



**T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**SOSYAL ZEKÂNIN ÖĞRENEN ÖRGÜT YAPISINA ETKİSİ:
SENDİKA İŞYERİ TEMSİLCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Fatih Mehmet BAKIRTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Mustafa LAMBA

BURDUR – 2019

**T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**SOSYAL ZEKÂNIN ÖĞRENEN ÖRGÜT YAPISINA ETKİSİ:
SENDİKA İŞYERİ TEMSİLCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Fatih Mehmet BAKIRTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

(Danışman) Doç. Dr. Mustafa LAMBA

(Jüri Üyesi) Prof. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI

(Jüri Üyesi) Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

BURDUR – 2019



**MAKÜ SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 18/04/2019 tarih ve 2019/10 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 10/05/2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Fatih Mehmet BAKIRTAŞ'ın **Sosyal Zekanın Öğrenen Örgüt Yapısına Etkisi: Sendika İşyeri Temsilcileri Üzerine Bir Araştırma** konulu tez çalışması İşletme Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE

(TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Mustafa LAMBA

ÜYE

: Prof. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI

ÜYE

: Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

ONAY

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ETİK BEYAN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum **“SOSYAL ZEKÂNIN ÖĞRENEN ÖRGÜT YAPISINA ETKİSİ: SENDİKA İŞ YERİ TEMSİLCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA”** adlı tezin hazırlanması sürecinde akademik etik ilkeleri ihlal etmediğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinde erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Fatih Mehmet BAKIRTAŞ

ÖNSÖZ

Tez çalışmamda beni yönlendiren, karşılaştığım zorlukları bilgi ve tecrübeleriyle aşmamda yardımcı olan Sayın Danışman Hocam Doç. Dr. Mustafa LAMBA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırma için beni yönlendiren ve akademik hayatıma katkı veren Prof. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI ile tezimin analizinde “Kısmi En Küçük Kareler Yaklaşımıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi” istatistik yönteminin yorumlanmasında katkı veren değerli ağabeyim Dr. Hamza KANDEMİR'e minnet ve şükranlarımı sunarım.

Tezde kullanılan anketlerin uygulanmasında, ihtiyaç duyulan sendikal verilerin paylaşılmasında desteklerini esirgemeyen kıymetli Hizmet-İş Sendikası Genel Başkanı Mahmut ARSLAN ve yönetim kurulu üyelerine, sendika personeline ayrıca teşekkürlerimi sunmak isterim. Bilimsel çalışmalara verdikleri önem ve araştırmacılara olumlu yaklaşımları bütün STK' lara örnek olacak niteliktedir.

Eğitim hayatımda beni her anlamda destekleyen annem Gülay BAKIRTAŞ ile babam Ramazan BAKIRTAŞ'a, hayat arkadaşım Yumna BAKIRTAŞ'a ve isimlerini sayamadığım halde kendilerini, hukukumuzun gereği olarak bilen yol arkadaşlarıma sonsuz sevgi ve saygılarımı sunarım.

(BAKIRTAŞ, Fatih Mehmet, *Sosyal Zekânın Öğrenen Örgüt Yapısına Etkisi: Sendika İş Yeri Temsilcileri Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Burdur, 2019)

ÖZET*

Sendikal faaliyetlerde insan ilişkilerinin önemi; üye kazanmak ve üyelerinin menfaatlerini korumak anlamında özellikle işçi temsilcileri bakımından büyüktür. O halde işçi temsilcilerinin üye kazanmak ve üye menfaatlerini etkin şekilde korumak için insan ilişkilerini arttırıcı özellikleri taşıması gerekmektedir. Çalışmamız, insan ilişkilerinde başarılı bir süreci mümkün kılan sosyal zekâyâ ve sosyal zekânın hammaddesi olan bilgiye yani örgütsel açıdan öğrenen örgüt yapısına odaklanmaktadır.

Sosyal zekâ kavramı, insanı anlama ve insan ilişkilerinde profesyonelce davranma şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenen örgüt kavramı ise örgüt üyelerinin yeni bilgiyi üretmeleri, bu bilgiyi paylaşmaları, bu bilgiyi örgütün ortak bilgisi haline getirmeyi ve bu şekilde sorunların üstesinden gelmeyi ifade eden bir kavramdır.

Çalışmamız sosyal zekânın var olan düzeyi ile örgütün öğrenme sürecine ilişkin etkiyi ortaya koymak üzerine şekillenmiştir. Bu bakımdan 108 sendika iş yeri temsilcisine ulaşılarak 3 boyutlu sosyal zekâ ölçeği ve 12 boyutlu öğrenen örgüt ölçeği uygulanmıştır. Araştırma yöntemi olarak Kısmi En Küçük Kareler (KEKK) yaklaşımı ile Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) benimsenmiştir. Benimsenen araştırma yöntemi ile yapılan yol analizi sonucunda; sosyal zekâ ölçeğinin sadece sosyal bilgi süreci boyutu; yol modelinde öğrenen örgütün hatalara hoşgörü, katılım, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik boyutlarına etki ettiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Zekâ, Öğrenen Örgüt, İşçi Sendikası, Kısmi En Küçük Kareler ile Yapısal Eşitlik Modeli.*

* Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 0506-YL-18).

(BAKIRTAŞ, Fatih Mehmet, *The Effect of Social Intelligence on Learning Organizational Structure: A Research on Trade Union Work Representatives*, Master Thesis, Burdur, 2019)

ABSTRACT*

The importance of human relations in trade union activities is particularly significant in terms of workers' representatives in terms of gaining members and protecting the interests of its members. Therefore, workers' representatives should have the characteristics of enhancing human relations to gain members and effectively protect member interests. Our study focuses on social intelligence and organizational structure which makes a successful process in human relations possible and information that is the raw material of social intelligence.

The concept of social intelligence is defined as understanding human beings and acting professionally in human relations. The concept of learning organization refers to the fact that the members of the organization produce new information, share this information, make this information the common knowledge of the organization and overcome the problems in this way.

Our study is based on the existing level of social intelligence and the effect of the organization on the learning process. In this regard, 108 union workplace representatives were contacted and 3-dimensional social intelligence scale and 12-dimensional learning organization scale were applied. Structural Equation Modeling (SEM) has been adopted as a research method with Partial Least Squares approach. As a result of the path analysis conducted with the adopted research method, it is seen that the social intelligence scale only affects the dimensions of tolerance, participation, loyalty, trust, mutual support and optimism of the learning organization.

Key Words: *Social Intelligence, Learning Organization, Labor Union, Structural Equation Model with Partial Least Squares.*

* This study was supported by Mehmet Akif Ersoy University Scientific Research Projects Unit. (Proje No: 0506-YL-18).

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
YEMİN METNİ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ZEKÂ, SOSYAL ZEKÂ, DUYGUSAL ZEKÂ’NIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

1.1. Zekâ.....	5
1.1.1. Zekâ Kuramları	5
1.2. Duygusal Zekâ	9
1.2.1. Duygusal Zekâ Modelleri.....	10
1.3. Duygusal Zekâ Boyutları	13
1.3.1. Duyguları Fark Etme.....	13
1.3.2. Duyguları İfade Etme.....	14
1.3.3. Çevrenin Duygularını Algılama.....	15
1.4. Sosyal Zekâ	15
1.4.1. Sosyal Zekânın Boyutları.....	16
1.4.2. Sosyal Zekânın Ölçülmesi.....	17
1.4.3. Kültürel Zekâ	18

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENEN ÖRGÜT

2.1. Öğrenen Örgüt.....	20
2.1.1. Öğrenen Örgüt Kavramı, Özellikleri ve Yapısı	20
2.1.2. Öğrenme Düzeyleri	27
2.1.3. Örgütsel Öğrenme Karşısındaki Zorluklar.....	28
2.2. Öğrenen Örgüt Modelleri.....	29
2.2.1. Bireysel-Örgütsel Öğrenme: Birleşmiş Model.....	29
2.2.2. Öğrenen Örgüt İki Boyutlu Model.....	29
2.2.3. Öğrenen Örgüt e-Akış Şeması	30
2.2.4. Öğrenen Örgüt INVEST Modeli.....	30
2.2.5. Armstrong ve Foley Öğrenen Örgüt Modeli.....	31
2.2.6. Watkins ve Marsick’in Öğrenen Örgüt Modeli	31
2.3. Öğrenen Örgüt Gelişim Aşamaları	33
2.3.1. Bilen Örgütler.....	33
2.3.2. Anlayan Örgütler.....	33

2.3.3. Düşünen Örgütler	34
2.3.4. Öğrenen Örgütler	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SOSYAL ZEKÂNIN ÖĞRENEN ÖRGÜT YAPISINA ETKİSİNİN ANALİZİ

3.1. Araştırma Metodolojisi	36
3.1.1. Araştırmanın Amacı	36
3.1.2. Araştırmanın Önemi	36
3.1.3. Araştırmanın Sorusu ve Hipotezleri	37
3.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	39
3.1.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	39
3.1.6. Araştırma Uygulama Alanı: Hizmet-İş	40
3.1.7. Araştırmaya Katılan Sendikada İşyeri Temsilciliği	41
3.1.8. Araştırmanın Ölçekleri	42
3.1.9. Araştırmanın Teorik Modeli	42
3.1.10. Araştırmanın Veri Analizi Yöntemi ve Teknikleri	42
3.2. Araştırmanın Bulguları ve Yorumları	45
3.2.1. Demografik Bulgular	45
3.2.2. Kısmi En Küçük Kareler (KEKK) Yaklaşımı ile Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Analizi Bulguları	52
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	73
KAYNAKLAR	77
EKLER.....	94
ÖZGEÇMİŞ.....	97

