c) Yükseköğretimde, takım düzeyinde kendi kendine liderlik uygulamalarına etki eden örgüt içi yapısal faktörlerin ve/veya örgüt dışı çevresel faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma deneysel ya da karma araştırma metotları kullanarak gerçekleştirilebilir.
- d) Araştırmada kendi kendine liderlik davranışlarının demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiş, yaş, kıdem, idari görev değişkeni gibi bazı demografik değişkenlerin kendi kendine liderlik davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda daha büyük örneklem üzerinde daha detaylı araştırmaların yapılması gerektiği düşünölmektedir.

e) Üniversitelerde, kendi kendine liderlik modeli ile yönetsel alanda sahip olunan bilgi, beceri ve deneyimler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirilebilir.

2. Bu araştırma, Delphi metodu kullanılarak, öğretim üyesi genel yetkinliklerini belirlemeye yönelik yapılan Türkiye’deki ilk araştırma niteliğini taşımaktadır. Öğretim üyesi genel yetkinliklerinin belirlenmesine ilişkin, nicel, nitel araştırma yöntemleri ya da karma araştırma metotları kullanarak daha geniş bir örneklem üzerinde, öğretim üyelerinin genel yetkinliklerini belirlemeye yönelik yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir. Belirlenen bu yetkinliklerin, akademik başarı kriterlerinin sağlanmasında yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünölmektedir.

3) Öğretim üyesi yetkinlikleri ile araştırma kalitesi, öğrenci kazanımları (sahip olunan bilgi ve beceriler açısından), örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların, deneysel desenler kullanılarak ve 360 derece değerlendirmeler yapılarak gerçekleştirilmesinin Yükseköğretim Sistemi’nin kalitesine fayda sağlayacağı düşünölmektedir.

4) Araştırmada, örgütsel öğrenme kapasitesinin, öğretim üyelerinin akademik unvan, yaş ve kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin alanyazın ile birbirini destekleyen nitelikte bulgulara ulaşılamamıştır. Üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi ile öğretim üyelerinin akademik unvan, yaş, kıdemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen daha büyük bir örneklem üzerinde gerçekleştirilecek yeni araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

5) Örgütlerarası öğrenme, dördüncü düzey örgütsel öğrenme olarak alan yazına dahil edilmiştir. Üniversitelerde, örgütlerarası öğrenmenin, öğretim üyesi yetkinlikleri, araştırma kalitesi, bireysel ve grup düzeyindeki öğrenmeler üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmaların üniversiteler arası işbirliğini artırarak alana önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahuja, G. and Lapert, C. M. (2001). Entrepreneurship in the large corporation: a longitudinal study of how established firms create breakthrough inventions. *Strategic Management Journal* 22(6-7), 21-543.
- Alcantara, R.E. (2009). A learning model of policy implementation: implementing technology in response to policy requirements. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 3355192, Southern California University, U.S.A.
- Alexander, A., Karvonen, M., Ulrich, J., Davis, T., Wade, A. (2012). Community college faculty competencies. *Community College Journal of Research and Practice*, 36, 849-862.
- Allameh, S.M., Abbasi, S. and Shokrani, S.A.R. (2010). The mediating role of organizational learning capability between intellectual capital and job satisfaction. *European Journal of Social Sciences*, 17(1), 125-136.
- Allport, G.W. (1967). Attitudes. *Readings In Attitude Theory and Measurement*, Ed. M. Fishbein. New York: McMillan Publishing Co.
- Alvarez, I., Guasch, T., and Espasa A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336.
- Alves, J. C., Lovelace, K., Manz, C. C., Matsypura, D., Toyasaki, F., and Ke, K. (2006). A cross cultural perspective of self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 21: 338-359.
- Ameli, P., and Kayes, D., C., (2011). Triple-loop learning in a cross-sector partnership. *The Learning Organization*, 18(3), 175-188.
- Amiri, A.N., Jandghi, G., Alvani, S.M., Hosnavi, R. and Ramezan, M. (2010). Increasing the intellectual capital in organization: examining the role of organizational learning. *European Journal of Social Sciences*, 14(1), 98-108.
- Anderson, J.S. and Prussia, G.E. (1997). The self-leadership questionnaire: preliminary assessment of construct validity. *The Journal of Leadership Studies*, 4, 119-143.
- Anderson, L.W. (1988). Likert scales. *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Ed. J.P. Keeves. New York: Pergoman Press, 427-428.
- Andressen, P., Konradt, U. and Neck, C.P. (2012). The relation between self-leadership and transformational leadership: competing models and the moderating role of virtuality. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 19 (1), 68-82.
- Argyris, C. (1967). Today's problems with tomorrow's organizations. *Journal of Management Studies*. 1, 31-55.
- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly*, 21, 363-377.

- Argyris, C. (1977). Double-loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55 (5), 115-134.
- Argyris, C. (1982). The executive mind and double-loop learning. *Organizational Dynamics*, Autumn 1982, 5-22.
- Argyris, C. (2003). A life full of learning. *Organization Studies*, 24(7), 1178-1192.
- Argyris, C. (2004). Reflection and beyond in research on organizational learning. *Management Learning*, 35(4), 507-509.
- Argyris, C. (2006). *Reasons and rationalization: the limits to organizational knowledge* [Electronic version]. Oxford: Oxford University Press.
- Ashby, W.,R. (1961). *an introduction to cybernetics*. London: Chapman.
- Avcı, N., Küçükusta, D. (2009). Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1) 33-44.
- Avcı, U., Kılınc, İ., Okumuş ve F. (2010). Öğrenme düzeyleri arası ilişki: Otel işletmelerinde bir alan araştırması. *Ege Akademik Bakış*, 10(1), 95-115.
- Aydın, C., H. (2005). Turkish mentor's perception of roles, competencies and resources for online teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, 6/3, 58-80.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma-yöntem, teknik ve ilkeler* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, N.J: Prentice-Hall,.
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bandura, A and Wood, R. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 1-26
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290
- Bapuji, H. and Crossan M. (2004). From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35(4), 397-417.