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Sosyal Zekâ Boyutları.....	17
Tablo 2: Çeşitli Güven Aralıklarında Evren ve Örneklem Büyüklükleri	40
Tablo 3: Yaş Dağılımı.....	45
Tablo 4: Cinsiyet Dağılımı.....	46
Tablo 5: Medeni Durum.....	47
Tablo 6: Eğitim Durumu	47
Tablo 7: Gelir Düzeyleri	48
Tablo 8: Sendika İşyeri Temsilciliği Süresi	49
Tablo 9: Toplam İş Tecrübesi	50
Tablo 10: İllere Göre Sendika İşyeri Temsilcisi Dağılımı	51
Tablo 11: Sendika İşyeri Temsilcilerinin Çalıştığı Kurumlar.....	52
Tablo 12: Sosyal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Katsayıları.....	53
Tablo 13: Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Katsayıları	53
Tablo 14: Sosyal Zekâ Ölçeğinin Boyutlarının Dış Yüklenim Katsayıları	54
Tablo 15: Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Boyutlarının Dış Yüklenim Katsayıları	55
Tablo 16: Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted-AVE) Değerleri.....	57
Tablo 17: Kompozit Güvenilirlik (Composite Reliability-CR) Değerleri	58
Tablo 18: Korelasyonların Heterotrait-Monotrait Oranını (Heterotrait-Monotrait Ratio-HTMT) Değerleri	60
Tablo 19: R ² (R Squared) Değerleri.....	61
Tablo 20: Bootstrapping <i>T</i> ve <i>p</i> Değerleri Sonucu	62
Tablo 21: Düzeltilmiş Modelde Sosyal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Katsayıları	64
Tablo 22: Düzeltilmiş Modelde Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Katsayıları	64
Tablo 23: Düzeltilmiş Modelde Sosyal Zekâ Ölçeğinin Boyutlarının Dış Yüklenim Katsayıları	65
Tablo 24: Düzeltilmiş Modelde Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Boyutlarının Dış Yüklenim Katsayıları	66
Tablo 25: Düzeltilmiş Modelde Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted-AVE) Değerleri	67
Tablo 26: Düzeltilmiş Modelde Kompozit Güvenilirlik (Composite Reliability-CR) Değerleri.....	68
Tablo 27: Düzeltilmiş Modelde R ² (R Squared) Değerleri.....	69
Tablo 28: Hipotezlerin Ret ve Kabul Durumları	70

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Öğrenen Örgüt Modeli.....	22
Şekil 2: Geleneksel ve Probleme Dayalı Öğrenme Modeli	24
Şekil 3: INVEST Modeli.....	31
Şekil 4: Cseh, Watkins ve Marsick'in Uyarlanmış Gayri Resmi ve Arızalı Öğrenme Modeli	32
Şekil 5: Hizmet-İş Sendikası Teşkilat Şeması	41
Şekil 6: Teorik Modell	43
Şekil 7: Yaş Dağılımı	45
Şekil 8: Cinsiyet Dağılımı.....	46
Şekil 9: Medeni Durum.....	47
Şekil 10: Eğitim Durumu	47
Şekil 11: Gelir Düzeyleri	48
Şekil 12: Sendika Üyeliği Süresi	49
Şekil 13: Sendika İşyeri Temsilciliği Süresi	50
Şekil 14: Toplam İş Tecrübesi	50
Şekil 15: İllere Göre Sendika İşyeri Temsilcisi Dağılımı	51
Şekil 16: Sendika İşyeri Temsilcilerinin Çalıştığı Kurumlar	52
Şekil 17: Analizde Yer Alan Boyutların Cronbach's Alpha Değerleri.....	54
Şekil 18: Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted-AVE) Değerleri..	57
Şekil 19: R ² (R Squared) Değerleri.....	61
Şekil 20: Düzeltilmiş Modelde Sosyal Zekânın Öğrenen Örgüt Yapısına Etkisi	63
Şekil 21: Düzeltilmiş Modelde Sosyal Zekâ ve Öğrenen Örgüt Alt Boyutları Cronbach's Alpha Katsayıları	65
Şekil 22: Düzeltilmiş Modelde Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted-AVE) Değerleri	67
Şekil 23: Düzeltilmiş Modelde Kompozit Güvenilirlik (Composite Reliability-CR) Değerleri.....	68
Şekil 24: Düzeltilmiş Modelde Korelasyonların Heterotrait-Monotrait Oranını (Heterotrait-Monotrait Ratio-HTMT) Değerleri	68
Şekil 25: Düzeltilmiş Modelde Korelasyonların Heterotrait-Monotrait Oranını (Heterotrait-Monotrait Ratio-HTMT) Değerleri	69
Şekil 26: Düzeltilmiş Modelde R ² (R Squared) Değerleri	69
Şekil 27: Düzeltilmiş Modelde Bootstrapping T ve p Değerleri Sonucu.....	70

KISALTMALAR DİZİNİ

AVE	Average Variance Extracted
CR	Composite Reliability
ÇZK	Çoklu Zekâ Kuramı
HAK-İŞ	Hak İşçi Sendikaları Konfederasyonu
HTMT	Heterotrait-Monotrait Ratio
INVEST	Model İngilizce Independent, Negotiable, Valuable, Estimable, Small, Testable
KEKK	Kısmi En Küçük Kareler
PLS	Partial Least Squares
YEM	Yapısal Eşitlik Modellemesi

GİRİŞ

Sosyal zekânın literatürde ilk kez ortaya çıkışı 1920’lerde Thorndike’nin bazı insanların günlük yaşamda neden daha başarılı oldukları sorusunun araştırmasıyla gerçekleşmiştir (Murphy, 2013: 92). Thorndike’nin (1920: 228) bakış açısında sosyal zekâ, diğer zekâ yaklaşımlarından ayrı tutularak; çocukları, kadınları, erkekleri anlayabilme ve bireyler arası ilişkilerde akıllıca davranma kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Sosyal zekâ kavramının literatürde ortaya çıkmasından sonra, başka araştırmacılar da farklı şekilde tanımlamalar yapmıştır. Örneğin, Gilliland ve Burke’e (1926) göre, sosyal zekâ insanları yönetebilme veya insanlarla iyi anlaşabilme yeteneğidir; Eysenck, Eysenck ve Barrett’a (1985) göre sosyal zekâ, sosyal ve kültürel etkilere bağlı genel zekânın bir sonucu ve insanın toplum gereksinimlerine uyum sağlamasıdır. Gardner (1983), Thorndike’nin görüşünü destekleyerek bireyler arası ve içsel zekâyı içinde bulunduran çoklu zekâ kuramını ortaya koymuştur. Görüldüğü üzere, sosyal zekânın tanımı konusunda literatürde heterojen bir yapı bulunmaktadır (Yüksel, 2017: 120-121). Psikolojik ve sosyal bir süreç olan sosyal zekâ kavramı teorik olarak ortak bir tanıma sahip olmasa da toplum ve birey hayatında çok önemli bir yere sahiptir.

Sosyal zekânın karmaşık bir geçmişinden bahsetmek mümkündür. İlk çalışmalarındaki yaklaşımlar sosyal zekânın, akademik zekâdan farklı olduğu yönündedir ancak bu yaklaşım çok başarılı olamamış; sosyal ve akademik zekâ ölçümlerinin pek çok noktada örtüştüğü gözlemlenmiştir (Riggio, Messamer ve Throckmorton, 1991: 695). Yapılan bilimsel çalışmalar, sosyal zekâ ve akademik zekâ arasında yüksek korelasyon değerlerine ulaşmış; hatta bazı durumlarda tek bir faktör olarak değerlendirilebileceği sonuçlarına ulaşmıştır (Hoepfner ve O’Sullivan, 1968; O’Sullivan ve Guilford, 1975). Ancak sonraki çalışmalar bilişsel sosyal zekâ (sosyal algı veya bireyler arası fiili ve fiili olmayan davranışları anlama ve çözme) ve davranışsal sosyal zekâ (sosyal olaylarda etkinlik) arasındaki ayrımı ortaya koymaya başlamıştır (Riggio, Messamer ve Throckmorton, 1991: 701). Ayrıca Ford ve Tisak (1983), çok boyutlu sosyal zekâ tanımını ve çoklu ölçme yaklaşımını kullanarak sosyal zekâ ile akademik zekânın birbirinden ayrımını sağlamıştır.

Sosyal zekâ üzerine yapılan çalışmalar, sosyal davranışların önemli bir yordayıcısının akademik zekâdan ziyade sosyal zekâ olduğunu ortaya koymuştur (Lowman ve Leeman, 1988). Sosyal zekâ kuramındaki önemli ikinci gelişme ise doğrulayıcı faktör analizinin araştırma yöntemi olarak kullanılması ile sosyal zekânın çok boyutluluğunun fark edilmesi ve sosyal zekânın akademik zekâdan ayrılması olmuştur (Lievens ve Chan, 2017: 10-11). Böylelikle davranışı şekillendiren ve insan ilişkilerinin belirleyicisi tek bir zekâ yapısının olamayacağı, zekânın birçok boyutunun olduğu sonucuna varılmıştır. Zekânın çok boyutluluğunun, sosyal, kültürel ve ekonomik değişkenlere göre farklılaşabileceğine ilişkin hipotezler geliştirmiştir (Boyle vd., 2016).

Bilgi toplumu çağının özelliklerine sahip olan, kendisini sürekli geliştiren, çalışanlarının yeni durumlara uyum göstermesine imkân sağlayan organizasyonları “öğrenen örgütler” olarak adlandırılan yaklaşıma göre (Öneren, 2008); öğrenen örgütlerde, öğrenme etkinliği örgütün tüm birimlerine yayılmaktadır. Günümüzde, hızlı değişimler ve yenilikler karşısında daha çok üst kademe yöneticilerinin başarılı olmak için öğrenme sürecine girdikleri görülmektedir. Fakat örgütün sağlıklı olarak ilerlemesi için örgütün tüm birim ve bireyleri sürekli öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır (Öneren, 2008).