- Barkema, H. G., Bell, J. H. J. and Pennings J. M. (1996). Foreign entry, cultural barriers and learning. *Strategic Management Journal*, 17(2), 151-166.
- Barnett, W.P. and Hansen, M.T. (1996). The red queen in organizational evolution. *Strategic Management Journal*, 17, 139-157.
- Bassi, L., Cheney, S., & Lewis, E. (1998). Trends in workplace learning: supply and demand in interesting times. *Training & Development*, 52(11), 51–73.
- Başaran, İ.,E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.,E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ., E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Berends, H. and Lammers, I. (2010). Explaining discontinuity in organizational learning: A process analysis. *Organization Studies*, 31, 1045-1068.
- Berson, Y., Nemanich, L.A., Waldman, D.A., Galvin, B.M. and Keller, R.T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *Leadership Quarterly*, 17, 577-594.
- Bierly, P. and Chakrabarti, A. (1996). Generic knowledge strategies in the us pharmaceutical industry. *Strategic Management Journal*, 17, 123-135.
- Bierly, P. E., Kessler, E. H., and Christensen, E. W. (2000). Organizational learning, knowledge and wisdom. *Journal of Organizational Change Management*, 13(6), 595–618
- Birdi, K.S., Clegg, C., Patterson, M., Robinson, A., Stride, C. B., Wall, T. D., and Wood, S. J. (2008). The impact of human resources and operational management practices on company productivity: a longitudinal Study. *Personnel Psychology*, 61, 467-501.
- Birdi, K.S., Patterson, M.G., Wood and S.J. (2007). Learning to perform? A comparison of learning practices and organizational performance in profit and non-profit-making sectors in the U.K. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 265-281.
- Bland, C.J., Center, B.A., Finstad, D.A., Risbey, K.R. and Staples, J.G. (2005). A theoretical, practical, predictive model of faculty and department research productivity. *Academic Medicine*, 80 (3), 225-237.
- Bogenrieder I (2002). Social architecture as a prerequisite for organizational learning. *Management Learning*, 33(2), 197-212.
- Bontis, N., Crossan, M. M., & Hulland A, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *The Journal of Management Studies*, 39(4), 437–469.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st. Century. *Journal of Management Development*, 27(1), 1-7.
- Boyatzis, R.E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770.

- Breckenridge, J., G. (2012). Organizational learning and the application of intelligence processes in higher education, *ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3504244*, Gannon University, USA.
- Brophy, M., Kiely, T. (2002). Competencies:a new sector. *Journal of European Industrial Training, 26*(2), 165-176.
- Brown, J., S., and Dugutd, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science, 2*, 40-57.
- Brown, J., S., and Dugutd, P. (2002). Local knowledge: innovation in the networked age. *Management Learning, 33*(4), 427-437.
- Bursalioğlu, Z. (1991). Karşılaştırmalı üniversite yönetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24*(2), 677-685.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş.,ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(10. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Campion, M.A., Fink, A., A., Rugeberg, B., J., Carr, L., Phillips, G., M., and Odman, R., B. (2011). Doing competencies well: best practices in competency modeling. *Personnel Psychology, 64*, .225-262.
- Camps, J., Alegre, J. and Torres, F. (2011). Towards a methodology to assess organizational learning capability: A study among faculty members. *International Journal of Manpower, 32*/5/6, 687-703.
- Cangelosi, V.E., and Dill, W.R. (1965). Organizational learning: observations towards a theory. *Administrative Science Quarterly, 10*, 175-203.
- Carroll, J. S. (1998). Organizational learning activities in high-hazard industries: the logics underlying self-analysis. *Journal of Management Studies, 35*(6), 699-717.
- Carmeli, A., Meitar, R., Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and work innovative behaviour at work. *International Journal of Manpower 27*(1), 75-90.
- Caron, J., Jarvenpaa, S. Stoddart, D. (1994). Business reengineering at cigna-corporation-experiences and lessons learned from the 1st. 5 years. *Mis Quarterly, 18*(3), 233-250.
- Carver, C. S., and Scheier, M. F. 1981. Control theory: a useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin, 92*: 111-135.
- Casey, A. (2005). Enhancing individual and organizational learning-a sociological model. *Management Learning, 36*, 131-147.
- Casey, A.I. and Goldman, E.F. (2010). Enhancing the ability to think strategically:A learning model. *Management Learning, 41*: 167-185.

- Catano, V.M. and Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of evaluation of teaching competencies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701-717.
- Chen, G., Bliese, P.D. and Mathieu, J.E. (2005). Conceptual framework and statistical procedures for delineating and testing multilevel theories of homology. *Organizational Research Methods*, 8, 375-409.
- Cohen, L., Manion L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th. edition) U.K.: Taylor and Francis.
- Cohen, M. D. (1991). Individual learning and organizational routine emerging connections. *Organization Science*, 2, 135-139.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cohen, W., M., and Levinthal. (1990). Absorptive capacity a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128-152.
- Clark, R.,N. (1996). *Control system dynamics*. New York: Cambridge University Press.
- Cook, P. (1995). Maximizing the opportunities and minimizing the adverse effects of a changing environment. *Journal of Workplace Learning*, 7(1), 4-6.
- Cook, S. and Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373-390.
- Cox, J.F. (1993). *The effects of superleadership training on leader behaviour, subordinate self-leadership behavior and subordinate citizenship*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park, M.D.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E and Djurfeldt, L. (1995). Organizational learning: dimension for theory. *The International Journal Of Organizational Analysis*, 3 (4), 337-360.
- Crossan, M. M., and Guatto, T. (1996). Organizational learning research profile. *Journal of Organizational Change Management*, 9(1), 107-112.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., and White, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Crossan, M.M. and Berdrow, I. (2003). Organizational learning and strategic renewal. *Strategic Management Journal*, 24(11), 1087-1105.
- Crossan, M.M., Maurer, C.C. and White, R.E. (2011). Reflections on the 2009 AMR decade award: Do we have theory of organizational learning?. *The Academy of Management Review*, 36 (3), 446-460.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranış*. Yedinci Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakrak, D. (2010). Firma yetkinliği ve organizasyonel öğrenme ile ilişkisinin analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, M. (2013). *Yükseköğretim Yönetimi ve Liderliği. Lisansüstü Programlarının İncelenmesi*. Birinci Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Daft, R.L. and Huber, G.P. (1987). How organizations learn: a communication framework. *Research in the Sociology of Organizations*, 5, 1-36.
- Daft, R.L. and Weick, K.E., (1984). Toward a model of organizations as interpretation system. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Dalkey, N. and Helmer, O. (1963). An experimental application of the delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9 (3), 458-467.
- Darabi, A.A., Sikorski, E. and Harvey, R.B. (2006). Valdeted competencies for distance teaching. *Distance Education*, 27(1), 105-122.
- Daud, R. Ismail, M. and Omar, Z. (2010). Exploring competencies: a preliminary study of malaysian sh&e professionals using the delphi technique. *Professional Safety*, 10, 39-47.
- Davenport, T.H. De Long, D., W. and Beers, M., C. (1998). Successful knowledge management projects. *Sloan Management Review*, Winter, 43-57.
- Darr, E., Argote, L. and Epple, D. (1995). The acquisition, transfer and depreciation of knowledge in service organizations: productivity in franchises. *Management Science*, 41(11), 1750- 1762.
- DeCarolis, D.M. and Deeds, D.L. (1999). The impact of stocks and flows of organizational knowledge on firm performance: an empirical investigation of biotechnology industry. *Strategic Management Journal*, 20(10), 953-968.
- Deci, E., L., (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. and Ryan, R. (1985). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol:53, 1024-1037.
- D'Intino, R.S., Goldsby, M.G., Houghton, J.D. and Neck, C.P. (2007). Self-leadership: a process for entrepreneurial success. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 105-120.
- Di Milia, L. and Birdi, K. (2010). The relationship between multiple levels of learning practices and objective and subjective organizational financial performance. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 481-498.
- Dimov, D. (2007). Beyond the single-person, single-insight attribution in understanding entrepreneurial opportunities. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31, 713-731.
- Dixon, N. (1992). Organizational learning: A review of the literature with implications for HRD professionals. *Human Resources Development Quarterly*, 3(1), 29-49.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning- a review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2008), Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1): 139-164.

- Draganidis, F. and Mentzas, G. (2006). Competency based management: A review of systems and approaches. *Information Management & Computer Security*, 14(1), 51-64.
- Dutta, D.K. and Crossan M.M. (2005, July). The nature of entrepreneurial opportunities: Understanding the process using the 4I organizational learning framework. *Entrepreneurship Theory And Practice*. 425-449.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M., M. and Nicolini, D. (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37 (6), 783-796.
- Easterby-Smith, M., Antonacopoulou, E., Simm, D. and Lyles, M. (2004). Constructing contributions to organizational learning. *Management Learning*, 35(4), 371-380.
- Edmondson, A.C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work team. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Ellinger, A.D. and Bostrom, R.P. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, 33(2), 147-179.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul:Beta Basım, Yayın ve Dağıtım A.Ş.
- Ergin, D.Y (1992). Örneklerin temsil ediciliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 73-95.
- Ergin, D.Y (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Erin, G. (2003). Yükseköğretimde öğretim elemanı performansı değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Eroğlu, Ercan, Murat, İbiş, Didem, Demirkaya ve Ümit Terzi. (2007). *Planlı okul gelişim modeli: okulda stratejik yönetim*. Ankara: T.C. MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Evans, N. (2012). Destroying collaboration and knowledge sharing in workplace: A reverse brainstorming approach. *Knowledge Management Research and Practice*, 10(2), 175-187.
- Fang, E. and Zou, S.M. (2010). The effects of absorptive and joint learning on the instability of international joint ventures in emerging economies. *Journal of International Business Studies*, 41, 906-924.
- Far, M.B., Rafei, R.M. (2014). The study of relation ship between career competencies and organizational learning. *Applied Mathematics in Engineering, Management and Technology*, February, 470-478.
- Ferguson-Amores, M., Garcia-Rodriguez, M. and Ruiz-Navarro, J. (2005). Strategies of renewal- the transition from "total quality management" to the "learning organization". *Management Learning*, 36, 149-180.
- Ferman, M. ve Özçelik, G. (2006). Competency approach to human resource management: outcomes and contribution in a turkish cultural context. *Human Resource Development Review*. 20 (10), 842-852.

- Ferraresi, A.A., Quandt, C.O., dos Santos, S.A. and Frega, J.R. (2012). Knowledge management and strategic orientation: leveraging innovativeness and performance. *Journal of Knowledge Management*, 16(5), 688-701.
- Fichman, R. G. and Kemerer, C. F. (1997). The assimilation of software process innovations: an organizational learning perspective. *Management Science*, 43(10), 1345-1363.
- Finkelstein, S. and Halebian J. (2002). Understanding acquisition performance: the role of transfer effects. *Organization Science*, 13(1), 36-47.
- Fiol, C.M. and Lyles, M.A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803-813.
- Foss, N. J., Husted, K. and Michailova, S. (2010). Governing knowledge sharing in organizations: Levels of analysis, governance mechanisms, and research directions. *Journal of Management Studies*, 47, 455-482.
- Frayne, C. A., and Geringer, J. M. (2000). Self-Management training for improving job performance: a field experiment involving salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 85, 361-372.
- Furtner, M.R., Rauthmann, J.F. and Sachse, P. (2010). The socioemotionally intelligent self-leader: examining relations between self-leadership and socioemotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1191-1196.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Garvin, D. A. , Edmondson, A. C. and Gino, F.(2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 3, 109-116.
- Gioia, D. A. and Manz, C. C. (1985). Linking cognition and behavior : A script processing interpretation of vicarious learning. *Academy of Management Review*, 10, 527-539.
- Godwin, J.L., Neck, C.P. and Houghton, J.D. (1999). The impact of thought self-leadership on individual goal performance: A cognitive perspective. *The Journal of Management Development*, 18(2), 153-169.
- Gonzalez, R. (2009). Achieving equity in educational outcomes through organizational learning: Enhancing the institutional effectiveness of community colleges. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 3389461, Southern California University.
- Graham, B., Regehr, G., and Wright, J.G. (2003). Delphi as a method to establish consensus for diagnostic criteria. *Journal of Clinical Epidemiology*, 56, 1150-1156.
- Greenwood, J., (1998). The role of reflection in single and double loop learning. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 1048-1053.
- Greve, H. (1998). Performance aspirations, and risky organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 43, 58-86.
- Greve, H. R. (2000). Market niche entry decision: competition, learning and strategy in Tokyo Banking. 1894-1936. *Academy of Management Journal*, 43(5), 816-836.