Peter Senge tarafından yayınlanan ve Türkçeye “Beşinci Disiplin” (*The Fifth Discipline*) olarak çevrilen çalışmada, öğrenen örgütün düşünce ve uygulamaları araştırılmış ve araştırma zamanla modern bir pratiğe dönüşmüştür. Senge’e (2000) göre, öğrenme organizasyonları, istenen sonuçları yaratma kapasitelerini sürekli olarak geliştirmekte ve bireysel isteklerini sınırlandırmayan ve insanların birlikte öğrendiklerinin kısıtlanmadığı yeni düşünce biçimlerini beslemektedir. Naktiyok (2003: 203), bireysel öğrenmeden başlayarak örgütleri daha sonra takım boyutu düzeyinde öğrenmeye devam etmekte olan ve sürekli öğrenen organizasyonu “bilgi oluşturma, bu bilgiyi paylaşma ve bu bilgiyi yeni fikir alışverişi için kullanma” süreci olarak tanımlamaktadır. Tanımdan yola çıkarak, öğrenen örgüt yapısının, çalışanlar bakımından daha çok üst yönetim tarafından benimsendiğini ifade edebiliriz (Senge, 2000; Naktiyok, 2003: 203; Üstün ve Menteşe, 2012: 79). Üst yönetim çalışanları, literatürde beyaz yakalılar olarak bilinmektedir (Erdayı, 2012: 68). Beyaz yakalıların yanında, daha çok teknik personel niteliğini üstlenen mavi yakalı personel ise örgüt

hiyerarşisinin daha çok tabanında yer almakla birlikte, öğrenen örgüt yaklaşımına hiyerarşik olarak uzak kalmaktadırlar (Erdayı, 2012: 70).

Yönetim ve örgüt araştırmalarında öğrenen örgütler giderek büyüyen bir alandır. Bu alanda bazıları öğrenen örgüt özelliğini, örgüt içindeki bireylerin öğrenmelerinin toplamı olarak değerlendirirken (Rowley, 1997: 89); bazıları ise bu öğrenmeyi bireysel öğrenmeden daha çok kolektif düşünüp hareket ederek öğrenme olarak ifade etmektedir (Liao, 2006: 229; Yıldırım, 2010: 147). Bu bakımdan öğrenen örgütü bireysel ve toplu öğrenmenin toplamı olarak düşünebiliriz.

Belirsizliğin yüksek, değişkenliğin çok olduğu bir ortamda, örgütler ve bireyler öğrenme yeteneklerine ve faaliyetlerine güvenmektedirler. Bundan dolayı, öğrenmeyi örgüt içinde tüm seviyelerde teşvik eden strateji ve politikaları benimsemek gerekir. Bunu yaparken de örgütlerin yenilikçi ürün ve hizmet üretmeleri olasıdır. Öğrenme, tüm işlemlerin temel parçasıdır. Öğrenme süreci, çalışanlara ve topluluklara mevcut zekâyı dönüştürmek için ortak zekâlarını, öğrenme yeteneklerini ve yaratıcılıklarını kullanma konusunda zorlayıcı bir etki yapmaktadır (Bui ve Baruch, 2012: 42-43). Görüldüğü üzere öğrenme sürecini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Ancak tüm etkilerin öğrenme sürecine yordayıcılığını çok iyi biçimde ölçmek pek de mümkün olmayabilir. Bunun için araştırmacının karşısına zaman ve kaynak engelleri çıkmaktadır. Buna karşın farklı araştırmacılar öğrenmenin farklı yordayıcıları için yaptıkları çalışmaları gelecekte bir araya getirerek kuramsal yaklaşımlar oluşturabilmektedir.

Çalışmanın ana konusu; zekâ alt kavramlarından biri olan sosyal zekânın öğrenen örgüte etkisinin araştırılması ve öğrenme sürecinin önemli yordayıcısı olan zekânın sosyal boyutunun etkisinin ampirik biçimde ortaya koyulmasıdır. Nitekim çalışmanın ana konularından olan öğrenen örgüt yaklaşımı çalışmanın ikinci bölümünde ayrıntılı biçimde yer almaktadır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise araştırmanın saha ve örneklemelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklerinin yanında yordayıcılığı ölçen, Türk Yönetim Stratejisi alanında yeni kullanılmaya başlanılan varyans tabanlı yapısal eşitlik modellemesi ile elde edilen analiz sonuçları sunulmaktadır. Çalışmada, sosyal zekâ sürecini/bilincini ölçmek için geçerliliği ve güvenilirliği ortaya konmuş “Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği” (TSZÖ) (*Tromso Social Intelligence Scale*) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Silvera,

Martinussen ve Dahl tarafından 2001 yılında geliştirilmiş, ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Doğan ve Çetin (2009) tarafından yapılmıştır. TSZÖ, sosyal zekânın alt boyutları hakkında da ölçüm sağlamaktadır. Çalışmanın öğrenen örgüt düzeyini belirlemek adına öğrenen örgüt alanına ilişkin olarak güvenilirlik ve geçerliliği ortaya konulmuş Bowen, v.d. (2007) tarafından geliştirilen ve Şahin v.d. (2014) tarafından Türkçe geçerliliği sağlanan “Öğrenen Örgüt Profili” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğrenen örgüte ilişkin alt boyutları da ölçme gücüne sahiptir.



BİRİNCİ BÖLÜM

ZEKÂ, SOSYAL ZEKÂ, DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMLARI

1.1. Zekâ

Zekâ kelimesi, etimolojik olarak ele alındığında; parlak ateş, keskinlik ve parlaklık anlamlarını taşımaktadır (Erten, 2013: 5). Genel olarak zekâ; aklın öğrenme, öğrendiğinden fayda elde edebilme, yeni gelişen her duruma uygunluk gösterebilme ve sorunlara ilişkin yeni çözüm yolu üretebilme yeteneğinin toplamı olarak değerlendirilebilir (Temeloğlu, 2018: 8). Psikiyatri biliminde ise çözme, planlama, soyut düşünebilme, yargılama, öğrenme becerileri olarak tanımlanır (Sütlü, 2013: 3). Zekâ, eğer yetersiz olursa eğitim, sosyal paylaşım, iletişim, özgüvensizlik, bireyin kendine yetememesi, mesleki başarısızlık sahalarında bozulmalar gerçekleşecektir (Özdemir, 2017: 117). Modern eğitim psikolojisi alanyazınına bakıldığında, alanın önemli isimlerinden Thorndike ve Stein (1937), zekânın birbirinden bağımsız etmenlerden meydana geldiğini savunmaktadır. Thorndike ve Stein’a (1937) göre dört temel etken vardır ve bunlar; sözcükleri anlayabilme, sayılar ile akıl yürütebilme, kavrama ve ilişkileri görsel olarak algılayabilme olarak sıralanmaktadır. Aynı çalışmada zekâ alt etmenlere ayrılarak üç zekâ türü ortaya konmaktadır: soyut, mekanik ve toplumsal zekâ. Soyut zekâ söz, sayı ve kavramları anlayabilme yetisi; mekanik zekâ, araç ve makinelerin çalışma prensibini anlayabilme yetisi; toplumsal zekâ ise başka insanlar ile iyi bağlar kurabilme yetisi olarak tarif edilmektedir (Çelenk, 2015: 6).

1.1.1. Zekâ Kuramları

İçinde bulunduğumuz devrin bir getirisi olarak gün geçtikçe eğitim ve öğretim yöntemlerinde sürekli değişim ve gelişim yaşandığı görülmektedir (Çakır ve Keser, 2017: 373). Bu değişimin tarihsel evrimi dikkate alındığında, zekâ kuramlarının ortaya çıkışının ve temel savunularının analizi için “Tek Etmen”, “Çift Etmen”, “Troşik Zekâ” ve “Çoklu Zekâ” kuramlarının incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

1.1.1.1. Tek Etmen Kuramı

Zekânın, genel kabiliyetlerin toplamından oluşan tek bir kabiliyet olduğunu ileri süren bir görüştür. Bu kuram, genel kabiliyetlerin hangi çerçevede ele alınacağı gerektiği noktasında bir görüş birliğine varamamıştır. Aynı zamanda soyut düşünme,

problem çözme ve akıl yürütme yetenekleri temelinde şekillenen, genel bir değerlendirmenin ötesinde sınıflandırma çabası içinde bir yaklaşım söz konusudur. Bu bakış açısı ile Tek Etmen Kuramı, zekâyı öğrenebilme yeteneği olarak değerlendirmektedir. Öğrenebilme yeteneğinin varlığı ile insanın çevreye uyum süreci sağladığı görüşünü savunmaktadır (Adsız, 2016: 7). Bu kuram, bir insanın bir konuda başarılı olması halinde başka konularda da başarılı olabileceğini ve yetersiz zekâyı sahip bir bireyin hiçbir konuda başarıya ulaşamayacağını iddia etmektedir. Bu kuramı benimseyen psikologlar, genel ve düşünsel yeteneği birbirinden ayrı şekilde değerlendirerek bir tanımlama getirmektedir (Abul, 2015: 6).

1.1.1.2. Çift Etmen Kuramı

Spearman'a göre zekâ genel yeteneğin yanında fazlaca özel yeteneğin de bir arada bulunması ile oluşmaktadır (Kalat, 2014: 295). Spearman, tek faktör yapısına karşı gelerek, zekâyı genel ve özel yeteneklerin bir arada çalışması ile elde edilen performans olarak açıklamaktadır (Kurttaş, 2012: 153). Konuya günümüzde bireylerin genel yeteneklerini ölçen ve ortaya çıkarmaya çalışan eğitim sistemleri ve bu sistemlerin içinde özel yeteneğe dayalı ayrıca bir vurgu da bulunmaktadır.