- Grewal, R., Comer, J. and Mehta, R. (2001). An investigation into the antecedents of organizational participation in business-to-business electronic markets. *Journal of Marketing* 65(3), 17-33.
- Gulati, R. (1999). Network location and learning: the influence of network resources and firm capabilities on alliance formation. *Strategic Management Journal*, 20(5), 397-420.
- Gümüşeli, A.İ. and Ergin, B. (2002). The manager's role in enhancing the transfer of training: a Turkish case study. *International Journal of Training and Development*, 6(2), 80-97.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2010a). Balance in academic leadership: voices of women leaders from Turkey and the U.S. *Perspectives in Education*, 28 (2): 51-63.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2010b). Entry and transition to academic leadership: experiences of women leaders from Turkey and the U.S. *Educational Sciences: Theory and Practice (Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi)*, 10 (4): 2221-2273.
- Haisten, J.M. (2008). Self-leadership skills in academically underprepared students in a florida community college setting. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 3325334, Walden University.
- Haleblian, J. and Finkelstein, S. (1999). The influence of organizational acquisition experience on acquisition performance: a behavioral learning perspective *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 29-56.
- Hammad, N., E. (2009). Organizational learning flow in a granting council. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, MR59889, Ottawa University, Canada.
- Hannah, S.T. and Lester, P.B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *Leadership Quarterly*, 20, 34-48.
- Hanssen-Bauer-J. and Snow, C., C. (1996). Responding to hypercompetition: the structure and process of a regional learning network organization. *Organizational Science*, 7(4), 413-427.
- Hasson, F. and Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the delphi technique research. *Technological Forecasting and Social Change*, 78, 1695-1704.
- Hauschildt, K., and Konradt, U. (2012). Self-leadership and team members' work role performance. *Journal of Managerial Psychology*, 27(5), 497-517.
- Hayward, M. L. A. (2002). When do firms learn from their acquisition experience? Evidence from 1990-1995. *Strategic Management Journal*, 23(1), 21-39.
- Herriott, S., Levinthal, D. and March, J. (1985). Learning from Experience in organizations. *American Economic Review*, 75, 298-302.
- Holmqvist, M. (2004). Experiential learning processes of exploitation and exploration within and between organizations: an empirical study of product development. *Organization Science*, 15, 70-81.

- Holmqvist, M. (2009). Complicating the organization: A new prescription for the learning organization? *Management Learning*, 40, 275-287.
- Houghton, J.D. and Neck, C.P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal Of Managerial Psychology*, 17, 672-691.
- Houghton, J.D. and Neck, C.P and Manz, C.C. (2003). We think we can, we think we can, we think we can: the impact of thinking patterns and self-efficacy on work team sustainability. *Team Performance Management: An International Journal*, 9 (1/2), s.31-41.
- Houghton, J.D., Bonham, T.W., Neck, C.P. and Singh, K. (2004). The relationship between self-leadership and personality: a comparison of hierarchical factor structures. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 427-441.
- Houghton, J.D., Wu, J., Godwin, J.L., Neck, C.P. and Manz , C.C. (2012). Effective stress management: a model of emotional intelligence, self-leadership, and student stress coping. *Journal of Management Education*, 36(2), 220-238.
- Houghton, J.D. (2000). The relationship between self-leadership and personality: A comparison of hierarchical factor structures. Unpublished Phd Dissertation thesis, Virginia Polytechnic InstitueBlacksburg, VA.
- Huber, G.P. (1991). Organizaitonal learning: The contributing process and the literatures. *Organization Science*, 2, 88-115.
- Hult, G. T. M., Hurley, R. F. Giunipero, L. C. and Nichols, E. L. (2000). Organizational learning in global purchasing: a model and test of internal users and corporate buyers. *Decision Science*, 31(2), 293-325.
- Hurley, R. F. and Hult, G. T. M. (1998). Innovation, market orientation and organizational learning: an integration ad empirical examination. *Journal of Marketing*, 62(3), 42-54.
- Hyatt, L., Williams, P.,E. (2011). 21st. century competencies for doctoral leadership faculty. *Innovative Higher Education*, 36, 53-66.
- Ingram, P. and Baum, J. A. C. (1997). Opportunity and constraint: organizaiton' learning from the operating and competitive experience of industries'. *Strategic Management Journal*, 18, 75-98.
- Inkpen, A. and Crossan, M. (1995). Believing is seeing: joint ventures and organizational learning. *Journal of Management Studies*, 32, 595-618.
- Isaacs, W., N. (1993). Taking flight: dialogue, collective thinking and organizaitonal learning. *Organizatioanl Dynamics*, 24-39.
- Jacobs, C. and Coghlan, D. (2005). Sound from silence: On listening in organizational learning. *Human Relations*, 58, 115-138.
- James, A., M. (2009). Self-leadership and self-regulated learning: an investigation of theoretical relationships. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 3350415, Capella University.

- Jansen, J. J. P. , Vera, D. and Crossan, M. (2009). Strategic leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism. *Leadership Quarterly*, 20, 5-18.
- John, M.,T., (2010). Improving TMD classification using the delphi technique. *Journal of Oral Rehabilitation*, 37, 766-770.
- Johnson, J.D. (2012). Knowledge networks:Dilemmas and paradoxes. *International Journal of Information Management*, 32(4), 347-353.
- Karaduman, Ç.K. (2010). The relationship between emotional intelligence factors and job performance. *Unpublished master thesis, Marmara University, Social Sciences Institute.*
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kazan, A.L. (1999). *Exploring The Concept Self-Leadership: Factors Impacting Self-Leadership of Ohio Americorps Members.* Unpublished doctoral thesis, The Ohio State University.
- Kazan, A.L., Earnest, G. W. (2000). Exploring the concept of self-leadership. *Leadership Link*, Winter.
- Kember, D., and Leung D.Y.P. (2011). Dicipinary differences in student ratings of teaching quality. *Research Higher Education*, 52, 278-299.
- Kim,L. (1998). Crisis construction and organizaitonal learning: capability building in catching-up at Hyundai Motor. *Organization Science*, 9(4), 506-521.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan Yükseköğretim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koskinen, K.U. (2010). Recursive view of the project-based companies' knowledge production. *Journal of Knowledge Management*, 14(2), 258-268.
- Kraatz, M.S. (1998). Learning by association? Interorganizaitonal networks and adaptation to environmental change. *Academy of Management Journal*, 41(6), 621-643.
- Kraatz, M.S and Zajac, E. J. (2001). How organizational resources affect strategic change and performance in turbulent environment: theory and evidence. *Organization Science*, 12(5), 632-657.
- Kumaraswamy, K.S.N. and Chitale C.M. (2012). Collaborative knowledge sharing strategy to enhance organizational learning. *Journal of Management Development*, 31(3), 308-322.
- Kurman, J. (2001). Self-regulation strategies in achievement setting: Culture and gender differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 491-503.
- Kuru, S. (2007). *Muğla Üniversitesi'nin Örgütsel Öğrenme Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lane, P. J. and Lubatkin, M. (1998). Relative absorptive capacity and interorganizaitonal learning. *Strategic Management Journal*, 19(5), 461-477.

- Latham, G. P., and Frayne, C. A. (1989). Self-Management training for increasing job attendance: A follow-up and a replication. *Journal of Applied Psychology*, 74, 411-416.
- Latham, G.P. and Locke, E.A. (1991). Self-Regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212-247.
- Lawler, E.E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 3-15.
- Lawrence, T.B., Mauws, M.K., Dyck, B. and Kleysen, R.F. (2005). The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy Management Review*, 30, 180-191.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73, 467-482.
- Landeta, J. and Barrutia, J. (2011). People consultation to construct the future: a delphi application. *International Journal of Forecasting*, 27, 134-151.
- Leaman, L., H. (2008). Faculty support model for improving faculty attitude and development of learning outcomes. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 304830509, Nova Southeastern University.
- Leuci, M. S. (2005). The role of middle leaders in fostering organizational learning in a state cooperative extension service. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 305421843, Missouri University Columbia.
- Levinthal D.A., and March, J.G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95-112.
- Levitt, B and March, J.G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Liebeskind, J.P., Oliver, A. L., Zucker, L. and Brewer, M. (1996). Social networks, learning and flexibility: sourcing scientific knowledge in new biotechnology firms. *Organization Science*, 7(4), 428-443.
- Linstone, H.A. and Turoff, M. ((1975). *The Delphi method*. Reading, M.A.: Addison-Westley.
- Luo, Y.D. and Peng, M.W. (1999). Learning to compete in a transition economy: experience, environment and performance. *Journal of International Business Studies*, 30(2), 269-295.
- Malik, ME., Danish, R.Q. and Usman, A. (2011) Impact of motivation to learn and job attitudes on organizational learning culture in public service organization of Pakistan. *African Journal of Business Management*, 5(3), 844-854.
- Maloney, V.G. (2008). Institutional culture, performance and learning in a two-year technical/community college. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 3349813 Clemson University, USA
- Mansfield, R. S.(1995). Building competency models: approaches for HR professionals. *Human Resource Management*. 35 (1), 7-18.

- Manz, C. C., and Sims, H. P., Jr. (1980). Self-Management as a substitute for leadership: a social learning perspective. *Academy of Management Review*, 5, 361-367.
- Manz, C.C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations., *Academy of Management Review*, 11, 585-600.
- Manz, C.C and Sims, H.P. J.r. (1987). Leading workers to lead themselves: external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 32, 106-128.
- Manz, C.C., Adsit, D., Champbell, S. and Mathison-Hance, M. (1988). Managerial thought patterns and performance: A study of perceptual patterns of performance hindrances for higher and lower performing managers. *Human Relations*, 41, 447-465.
- Manz, C.C. and Sims, H.P. J.r. (1991). Superleadership: beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 18-35.
- Manz, C.C. and Neck, C.P. (1991). Inner leadership: creating productive thought patterns. *The Executive*, 5, 87-95.
- Manz, C.C. and Neck, C.P. (1999), *Mastering self-leadership: empowering yourself for personal excellence* [Electronic version], 2nd ed., Pearson Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Manz, C. C., and Sims, H. P., Jr. (2001). *The new superleadership: leading others to lead themselves*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Manz, C.C, Shipper, F. and Steward and G.L. (2009). Everyone a team leader: shared influence at W.L. Gore and Associates. *Organizational Dynamics*, 38 (3), 239-244.
- March, J. G. (1991a). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87.
- March, J. G, Sproull, L.S. and Tamuz, M. (1991b). Learning from samples of one or fewer. *Organization Science*, 2(1), 1-13.
- Marrelli, A., F., Tandora, J. and Hoge, M., A. (2005). Strategies for developing competency models. *Administration and Policy in Mental Health*, 32(5), 533-561.
- Marques-Quinteiro, P. and Curral, L.A. (2012). Goal orientation and work role performance: predicting adaptive and proactive work role performance through self-leadership strategies. *Journal of Psychology*, 146 (6), 559-577.
- Marshall, G., Kiffin-Petersen, S. and Soutar, G. (2012). The influence personality and leader behaviours have on teacher self-leader in vocational colleges. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(6), 707-723.
- McDade, S.A. (1987). Higher education leadership: Enhancing skills through professional development programs. *Eric Digest*. ED293479, 2-143.
- McKee, D. (1992). An organizational learning approach to product innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 9(3), 232-245.