Spearman'a (2005) göre zihinsel faaliyetlerin bütününde ortak bir nokta bulunmaktadır. Spearman (2005), bir öğrencinin zekâ seviyesini belirlemek için öğretmen görüşü ve öğrencilerin birbirini değerlendirme yaklaşımını benimsemiştir. Bu değişkenlerin korelasyonu yüksek bulunmuş ve bu durum genel zekâ faktörü olarak adlandırılmıştır. Genel zekâ kavramını, faktör analizi kullanarak geliştiren Spearman (Kalat, 2014: 295), genel zekâ faktörü simgesini “g” olarak belirlemiştir (Thomson, 1947). Bu faktör, bireyin yeteneklerini belirleyen en önemli öğedir ve g faktörüne göre, birey parlak veya sönük şeklinde tarif edilebilmektedir. Bunun yanında, s faktörü olarak özel yeteneklerden söz edilmektedir. S faktörü genel zekâ yeteneğinin dışında, belli bir zekâ etkinliğini uygulayabilmek için gerekli olan zekâ gücüdür ve verilen işe bağlı olarak kişiden kişiye göre değişmektedir (Thomson, 1947). S faktörünün değişken olması sonucu, faktör her ölçümde aynı değer ve etki ile kendini göstermemektedir. Genel g faktörü bireyden bireye değişebilirken, bireyin kendisinde sabit olan bir değerdir. Kısaca, genel ve özel zekâ yetenekleri her etkinlikte farklı değerler ile ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 2006: 58-59; Thurstone, 1948: 402).

1.1.1.3. Triarşik Zekâ Kuramı

Triarşik zekâ kuramının geliştiricisi Sternberg'tir. Bu kuram zekâyı pratik bilgiyi kapsar şekilde yeniden tanımlamaktadır. Bilişimsel, bağlamsal ve devinimsel alt kuramları bulunmaktadır (Koca, 2011: 18). Bu alt boyutlardan birinci olan bilişimsel alt kuram içinde yer bulan bileşenler “metabileşenler”, yönetim-planlama-karar verme süreçlerinde kullanılan üst düzey denetim süreçleri olarak tanımlanmaktadır. Karşılaştırma yapabilme, cevap verebilme, yargılayabilme, uygulama ve eşleştirme süreçleri bu boyut içinde yer alır (Sternberg, 1985). Triarşik zekâ kuramının ikinci alt kuramı deneyimsel kuramdır (Sternberg, 1997). Bu kuram insanın rutinleşmiş deneyimlerin yanında, nispeten daha önce deneyimlenmemiş bir durum veya görevle karşılaştığında zeki davranış veya yaratıcı zekâ ortaya çıkmaktadır (Sternberg, 1997). Triarşik zekâ kuramının üçüncü alt kuramı bağlamsal alt kuramdır (Sternberg, 1985). Bağlamsal alt kurama göre zeki bir düşünce-eylem üç davranış amacıyla gerçekleşmektedir. Bu davranışsal amaçlar; çevreye uyum, çevreyi biçimlendirme ve çevreyi seçme davranışlarıdır (Turan, 2017: 46-48; Sternberg, 1985). Stenberg'e ait zekâ kuramının alt boyutları bir başka isimlendirme ile yaratıcı zekâ, pratik zekâ ve analitik zekâ şeklinde de bilinmektedir (Abul, 2015: 7).

1.1.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK)

Son zamanlarda yeni eğitim-öğretim metotlarından faydalanılması ile ilgili çalışmaları mecburi hale getiren, bilişsel gelişim konusuna ilişkin bir kuram da Gardner'a ait Çoklu Zekâ Kuramıdır. Bu kuram zekânın tek bir unsurdan meydana gelmediğini ve bütün bireylerin zekâ alanlarının tümüne doğuştan sahip olup bu zekâ alanlarını ilerletebileceğini ileri sürmektedir. Gardner, 1983 yılında hazırladığı “Zihnin Çerçeveleri” (*Frames of Mind*) isimli çalışmasında zekâyı doğuştan yedi farklı ve evrensel yetiye ayırmıştır. 1999 yılında Gardner tarafından yazılan “Zekâ Yeniden Yapılandırıldı” (*Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*) kitabında ise sekizinci zekâ alanı kurama koyularak teoriye yeniden şekil verilmiştir (Ünver ve Semiz, 2016: 2587). Gardner'ın çoklu zekâ kuramı, farklı zekâ boyutlarıyla ilişkili önemli bir kültürel bileşene sahiptir (Almeida vd., 2010: 229). Gardner, zekâyı belirli bir kültürel ortamda veya toplumda değerli olan problemleri ve moda ürünlerini çözme becerisi olarak görmektedir. Bu zekâ görüşü kapsayıcıdır, çünkü kültüre bağlı değildir ve zaman ve mekândaki farklılıkları açıklamaktadır.

Gardner (1999: 36), matematik ve mantığı içeren nesneye ilişkin zekâyı üç ana gruba ayrılabilen, sekiz zekâyâ sahip olduğumuzu ifade etmektedir. Müzik ve dil dâhil olmak üzere nesnel olmayan zekâ; kişisel zekâ ya da kendimizin ve başkalarının sahip olduğu psikolojik algıdır. Gardner antropoloji, evrimsel biyoloji, nöropsikoloji, gelişimsel ve bilişsel psikoloji ve psikometriden çıkarılan neticeleri çizmiştir (Barrington, 2004: 422). Sınıfta bilişsel bireysel farklılıkların nasıl ele alınabileceği ve geliştirilebileceğine dair daha iyi bir anlayışa ulaşma ihtiyacına cevap olarak gelişmiştir. Gardner ve onun araştırma ortakları matematiksel-mantıksal, sözel-dilbilimsel, müzikal-ritmik, bedensel-kinetik, kişilerarası, içsel, görsel-mekânsal, natüralist ve varoluşsal zekâları tanımlamıştır. Bir zekâyı tanımlamak için ÇZK’de aşağıdaki kriterler kullanılmıştır: “Problemleri çözme becerisini gerektirir”, “biyolojik eğilimi içerir”, “tanımlanabilir bir nörolojik çekirdek operasyonu veya operasyon kümesini içerir” ve “duyarlı, önemli bir bilgi formunu yakalayan ve ileten bir sembol sistemindeki kodlama” (Arnold ve Fonseca, 2009: 119-120). Çoklu zekâ, geleneksel olarak zekâ kavramına birçok açıdan meydan okumuştur. İnsanların sabit bir zekâ ile doğduğu geleneksel nosyonun aksine, çoklu zekâ tüm insanların tüm zekâyâ sahip olduğunu düşünür, fakat her bireyin kendine özgü bir kombinasyonu veya profili bulunmaktadır (Taase, 2012: 73-74).

1.1.1. 5. Çan Eğrisi Yaklaşımı

Herrnstein ve Murray tarafından 1994 yılında kaleme alınan “Çan Eğrisi: Amerikan Yaşamında Zekâ ve Sınıf Yapısı” (*The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*) adlı kitapta zekâ kavramına genetik ve sosyal çevre bağlamında bir yaklaşım getirilmiştir. Herrnstein ve Murray (1994: 91), zekânın hem kalıtsal hem de çevresel faktörlerden büyük ölçüde etkilendiğini dile getirerek; zekâ konusunda finansal gelir, iş performansı, evlilik dışı doğum gibi kişisel faktörlerin bireyin sosyoekonomik statü geçmişinden daha etkili yordayıcı rolünün olduğunu savunmaktadır.

Kitabın içeriği çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Söz konusu tartışmaların başlıca sebebi, kitabın Siyahi Amerikalılar ve Beyaz Amerikalılar arasındaki zekâ farkını ele almış ve bu farkı genetik faktörlere bağlamasıdır (Sartori, 2006: 408). Herrnstein ve Murray (1994: 557), çoğu şeyin çan şeklindeki eğrilerle açıklanmasını anlamlı bulmakta; istisnaların ortalamalardan daha nadir görüldüğünü

dile getirmektedir. Ayrıca, çan eğrisinin standart sapmaya matematiksel olarak oldukça benzeştiğini ifade eden yazarlar bir dağılımdaki yayılımın nispeten basit bir ölçüsü ve günlük yaşamdaki şeylerin değişme şekli arasındaki bağlantıyı bu bağlamda değerlendirmenin doğanın dikkat çekici tekdüzeliklerinden biri olduğunu ileri sürmektedir (Sartori, 2006: 408).

Herrnstein ve Murray'ın yayımlanmasından sonra, pek çok yazar kitaba kritik yazıları yazarak Siyahlar ve Beyazlar arasındaki genetik zekâ farkı fikrini reddetmiştir (Jacoby ve Glauberman, 1995; Fraser, 1995; Bateson, 1995; Fischer vd., 1996; Gould 1997). Kincheloe vd. (1997), “Ölçülen Yalanlar: Çan Eğrisi İncelemesi” (*Measured Lies: The Bell Curve Examined*) adlı kitaplarında bu kadar önemli bir matematiksel ve istatistiki kavramın yanlış kullanılmasının sahte sonuçlara yol açabileceğini belirtmiştir. Bu tür sonuçların yalnızca katı sayısal işlem ve modellerin uygulanma çıktılarına dayandıklarında doğru olabileceklerini dile getirmişlerdir (Kincheloe vd., 1997).

1.2. Duygusal Zekâ

Düşünen bir varlık olan insan, gördüğü, duyduğu ve yaşadığı her zaman diliminden anlamlar çıkarmaya çalışmaktadır. Düşünmek, varoluşsal bir temel yetenek ve aynı zamanda bilincin bir faaliyetidir. İster olumlu ister olumsuz olsun tüm duygular düşüncenin ürünüdür. Düşünce duyguyu, duygular da duygusal hali ve algıyı etkilemektedir. Bu sebeple insanın hedeflerine varabilmesinde, yaşadığı hayatı en verimli biçimde kullanabilmesinde, düşünsel zekâsı ile birlikte duygusal zekâsının da önemli bir payı bulunmaktadır (Balcı, 2016: 34-35). Salovey ve arkadaşları (2008) duygusal zekâyı, kişinin kendinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini takip etmesi, bunlar arasında ayırım yapabilmesi ve bu süreçte kazandığı bilgiyi, kişinin kanaat ve davranışlarına başvurma düşüncesi ile kullanabilmesi yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, duygusal zekâyı sosyal zekânın alt boyutlarından biri olarak kabul etmekte ve duygusal zekânın duyguları keşfetme ile bu duyguların temelinde yatan sebepleri anlama yeteneği olduğunu ifade etmektedir (Gül vd., 2014: 32). Goleman'a (1995) göre duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkasının sezgilerini keşfetme, kendi motivasyonunu sağlama, iç dünyasındaki ve ilişkisel duyguları yönetebilme becerisidir. Goleman, duygusal zekâyı kişisel ve sosyal yetenekler olarak iki temel sınıfa ayırmakta, bu sınıfları da beş alt boyutta şekillendirmektedir (Titrek, 2016: 74-75). Son on yılda bu düşüncenin yeni yeni yaygınlaşmasına rağmen, bilim insanları düşüncenin tarihsel

köklerinin aslında on dokuzuncu yüzyıla kadar uzandığını belirten görüşler de bulunmaktadır (Bar-On, 2006: 14).

1.2.1. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâyâ ilişkin birden fazla model bulunmaktadır. Alan yazında farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen birçok model kullanılmaktadır (Gürbüz ve Yüksel, 2011: 177).

1.2.1.1. Reuven Modeli

Alan yazında duygusal zekâ (*emotional quotient*) kavramını ilk kullanan araştırmacı Reuven Bar – On’dur. Bar-On’un (1988) bakış açısına göre duygusal zekâ; bireyin kendini ve başkasını anlama, diğer insanlar ile hızlı ilişki kurabilme ve anlık ortaya çıkan olaylara hızlı uyumlanabilme ile problemleri aşabilme, dışsal taleplere ilişkin daha yetkin olabilme beceresini ifade etmektedir. Tanımlanan bu yapı; kişisel, kişiler arası, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali şeklinde beş bölüm altında incelenmektedir. Bu modelde öne sürülen 5 boyutun kendi içinde de alt boyutları bulunmaktadır (Gürbüz ve Yüksel, 2011: 177, Kırtıl, 2009: 27). Bar-On’un modeli genel zekâ-bilişsel zekâ-duygusal zekâ bileşiminden oluşmaktadır. Yeteri kadar duygusal zekâyâ sahip olan birey başarılı-işlevsel-sağlıklı duygusal ilişki yaşamaktadır (Karabulut, 2012: 34). Bar-On öne sürdüğü modeli araştırmak için **“neden bazı bireyler hayatta diğerlerine göre daha başarılı olma kabiliyetine sahipler?”** (Gedizler, 2010: 2974) sorusunu ortaya koyarak, sosyal yapı içinde bu sorunun cevabını bulmak için ölçek geliştirmiştir. “Duygusal Zeka Envanteri” (*Emotional Quotient Inventory*) adıyla alan yazına geçen bu ölçek, duygusal zekâ araştırmalarında sıkça kullanılan bir ölçektir. Ölçek, kısa cümleler biçiminde oluşturulmuş 133 madde içermektedir ve “çok nadiren veya benim için doğru değil” (1) ile “benim için sıklıkla doğru veya benim için doğru” (5) arasında değişen 5’li Likert tipinde metin yanıtı formatındadır. Bu ölçekte aşağıdaki ifadeler ile duygusal zekâ araştırılmaktadır (Bar-On, 1997).

İçsel boyuta ilişkin beş yeti bulunmaktadır:

- *Duygusal farkındalık, kişinin duygularını fark etme ve anlama yetisi;*
- *Kendine güven, duyguları, düşünceleri ve inançları açıklama yetisi;*
- *Özsaygı, kişinin kendisini doğru bir şekilde değerlendirme yetisi;*
- *Kendini gerçekleştirme, kişinin potansiyel kapasitesinin farkına varması yetisi;*

- *Bağımsızlık, kişinin düşünce ve hareketlerinde, eylemlerini kontrol etme, kendini idare etme ve duygusal olarak bağımsız olma yetisi.*

Kişilerarası boyuta ilişkin üç yeti söz konusudur:

- *Empati, başkalarının duygularını fark etme, anlama ve onlara değer verme yetisi;*
- *Sosyal sorumluluk, kişinin kendisini sosyal grubun işbirlikçi, yardımcı ve yapıcı bir parçası olarak ispat etme yetisi;*
- *Kişilerarası ilişki, duygusal yakınlık olarak nitelendirilen karşılıklı memnuniyete dayalı bir ilişki kurma ve sürdürme yetisi.*

Uyuma ilişkin üç yetiden söz edilmektedir:

- *Gerçekliğin sınanması, kişinin duygularını onaylama yetisi;*
- *Esneklik, kişinin değişen durum ve koşullardaki duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına alışma yetisi;*
- *Problem çözme, kişinin problemleri teşhis etmesi ve tanımlamasının yanı sıra etkili çözümler bulması ve uygulaması yetisi.*

Stres yönetimine ilişkin iki yeti vardır:

- *Strese dayanıklılık, kötü olaylara karşı dayanma ve gergin durumlarda dağılmadan, etkin ve olumlu bir şekilde stresle başa çıkma yetisi;*
- *Dürtü kontrolü, bir dürtüye karşı koyma ya da onu erteleme ve duygularını kontrol etme yetisi.” (Karabulut, 2012: 34-35).*

1.2.1.2. Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Goleman Amerikalı bir psikologdur. Yıllarca *New York Times* gazetesinde beyin ve davranış bilimleri üzerine yazılardan sorumlu olan Goleman, Harvard Üniversitesi’nde akademisyen olarak görev yapmaktadır (Cherniss ve Goleman, 2001: xxviii). Duygusal zekânın günümüz bilim ve kişisel gelişim çevrelerinde bu kadar popüler olmasında Goleman’ın payı büyüktür. Goleman (1998: 316) duygusal zekâyı “kendimizin ve başkasının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisi” şeklinde tanımlamaktadır. Goleman (1998: 316) duygusal zekâ boyutlarını “(a) öz bilinç, (b) öz yönetim, (b) motivasyon, (c) empati ve (d) ilişkilerde ustalık” şeklinde sıralamaktadır. Bu boyutlar kendi içinde de alt boyutlara ayrılmaktadır. Bu model bireyin başarılı kariyer gelişiminde ve etkili ilişkiler geliştirmesinde ihtiyacı olan tüm yetkinlikleri sunmaktadır. Çağdaş toplum dünyasına, çalışma hayatına, danışmanlık ve eğitim sahalarına elverişli bir şekilde artan bilgi

talebini karşılar niteliktedir (Gedizler, 2010: 2974; Goleman, 1995). Bu nedenle, duygusal zekâya yönelik çalışmalar önemli ölçüde artmaktadır. Boyatzis vd. (2000), Goleman'ın (1998) duygusal zekâ modelini beş boyuttan (motivasyon, empati, öz-düzenleme, öz-farkındalık ve sosyal beceriler) dörde (sosyal farkındalık, ilişki yönetimi, öz-farkındalık ve öz-yönetim) indirmektedir. Duygusal yetkinliklerin tam kapsamı haline gelen bu yaklaşım, yaygın olarak kullanılan duygusal zekâ modeline dönüşmüştür (San Lam ve O'Higgins, 2012: 151).

1.2.1.3. Salovey ve Mayer Duygusal Zekâ Modeli

Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâ kavramını önceki tanımlamalardan daha farklı ve daha kısıtlı bir kapsamda ele almaktadır. Salovey ve Mayer (1990) için duygusal zekâ, bireyin duygusal ve duygusal tepkiler hakkındaki bilgileri nasıl işlediğiyle ilgilenmektedir. Duygusal zekâ, kişinin kendi duygusal durumu ve diğerlerinin duygusal durumlarını tanıma, kullanma, anlama ve yönetme süreçlerini kapsayan bir tür bilişsel yetenek olarak değerlendirilmektedir (Salovey ve Mayer, 1990: 189).

Yetenekler modeline göre, duygusal zekâ dört faktörden oluşur: duyguları tanımlamak, düşünmeyi kolaylaştırmak için duyguları kullanmak, duyguları anlamak ve duyguları yönetmek (Mayer ve Salovey, 1997; Reichard, 2008: 534; Brackett ve Salovey, 2006: 35). Mayer ve Salovey'in kavramsallaştırdığı duygusal zekâ, aynı zamanda kişisel zekâya atıfta bulunan Gardner'ın (1983) sosyal zekâsının da bir parçasıdır. Aynen sosyal ve kişisel zekâ gibi, kişinin kendisi ve diğerleri hakkında bilgi içermektedir. Kişisel zekânın da bir yönü duygularla ilgilidir ve duygusal zekâ olarak ifade edilen zekâ türüne oldukça yakındır (Salovey ve Mayer, 1990: 189).

1.2.1.4. Cooper Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf (1997: xii) duygusal zekâ tanımını; *“duyguların gücünü ve hızlı algılayış biçimini, insanın enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir”* şeklinde yapmaktadır. Cooper ve Sawaf kaleme aldıkları *“Liderlikte Duygusal Zekâ” (Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations)* adlı kitapta yönetim ve organizasyon bilim alanında duygusal zekânın etkilerini ortaya koymaktadırlar. Adı

geçen yayında özellikle duygusal zekâ ile liderlik arasındaki ilişkiye odaklanılmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007: 235).

Cooper ve Sawaf duygusal zekâ ile liderlik ilişkisini “*Dört Köşe Taşı*” ismini verdikleri modellerle açıklamaktadır (Aslan ve Özata, 2006: 199). Yazarlar tarafından ortaya konan modele göre, duygusal zekâyı oluşturan dört köşe taşı duygusal okuryazarlık (*emotional literacy*), duygusal zindelik (*emotional fitness*), duygusal derinlik (*emotional depth*) ve duygusal simya (*emotional alchemy*) olarak adlandırılmaktadır (Rozell vd., 2004). Modelin iki ana ayağı bulunmaktadır: kişisel yeterlilik ve sosyal yeterlilik (Carney, 1999). Kişisel yeterliliği ilk üç köşe taşı geliştirirken; sosyal yeterliliğin oluşumu dördüncü köşe taşıyla gerçekleşmektedir.