- Mezias, S. J and Glynn, M. A. (1993). The face of corporate renewal-institution, revolution and evolution. *Strategic Management Journal*, 14(2), 77-101.
- Milia, L. Di and Birdi, K. (2010). The relationship between multiple levels of learning practices and objective and subjective organizational financial performance. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 481-498.
- Millikin, J.P., Hom,P.W. and Manz, C.C. (2010). Selfmanagement competencies in self-managing teams: Their impact on multi-team sytem productivity. *Leadership Quarterly*,. 21, 687-702.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*.
- Moore, D., R., Cheng, M., I. and Dainty, A., R., J. (2002). Competence, competency and competencies:performance assessment in organizations. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 51(6), 314-319.
- Morris M. and Moore, P.C. ,(2000). The lessons we (don't) learn: counterfactual thinking and organizaitonal accountability after a close call. *Administrative Science Quarterly*, 45(4), 737-765.
- Murphy, S. E., and Ensher, E. A. (2001). The role of mentoring support and self-management strategies on reported career outcomes. *Journal of Career Development*, 27, 229-246.
- Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P., and Robinson, M. (1996). Ethical principles for college and university teaching: canadian professors define their professional responsibilities as teachers. *AAHE Bulletin*, 49(4): 3-6.
- Murray, P., A., Syed, J. and Robeerts, Z. (2009). Structure of learning for dynamic markets. *Management Decison*, 47(2), 271-288.
- Na, S. (2006). A delphi study to identify teaching competencies of teacher education faculty in 2015. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 3225382 West Virginia University, USA.
- Neck, C.P. and , Manz, C.C. (1996). Thought self-leadership: the impact of mental strategies training on employee behaviour, cognition and emotion. *Journal Of Organizaitonal Behavior*, 17, 445-467.
- Neck, C.P. and Manz, C.C. (1992). Thought self-leadership: the impact of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 681-699.
- Neck, C.P. and Manz, C.C. (1994). From groupthink to teamthink: toward the creation of constructive though patterns in elf-managing work teams'. *Human Relations*, 47, 929-952.
- Neck, C.P. (1996). Thought self-leadership: A self-regulatory approach towards overcoming resistance to organizaitonal change. *Journal of Organizational Analysis*, 4, 202-216.
- Neck, C.P., Neck, H.M., Manz, C.C. and, Godwin, J. (1999). I think I can: A self-leadership perspective toward enhancing entrepreneur thought patterns, self-efficacy and performance. *Journal of Managerial Psychology*, 14(6), 477-501.

- Neck, C.P., Nouri, H. and Godwin, J.L. (2003). How leadership affects the goal-setting process. *Human Resource Management Review*, 13, 691-707.
- Neck, C.P. and Houghton, J. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21: 270-295.
- Nembhard, I., M. (2007). Organizational learning in health care: a multi-method study of quality improvement collaboratives. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 304852878*, Harvard University, USA.
- Neuman, W.L. (2009). Toplumsal araştırma yöntemleri. İstanbul: Yayınodası.
- New, G.E. (1996). Reflections: A three-tier model of organizational competencies. *Journal of Managerial Psychology*, 11(8), 44-51.
- Nicoloni, D. and Mezner, M., B. (1995). The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, 48(7), 727-746.
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: how japanese companies create the dynamics of innovation*. London: Oxford University Press.
- Norris, S.E. (2008). An examination of self-leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 1, 43-61.
- Okkalı, M. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılanması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Oliver, A.L. (2001). Strategic alliances and learning life-cycle of biotechnology firms'. *Organization Studies*, 22(3), 467-489.
- Orhan, R. (2012). Oryantiring sporcularının kendi kendine liderlik algıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.
- Ortaş, İ. (2003) Bilgi çağında Türkiye Üniversite'lerinin sorunları-3. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 3(2), 1-2.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM yayınları.
- Özsomer, A. and Gençtürk, E. (2003). A resource-based model of market learning in the subsidiary: The capabilities of exploration and exploitation. *Journal of International Marketing*, 11(3), 1-29.
- Parkhe, A. (1991). Interfirm diversity, organizational learning and longevity in global strategic Alliances. *Journal of International Business Studies*, 22, 579-601.
- Parry, S.,B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 7, 48-54.
- Pearce, C. L., Manz, C. C, and Sims, H. P., Jr. (2008). The roles of vertical and shared leadership in the enactment of executive corruption: implications for research and practice. *Leadership Quarterly*, 19, 353-359.