Cooper ve Sawaf’a (1997) göre, duygusal zekâ değerleri ile evrensel değerler birbirleri ile örtüşmektedir. Başka bir deyişle, duygusal zekâsı yüksek olan bireyler evrensel değerlere sahip ve bu değerlerin farkında olan bireylerdir. Cooper duygusal zekânın; genel olarak sağlıklı olma, kaliteli bir yaşam sürme ve yüksek performanslı işler ve ilişkilere sahip olma gibi üç yönlü etkisinden bahsetmektedir (Somuncuoğlu, 2005: 284). Cooper ve Sawaf’ın duygusal zekâ konusunda en basit ve öz biçimdeki tanımı; “*bireyin içinde yükselen değerlerini harekete geçiren ve davranışlarını şekillendiren enerji akımları*” şeklindedir (Arslan vd., 2013: 170).

1.3. Duygusal Zekâ Boyutları

Duygusal zekâ; duyguları fark etme, duyguları ifade etme ve çevrenin duygularını anlama şeklinde sıralanan boyutlardan oluşmaktadır. Boyutlara ilişkin değerlendirmeler aşağıda açıklanmaktadır.

1.3.1. Duyguları Fark Etme

Belirli bir durumda-olayda-halde-anda-zamanda kişinin neler hissettiğinin farkına varabilmesi duygusal zekânın temelini oluşturmaktadır. Duygularının farkında olabilen, duygularını tanıyabilen bireyler ruh durumlarının da farkında olur, karar alma süreçleri daha sağlıklı ilerler, özerklik ve özgüven seviyesi yüksektir, kendi sınırlarının netliğine güvenir ve hayata pozitif yaklaşırlar (Avşar ve Kaşıkçı, 2010: 2; Onay ve Uğur, 2011: 25). Kişilik modelinin alt boyutu olan bu yaklaşım duygusal zekânın alt bileşenlerinden biridir. Kişilik modeli de kendi içinde alt boyutlara dağılmaktadır. Bu boyutlar; duyguları anlayabilme, duyguları algılayabilme ve kendi duygusunu

yönetebilme olarak sıralanmaktadır (Gül vd., 2014: 32). İçinde bulunulan halde ne hissettiğinin farkında olan ve mevcut durumun karşısındaki bireye nasıl yansıyacağını bilincinde olan bireyler rahatlıkla kendini karşısındakinin koymakta; dolayısıyla empati yapabilmektedir (Bağcı, 2014: 263).

1.3.2. Duyguları İfade Etme

Duyguları ifade etme; duyguların sözlü veya sözsüz biçimde ortaya konulması-açığa vurulmasıdır. Duyguları ifade etmekten daha mühimi ise bireyin duygularının farkına varması ve istediği şekilde duygularını anlatabilmesidir. Bireyin duyguları ile hakkında konuşabilmesi, duygularını anlaması ve denetim altında tutabilmesi için en kolay ve kısa yoldur. Duyguları ifade etmenin fiziksel ve ruhsal olumlu etkisi olduğuna, bireylerin psikolojik sağlığını koruyarak bireyler arası ilişkilerin devam edebilmesini sağladığına inanılmaktadır. Duyguları ifade etmek fiziki ve ruhsal sağlığın yerinde olduğunun göstergesi kabul edildiğinde, psikolojik danışma ve psikoterapi süreçlerinde bireyin ruhsal iyilik halini yükseltmek için duygularını ifade etmesi beklenmektedir. Duyguları ifade etmenin en önemli faydası, sorunlu düşünsel yapıları bilişsel anlamda daha anlaşılır kılması ve çözüme kavuşturmasıdır. Bu sebeple duyguların dışavurumunun, psikolojik fonksiyonelliğin arzu edilen seviyeye ulaştırılmasının kuvvetli bir yolu olduğu söylenebilir (Kuyumcu ve Güven, 2012: 592). Burada önemli olan, bireyin ister sözlü ister sözsüz olsun duygularını fark etmesi, istediği biçimde dile getirmesidir. Duyguların ifade edilmemesi halinde kişide başarı ve gelişme eksikliğinin beraberinde acı çekme, yorgunluk ve ülser gibi psikosomatik belirtiler ortaya çıkmakta ve bu durum depresyonu tetiklemektedir. Taylor vd. (1991) duygularını anlatamayan kişilerin düşük öz saygıya sahip ve kendi başına davranamayan bireyler olduklarını ifade etmektedir. Kendisinin olumlu ve olumsuz duygularını açığa vuramayan birey, psikolojik ve fiziksel birçok sorunun tehdidinde olmaktadır (Kuyumcu, 2011: 105).

Çocuklar ve gençler gibi gelişmekte olan yaş grupları üzerine yapılan araştırmalarda (Rime ve Zech, 2001; Flannery, 1993), düşmanca olmayan duyguların ifade edilmesinde ailelerin çocuklarını desteklemesi ile çocukların arkadaş çevrelerinde popüler olması arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu tip ailelerde yetişen kızlarda kendilik algısı daha pozitif olduğu, erkeklerin ise olumlu sosyal davranışlar gösterdiği ve duygusal esnekliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır

(Kuzucu, 2006: 50-51). Ayrıca, duygularını paylaşmaları konusunda teşvik edilen kız ve erkeklerin ergenlik sürecine uyumlarının daha kolay olduğu tespit edilmiştir (Flannery, 1993).

Görüldüğü gibi bireyin duygularını ifade etmesi alan yazında neredeyse tüm araştırmalarda desteklenmektedir. Bu çalışmaların genel kanısı, bireyin duygularını ifade etmesi halinde psikolojik iyi oluş durumunun gerçekleşeceği, psikolojik rahatsızlıkların önüne geçileceği, toplumsal ilişkilerde pozitif ilişkilere sahip olunacağı yönündedir. Bu noktada yönetim bilimi açısından konuya yaklaşıldığında, örgüt içindeki bireylerin verimliliklerini arttırmak için yapılması gereken çalışanların duygularını rahat biçimde ifade edebildiği ortamlar yaratmaktır.

1.3.3. Çevrenin Duygularını Algılama

Anne ve baba, çocuğun sosyal ve duygusal gelişim sürecinde duygularını ifade etmesini ve sosyal becerilerini etkin bir şekilde kullanmasını sağlayan önemli modellerdir. Sosyal etkileşim kuramlarından biri olan Sosyal Öğrenme Teorisine göre; birey davranışları, yalnız pekiştirme süreci ile değil, aynı zamanda davranışsal ve dışsal etkenlerin etkileşimiyle açıklanabilmektedir (Ergün, 2004). Albert Bandura, sosyal öğrenmede en etkili yöntemin insanların diğer insanların davranışlarını gözlemlemesi olduğunu belirtmekte ve bireylerin bu davranışlardan bazılarını modelleme yoluyla kazandıklarını ifade etmektedir (Bayrakçı, 2007: 203). Gözlemleme yolu ile öğrenme; dikkat etme, bellekte saklama, davranışı meydana getirme ve motivasyon süreçlerini kapsamaktadır (Kandır ve Alpan, 2008: 35). Bu yaklaşıma göre birey çevresinde bağımsız düşünemez, davranışlarını gerçekleştiremez ve çevrenin duygularını algılamakta yetersiz olamaz. Çevrenin duygularını algılamak davranışları biçimleyebileceği gibi aynı zamanda bireyin çevresi ile iletişim halinde olmasını sağlayacaktır.

1.4. Sosyal Zekâ

Sosyal zekânın ilk çalışmaları Thorndike'ye (Murphy, 2013: 92) aittir. Thorndike (1920: 228) sosyal zekâyı, insanı tanıma ve bireyler arası ilişkilerinde profesyonelce hareket etme biçimde tanımlamaktadır. Sosyal zekâ temelde iki boyuta ayrılmaktadır: bilişsel boyut (insanı anlamak) ve davranışsal boyut (insanlar arası ilişkilerde akılcı davranış). Ancak alan yazındaki araştırmacılar tarafından boyutlar hakkında ortaya

konmuş ortak ve net bir görüş bulunmamaktadır. Bir başka tanımda Marlowe (1986); sosyal zekâ veya sosyal yeterliliği, bireyler arası ilişkilerde bireyin başta kendi olmak üzere başka insanların da duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve buna uygun davranma yeteneği biçiminde tanımlamaktadır (Doğan vd., 2009: 236; Thorndike ve Stein, 1937). Bazı araştırmacılar sosyal zekânın alt boyutu olmadığını kabul ederek, yapıyı bütüncül olarak araştırmaktadır. Bu bakış açısına göre akıllı olan biri tüm sosyal olgularda uzmanlaşabilmektedir. Alan yazında konuya yönelik araştırmalar arttıkça, farklı fikirler ortaya çıkmakta, kavramsallaştırma karmaşıklaşmakta ve çok boyutluluk meydana gelmektedir.

Sosyal zekâ, sözlü ve sözsüz işaretleri okumak ve anlamak, bilgiyi kullanabilmek, insanları bilgilendirebilmek vb. çok sayıda farklı bileşenlere sahiptir. Duygu kontrol becerisi de etkin sosyal etkileşim süreci ile bir aradadır. Bunun yanında empati kavramı da sosyal zekâ yapısının bir bölümü olarak değerlendirilmektedir (Hançer ve Tanrısevdi, 2003: 213). Bir başka çalışmada, duygusal zekâ sosyal zekânın bir formu olarak tanımlanmaktadır (Acar, 2002: 53). Sosyal zekâ; bazı insanların günlük toplumsal yaşantıda neden daha başarılı olduğu sorusuna cevap ararken ulaşılmış bir sonuçtur (İlhan ve Çetin, 2015: 6).

1.4.1. Sosyal Zekânın Boyutları

Sosyal zekâ, genel zekâdan ayrı değerlendirilmekte ve genel zekânın çok boyutlu biçimi olarak kabul edilmektedir (Kanbur, 2015: 148). Salur (2009)'un yürüttüğü doktora araştırmasında (*Sosyal Bilgiler Dersinde Rol Yapma Yöntemini Kullanmanın İlköğretim 5.Sınıf öğrencilerinin Sosyal Zekâ Gelişim Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*) ulaştığı sosyal zekâyâ yönelik boyutlandırmalar, Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Sosyal Zekâ Boyutları

Araştırmacılar	Boyutlandırmalar
Kozmizki ve John (1993)	(1) Diğer insanların içsel durumlarını ve ruh hallerini algılama (2) İnsanlarla ilişki kurmada genel beceri (3) Sosyal kuramlar ve yaşam hakkında bilgi (4) Karmaşık sosyal durumlarda sosyal sezgi ve duyarlılık (5) Başkalarını idare etmek
Silberman (2000)	(1) İnsanları anlama (2) Duygu ve düşüncelerini açık bir biçimde ifade edebilme (3) İhtiyaçlarını dile getirmek (atılganlık) (4) İletişimde olduğu kişiye geribildirim vermek ve ondan geri bildirim almak (5) Başkalarını etkileme, motive etme ve ikna etme (6) Karmaşık durumlara yaratıcı çözümler getirmek (7) Bireysel olarak çalışmak yerine işbirliği içinde çalışmak, iyi bir takım üyesi olmak (8) İlişkiler çıkmaza girdiğinde uygun tutumu sergilemek
Lazear (2000)	(1) İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma (2) Bireylerin ruhsal durumunu duygularını okuma (3) Grupla işbirliği içinde çalışma (4) Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme (5) Empati kurma (6) Sinerji kazanma ve yaratma
Orlic (1978)	(1) Diğerlerinin içsel durumlarının ve ruh hallerinin anlaşılması (perspectiveness), (2) İnsanlarla ilgilenmek ve iletişim kurmak için genel yetenek, (3) Sosyal hayatın normları ve kuralları hakkında bilgili olma, (4) Karmaşık sosyal durumları sezme ve bu durumlara karşı duyarlı olma, (5) Sosyal becerileri diğer insanları ustaca idare etmek için kullanma
Albretch	(1) Durumsal radar, (2) Tavrı (3) Geçeklik (4) Netlik, (5) Empati
Buzan (2002)	(1) İnsanları okumak (2) Dinleme (3) Sosyal ilişki yetenği (4) Başkalarını etkileme (5) Sosyal ortamda etkin olma (6) Müzakere, (7) İnsanları etkileme, ikna (8) Ne zaman ne yapacağını bilmek

Kaynak: Salur (2009: 30-32).

1.4.2. Sosyal Zekânın Ölçülmesi

Sosyal zekânın ölçülmesi, bir bakıma sosyal zekânın çok boyutlu bir yapı olduğunu kabul etmek anlamına gelmektedir. Sosyal zekâ sınıflandırması karmaşık bir süreçtir ve bu şekilde bir sınıflandırmanın gelişimi dikkatle oluşturulmuş bir temel üzerine kurulmalıdır (Hançer ve Tanrısevdi, 2003: 214). Alan yazın incelemesinde, sosyal zekânın kavramsallaştırılmasında en önemli problemin yapının

işlevselleştirilmesi ve ölçülmesi olduğu ortaya çıkmaktadır. Sosyal zekânın ölçümü zorlaştıran başlıca temel unsurlar ise, yapının tam olarak tanımlanamaması, akademik zekâ ile birlikte değerlendirilmesi ve boyutları konusunda mutabakata varılamamasıdır. Ölçmedeki zorluklar, ölçme araçlarına da yansımaktadır. Tüm araştırmacıların ortak kabulü haline gelmiş tek bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Sosyal zekâyı bütüncül olarak incelemek yerine, araştırmacılar sosyal kabiliyet, bireyler arası ilişkiler, empati, sosyal yeterlilik gibi sosyal zekânın alt boyutlarına yönelme eğilimindedir (Doğan ve Çetin, 2006: 7). Bu bakımdan sosyal zekânın ölçülmesine yönelik ilk çalışmalar insanların bilişsel özelliklerine yoğunlaşırken, alan yazının gelişimi sürecinde kendini değerlendirmeden, başkasını değerlendirmeye kadar uzanan farklı ölçekler de geliştirilmiştir (Akman ve Akman, 2017: 38).

1.4.3. Kültürel Zekâ

Kültürel zekâ, çok kültürlü yapılarda kültürel farklılıkları yönetebilme ve iletişim kurabilme becerisinin yanı sıra, farklı kültürlerin özelliklerini benimseyebilme, algılayabilme, yorumlama ve hissetme özelliğidir. Başka bir deyişle, kültürel zekâ farklı kültürleri yönetme ve bu kültürlerle uyum sağlamaya ilişkin bireysel bir strateji, beceri ve yetenek seti gelişimini sağlayan davranış yaklaşımıdır. Kültürel zekâ, geliştirilebilir ve kapasitesi arttırılabilir bir zekâ türüdür. Bu bakımdan bilişsel zekâ gibi değişmez değildir (Mercan, 2016: 40). Üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış kültürel zekânın boyutları olarak adlandırılmaktadır (İlhan ve Çetin, 2014: 95). Son yıllarda iş hayatında popüler bir kavram haline gelen kültürel zekâ, kişilerin diğer çalışanlarla iletişime geçmek zorunda oldukları çeşitli ilişkilerin kültürel zeminini çözmeyi kolay ve gerçekçi kılan sistematik işleyiş biçimi olarak tanımlanmaktadır (Yeşil, 2010: 155).

Küreselleşme ile birlikte kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve küresel iletişimin kolaylaşması ilk olarak piyasalara yansımış ve farklı kültürler birbirleri ile ticari ilişkilere girmeye başlamışlardır. Bu süreçte farklı kültürlerin birbirleri ile iletişimi, şirketlerin ekonomik hacimlerini genişletme düşüncesini ve ticari faaliyetlerini zorlaştırmıştır. Ortaya çıkan bu sorunun üstesinden gelebilmek için *kültürel zekâ* kavramı ortaya atılmıştır. Kültürel zekâ teriminin kavramsallaştırılmasına yönelik çalışmalar artıp, kültürel zekânın nasıl bireyin yararına dönüştürüleceği ortaya konmaya

başladıkça uluslararası piyasalardaki kültürel farklılığa dayalı sorunlar çözüm bulmaya başlamıştır (Kahraman, 2016: 13).



İKİNCİ BÖLÜM:

ÖĞRENEN ÖRGÜT

2.1. Öğrenen Örgüt

Hangi etkenlerin örgütsel öğrenmeyi meydana getirdiği noktasında farklı çalışmalar yapılmıştır. Örgütlerin sahip olduğu diğer özellikler gibi öğrenen örgüt niteliği de kendiliğinden oluşmamaktadır. Örgütlerin bu özelliği sağlayabilmeleri için belirli bir süreçten geçmeleri gerekmektedir. Bu süreçler silsilesi yaşamsal sürekliliğin ön şartı konumundadır. Süreç hiyerarşik olarak ele alındığında, örgütsel öğrenme bu hiyerarşinin en üst faslı olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple, örgütün öğrenen örgüt niteliklerini taşıyabilmesi için bir önceki fasılların niteliklerini tamamlaması gerekmektedir. Burada önemli olan; her faslın kendine ait belirli nitelikleri olmasıdır; çünkü örgütü ilgilendiren bu niteliklerdir (Korkmaz, 2008: 76). Örgütlerin bu nitelikleri nasıl edindiklerinin analiziyle öğrenen örgüt değerlendirmesi yapılabilmektedir.

2.1.1. Öğrenen Örgüt Kavramı, Özellikleri ve Yapısı

“Öğrenen organizasyon” kavramı, Peter Senge’in (2000) “Beşinci Disiplin: Öğrenen Organın Sanatı ve Uygulaması” adlı eserinin yayımlanmasından sonra popülerlik kazanmaya başlamıştır. Öğrenen organizasyon, şartlara uyarlanabilen, hatalardan öğrenen, gelişim durumlarını araştıran ve personel katkısını optimize eden bir kuruluş olarak tanımlanmaktadır (Çetin Gürkan, 2007: 120). Senge (2000), öğrenen organizasyonun temel özelliklerini beş disiplini şu şekilde özetlemektedir: sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım öğrenimi. Bu disiplinler, kurumlarda sürekli öğrenmeyi, adaptasyonu ve büyümeyi teşvik eden altyapının oluşturulmasına izin vermektedir. Sonuç olarak, öğrenme bir organizasyonun temel amaçlarından biridir ve örgütsel bir öğrenim kültürü oluşturmaktadır (Gagnon vd., 2015: 637).

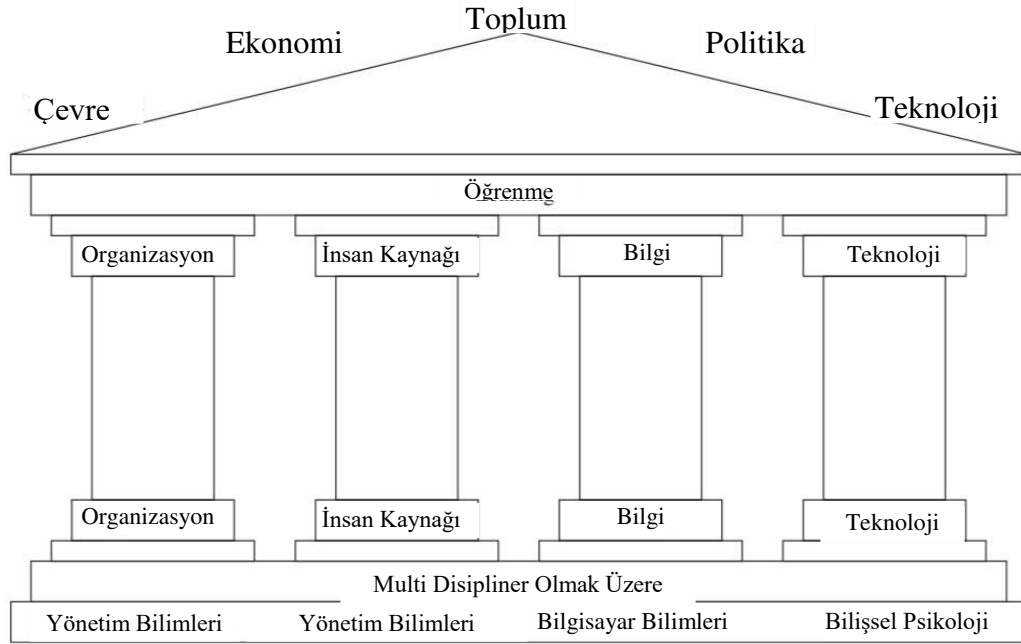
Örgütlerin çevresel değişimlere uyumunda en önemli etken, örgütlerin öğrenme yeteneklerini kişisel düzeyden, örgütsel düzeye taşıyacak dinamikleri geliştirmesidir. Öğrenme süreci, çalışma ortamında ve çalışma ortamı dışında örgütsel seviyeye yayılması neticesinde oluşmaktadır (Atak ve Atik, 2007: 76). Öğrenen örgüt kavramının örgüt alan yazınında popüler hale gelmesi, küresel rekabet, hızlı örgütsel değişimler ve örgütsel hayatı çevreleyen belirsizliklerin bir getirisi (Turan vd., 2011: 629). Bu