- Pearce, C. L., Manz, C. C., and Sims, H. P., Jr. (2009). Where do we go from here? Is shared leadership the key to team success? *Organizational Dynamics*, 38 (3), 234-238.
- Pearce, C. L. and Manz, C.C. (2011). leadership centrality and corporate social irresponsibility (CSIR): The potential ameliorating effects of self and shared leadership on CSIR. [Electronic Version]. *Journal Of Business Ethics*, DOI10, 1007/S10551-011-0828-7 Spring.
- Pennings, J. M., Berkema H. and Douma, S. (1994). Organizational learning and diversification. *Academy of Management Journal*, 37(3), 08-640.
- Pisano, G. P. (1994). Knowledge, integration, and the locus of learning-an empirical analysis of process-development. *Strategic Management Journal*, 15, 85-100.
- Pisano, G. P., Bohmer, R.M.J. and Edmondson, A.C. (2001). Organizational differences in rates of learning: evidence from the adoption of minimally invasive cardiac surgery. *Management Science*, 47(6), 752-768.
- Powel, W. W., Koput, K.W. and SmithDoerr, L. (1996). Interorganizational collaboration and the locus of innovation: networks of learning in biotechnology. *Administrative Science Quarterly*, 41(1),605-626.
- Powers, W., T. (1973). *Behavior: Control of Perception*. Chicago II: Aldine Press.
- Prussia, G.E., Anderson, J.S. and Manz, C:C. (1998). Self-Leadership and performance outcomes: the mediating influence of self-efficacy. *Journal Of Organizational Behavior*, 19, 523-538.
- Raabe, B., Frese, M., and Beehr, T. A. (2007). Action regulation theory and career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 297-311.
- Ramezan, M. (2012). Measuring the knowledge productivity. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 5(3), 200-212.
- Ramus, C. A. and Steger, U. (2000). The roles of supervisory support behaviors and environmental policy in employee ecoinitiatives at leading-edge European Companies. *Academy of Management Journal*, 43(4), 605-626.
- Rehmanas, S., Gujjar, A.A., Khan, S.A. and Iqbal, J. (2009). Quality of teaching faculty in public sector universities of Pakistan as viewed by teachers themselves. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 48-63.
- Ricketts, K.G., Carter, H.S., Place, N.T., McCoy, T. (2012). A Look inside: Self-leadership perceptions of extension educators. *Journal of Extension*, 50 (5), 4-16.
- Robey, D. and Sahay, S.(1996). Transforming work through information technology: A comparative case study of geographic information systems in county government. *Information Systems Research*, 7(1), 93-110.
- Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D. and Gowing, M.K.(2002). Developing Competency models to promote integrated human resource practices. *Human Resource Management*, 41(3), 309-324.
- Rogelberg, S.G., Justice,L., Braddy, P.W., Underdahl, S.C.P., Heggestad, E., Shanock, L., Baran, B.E., Beck, T., Long, S., Andrew,A., Altman, D.G. and Fleenor,

- J.W. (2012). The executive mind: leader self-talk, effectiveness and strain. *Journal of Managerial Psychology*, 28(2), 183-201.
- Romme, A., G., L. and Van Witteloostuijn, A. (1999). Circular organizing and triple-loop learning. *Journal of Organizational Change Management*, 12(5), 439-454.
- Rosenkopf, L. and Nerkar, A. (2001). Beyond local search: boundary-spanning, exploration, and impact in the optical disk industry. *Strategic Management Journal*, 22(4), 287-306.
- Rowe, C. (1995). Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training*, 27(11), 12-17.
- Rowe, G. and Wright, G. (2011). The Delphi technique: past, present and future prospects-introduction to the special issue. *Technological Forecasting and Social Change*, 78, 1487-1490.
- Ruggles, R. (1998). The state of notion: knowledge management in practice. *California Management Review*, 40 (3), 80-89.
- Saks, A. M., and Ashforth, B. E. (1996). Proactive socialization and behavioral self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 301-323.
- Satterfield, B., F. (2007) Factors influencing faculty members' motivation in integrating service-learning into their syllabi. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 3257532 Northcentral University, USA.
- Saucier, G. (1994). Mini-markers: A brief version of Glodberg's unipolar big-five markers. *Journal of Personality Assessment*, 63, 506-516.
- Savolainen, T., and Haikonen, A. (2007). dynamics of organizational learning and continuous improvement in six sigma implementation. *The TQM Magazine*, 19(1), 6-17.
- Schilling, J. and Kluge, A.(2009). Barriers to organizational learning: an integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 11, 337-360.
- Schmidt, R., C., (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Science*, 28(3), 763-774.
- Seligman, M. and Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 832-838.
- Senge, P., M. (1990). The Leader's New Work: building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 7-23.
- Senge, P., M. (1992). Building learning organizations. *Journal of Quality and Participation*, 15(2), 30-39.
- Senge, P. M. and Fulmer, R.M. (1993). Simulations, systems thinking and anticipatory learning. *The Journal of Management Development*, 12(6), 21-33.
- Senge, P. M. (1998). *Beşinci disiplin*. İstanbul: Y.K.Y.

- Senge, P., M. (2003). Taking personal change seriously: The impact of organizational learning on management practice. *Academy of Management Executive*, 17(2), 47-50.
- Senge, P. M. (2009). Organizational learning and the IFC'S mission impossible. *Reflections*, 3-4, 4-5.
- Sevmen, A.A. ve Bolat, T. (2002). Örgütsel öğrenme ve kıyaslama (benchmarking) tekniğinin bir örgütsel öğrenme aracı olarak kullanılması. [*e-kitap*].
- Shippmann, J.S. and others (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53, 703-740.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems [special issue on organizational learning]. *Journal of Management Studies*, 20, 7-28.
- Simon, H.A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organizational Science*, 2, 125-133.
- Simons, R. (1991). Strategic orientation and top management attention to control systems. *Strategic Management Journal*, 12, 49-62.
- Simons, R. (1994). How new top managers use control systems as levers of strategic renewal. *Strategic Management Journal*, 15, 169-189.
- Simpson, R., D., and Smith, K., S. (1993). Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, 18(2), 133-146.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sleely,-Brown J. and Duguid, P (1991). Organizational learning and communities of-practice:toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Sleely,-Brown J. (2006). New learning environments for the 21st. century: Exploring the edge. *Change*, Sept./Oct., 18-24.
- Smith, K., S. ve Simpson, R., D. (1995). Validating teaching competencies for faculty membersin higher education: A national study using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, 19(3), 223-234.
- Soderquist, K.C., Papalexandris, A., Ioannou, G. and Prastacos and G. (2010), From task-based to competency-based: A typology and process supporting a critical HRM transition. *Personnel Review*, 30 (3), 325-346.
- Somuncuoğlu, S. and Ofluoğlu, G. (2012). The concept of continuing education for organizations and its effects. *Human Systems Management*, 31(3-4), 187.
- Sorensen, J. B. and Stuart, T.E. (2000). Aging obsolescence and organizaitonal innovation. *Administrative Science Quarterly*, 45, 81-112.
- Sorenson, O. and Sorensen, J. B. (2001). Finding the right mix: franchising, organizaitonal learning and chain performance. *Strategic Management Journal*, 22(6-7), 713-724.

- Spencer, J. W. (2003). Firms knowledge-sharing strategies in the global innovation system: empirical evidence from the flat panel display industry. *Strategic Management Journal*, 24(3), 217-233.
- Stata, R. (1989). Organizational learning: the key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30(3), 63-74.
- Steinert, M. (2009). A dissensus based online Delphi approach: an explorative research tool. *Technological Forecasting and Social Change*, 76, 291-300.
- Steward, G.L., Courtright, S.H. and Manz, C.C. (2011, January). Self-leadership: A multilevel review. *Journal of Management*, 37 (1), 185-222.
- Sun, P. (2010). Five critical knowledge management organizational themes. *Journal of Knowledge Management.*, 14, 507-523.
- O.E.C.D. (1994). *Quality in teaching organization of economic cooperation and development*, Paris, France pp.13-14. Rehman, S., Gujjar, A.A., Khan, S.A. and Iqbal, J. (2009). Quality Of Teaching Faculty İn Public Sector Universities Of Pakistan As Viewed By Teachers Themseves. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 48-63.
- Tabak, A., Sıgır, Ü. ve Türköz, T. (2009). Öz liderlik (kendi kendine liderlik) ölçeği Türkçe formu uyarlama çalışması. *Eskişehir: 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, 303-309.
- Tabak, A., Çelik, M. ve Türköz, T. (2011). Self-leadership in public sector. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(3), 114-133.
- Tabak, A., Türköz, T. e Basım, H.N. (2011). Çalışanların öz liderlik algılamalarının izlenim yönetimi taktikleri kullanımına etkisi: Savunma sanayinde bir araştırma. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 38, 21-50.
- Tanyaovalaksna, S. (2010). The relationship of individual, team and organizational learning in Ontario Hospital clinical laboratories. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing, MR62846*, Brock University, Canada.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. 4. Baskı, Ankara: Nobel yayınları.
- Tigelaar, D., E., H., Dolmans, D., H., J., M., Wolfhagen I., H., A., P., and Van der Vleuten, C., P., M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Uğurluoğlu, Ö. (2010). Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 175-191.
- Uğurluoğlu, Ö., Saygılı, M., Özer, O and Santaş, F. (2013). Exploring the impacts of personal factors on self-leadership in a hospital setting. *The International Journal of Health Planning and Management*, 4, 1099-1151.
- Valle, R.S., Valencia, J.C.N., Jimenez, D.J.J. and Caballero, LP. (2011). Linking organizational learning with technical innovation and organizational culture. *Journal of Knowledge Management*, 15(6), 997-1015.

- Van Driel, H and Bogenrieder, I. (2009) Memory and learning: Selecting users in the port of Rotterdam, 1883-1900. *Business History*, 51, 649-667.
- Van de Ven, A. H. and Polley, D. (1992). Learning while innovating. *Organizational Science*, 3(1) 92-116.
- VantSandt, C.V. and Neck, C.P. (2003). Bridging ethics and self-leadership: Overcoming ethical discrepancies between employee and organizational standards. *Journal of Business Ethics*, 43, 363-387.
- Vera, D. and Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29, 222-240.
- Vermeulen, F. and Barkema, H. (2001). Learning through acquisition. *Academy of Management Journal*, 44(3), 457-476.
- Yuthas, K., Dillard, J., F. and Roger, R., K. (2004). Beyond agency and structure: triple-loop learning. *Journal of Business Ethics*, 51(2), 229-243.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yayınları.
- Wan-Gould, C. (2010). A correlation study of event planners' personality traits, soft skills competency and self-leadership. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 3452423, Phoenix University.
- Wang, Y.L., Ellinger and A.D. (2011). Organizational learning perception of external environment and innovation performance. *International Journal of Manpower*, 32(5/6), 512-536.
- Weick, K., E. (1991). The nontraditional quality of organizational learning. *Organizational Science*, 2, 116-124.
- Weick, K., E. and Roberts, K., H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.
- Williams, P., E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *The American Journal of Distance Education*, 17(1), 45-57.
- Wolverton, M. (1998). Treading the tenure-track tightrope: Finding balance between research excellence and quality teaching. *Innovative Higher Education*, 23 (1), 61-79.
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 29-36.
- Xiong, Y. (2008). An Empirical study on relationship among managers' self-leadership, individual learning capability and individual performance. *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, H395404, Tsinghua University, China.
- Yamane, T. (1967). *Statistics: an introductory analysis*. 2nd. Ed., New York: Harper and Row.
- Yammarino, F.J. and Dansereau, F. (2008). Multi-level nature of and multi-level approaches to leadership. *Leadership Quarterly*, 19, 135-141.

- Yuthas K., Dillard, J.F. and Rogers, R.K. (2004). Beyond Agency and Structure: Triple-Loop Learning. *Journal of Business Ethics*, 51 (2), 229-243.
- Zolingen, S.J., and Klaassen, C.A., (2003). Selection process in a delphi study about key qualifications in senior secondary vocational education. *Technological Forecasting and Social Change*, 70, 317-340.
- Zollo, M., Reuer, J.J. and Singh , H. (2002). Interorganizational routines and performance in strategic alliances. *Organization Science* 13(6), 701-713.

<http://www.tdk.gov.tr/TR>