kavram, örgüt çalışanlarının yeni bilgiyi üretmelerini, bunu paylaşabilmelerini, paylaşılan bilgiyi örgütün ortak bilgisi haline getirmelerini ve problemlerin üstesinden gelmelerini esas almaktadır. Bu şekilde, örgütler yaşamış oldukları tecrübelerden ve yeni bilgiyi yaratma çalışmalarından ne şekilde rekabet edeceğini ve problemlerin üstesinden nasıl geleceğini öğrenebilecektir. Öğrenme sürecini sağlayamayan örgütler ise rekabet güçlerini yitirecektir (Erigüç ve Balçık, 2008: 77). Basım vd. (2009: 58)'ye göre öğrenen örgütlerde, çalışanlar kendi performans sonuçları yerine, tüm çalışanların toplu olarak yürütülen sürekli öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır. Bu tür örgütlerde çalışanlar kendi rollerini, resmi rol tanımlarının ötesine genişleterek sistem yaklaşımını geliştirirler.

Öğrenen örgütler, yetenekleri keşfetme ve bunu uygulama fırsatının yanında örgütün devamlı geçirdiği süreçlerden sonuç almasını ve çalışanlarını geliştirici bir sistemin oluşmasını sağlayarak insanlığın üst seviye değerlerini elde etmesini hedeflemektedir. Böylelikle öğrenen örgütler, kendini yenileyebilen, geleceğini şekillendirebilen, bilgiyi sürekli olarak yaratabilen, bu bilgiyi saklayabilen, sosyal ve hareketli bir örgüt içeriğine sahip örgüt modelini temsil etmektedir (Özdayı ve Özcan, 2005: 39-40). Öğrenen örgüt, yer aldığı zaman diliminde olayların farkında olan hedeflerini gerçekleştirmek için tüm potansiyelini kullanıp becerilerini geliştirebilen, işe bağlı, tüm örgüt üyeleri ile hedefi ve vizyonu paylaşan kişilerden oluşan, yeni fikirlerle beslenebilen, ortak beklentilerin serbest bırakıldığı, ekip olarak öğrenmenin ortamını yaratan ve kendi geleceğini oluşturmada etkili olmak isteyen organizasyon tipidir (Bulutlar, 2003: 53).

Öğrenen örgüt, öğrenmenin örgütsel etkinliğinin geliştirilmesinde oynanabileceği role değer vermektedir. Bu tarz örgütler, öğrenmeyi ve vizyonunu gerçekleştirmede örgütü destekleyecek bir öğrenme stratejisine ilham veren vizyon sunmaktadır (Serrat, 2017: 58). Değişen şartlara uyum göstermek ve gelişmek isteyen örgütlerde, daha iyi ve daha hızlı öğrenme odaklı bir yaklaşım bulunmaktadır. Çoğu kuruluş teknolojinin yönlendirmesi ile kendini yenilemeye çalışmakta; ancak her zaman geçerliliğini koruyamamaktadır. Şekil 1'de gösterildiği gibi, örgütler insanlar, bilgi ve teknolojinin birlikte değerlendirilmesi ile değişen yapıya uyumu göstermekte ve her bir alt sistem, diğerlerini sistem geneline nüfuz ederken öğrenmeyi de desteklemektedir (Serrat, 2017: 58).

Şekil 1: Öğrenen Örgüt Modeli



Kaynak: Serrat (2017: 58).

Örgütsel öğrenme, zor bir kavramdır ve örgütsel öğrenme üzerine gelişen literatür de konunun karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Bazı teorisyenler, örgütsel öğrenmenin bir kurumda bireysel öğrenmenin toplamı olduğunu öne sürse de diğerleri örgütün kolektif bir fikri, süreci, sistemi ve yapısı olduğunu iddia etmektedir (Kezar, 2005: 10). Simon (1991: 125)'a göre, bir örgüt sadece iki yoldan öğrenir; (a) üyelerinin öğrenmesiyle veya (b) daha önce sahip olmadığı bilgi birikimine sahip yeni üyelerin örgüte kazandırılmasıyla. Fakat alternatif bir perspektif, örgütlenmelerin beyinlerinin olmadığını; ancak belirli davranışları, zihinsel haritaları, normları ve değerleri zaman içinde koruyan bilişsel sistemlere ve hafızalara sahip olduğunu savunmaktadır (Tolgay, 2010: 44). Böylece örgütsel sistemler ve rutinler örgütsel hedeflere ulaşmada bireysel ve grup öğrenimini etkilemektedir.

Sosyolojik model, bilgisayar modeli ve çok yönlü model (Lipshitz) gibi öğrenen örgüt modellerini tasarlamak için birkaç girişimde bulunulmuştur (Ponnuswamy ve Manohar, 2016: 24; Simon, 1991). Öğrenen örgüt yaklaşımı tek bir model üzerinden işlenmeyip farklı yaklaşımları da içinde barındırmaktadır. Öğrenme sürecinde bir örgüt, ne yapması gerektiğini anlatmak için üst yönetime güvenmez, ancak statükoya meydan

okur ve tüm çalışanlarının örgütsel hedeflerine ulaşmak için kaynaklarını ve yeteneklerini kullanır. Öğrenen bir örgütte liderler, mükemmeliyete ve ahlaki davranışa odaklanmış kültürleri besleyerek, bilgi paylaşımı ve örgütsel öğrenmeyi teşvik eder ve her bireyi yeteneklerini firmanın hedeflerine katkıda bulunacakları şekilde motive eder (Shin vd., 2017: 1). Bu anlamda öğrenen örgütlerde otokratik yönetim yaklaşımları yerine, demokratik ve yenilikçi yönetim kültürünün varlığından bahsedilebilir.

2.1.1.1. Öğrenme Kuramları

2.1.1.1.1. Davranışçı Öğrenme

İnsan beyninin karmaşık bir işleyiş biçimine sahip olması ve araştırmaların deneysel olarak gerçekleştirilememesi, davranış biçimleri üzerinde bilginin çok sınırlı kalmasına sebep olmuştur. Bu sınırlılığa karşın bireyin davranışını, davranışın içinde bulunduğu ve gerçekleştiği çevre şartları ile açıklamak daha olası gözükmemektedir. Davranışçı öğrenme kuramları öğrenmenin, uyararla oluşan davranış ile ilişki kurularak geliştirildiğini, pekiştirme yöntemi ile de davranış farklılığına sebep olduğunu kabul etmektedir. Bu süreç “bağsal öğrenme kuramı” olarak da tanımlanmaktadır (Bayram, 2016: 6).

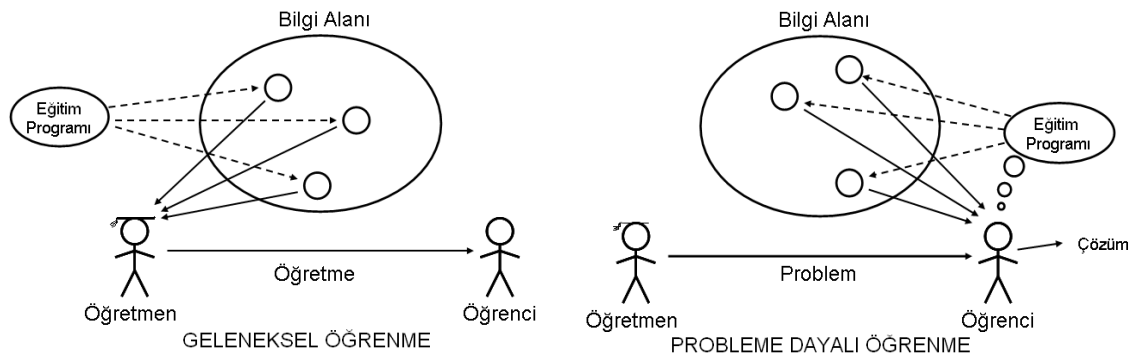
Davranışsal öğrenme yaklaşımı, Aristo’ya kadar dayandırılabilir. Bu yaklaşımın teorisyenleri, öğrenmenin uyararla davranış arasında bir ilgi kurularak geliştiğini, pekiştirme yöntemi ile öğrenmenin ve davranış değiştirmenin gerçekleştiğini onaylamaktadır. Öğrenmenin mutlak ürün olduğunu, öğrenme neticesinde olumlu ve istenilir davranışlar ortaya çıktığını savunmaktadır. Davranış değişikliklerine ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenilen bu kuramda; “yaparak öğrenme” ilk kuraldır. Öğrenme sürecinde pekiştirme önemli bir noktayı ifade etmektedir. Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilen bilginin kalıcı olmasında tekrar önemli bir olgudur. Bu kuramda öğrenme ile güdüleme ilişkisi önem arz etmektedir. Ödülün veya pekiştirmenin, verilen tepkiye güç kattığı ve bundan dolayı davranışta değişikliğe sebep olduğu düşüncesi hâkimdir. Bu kuramın modeli uyarar-tepki (U-T) psikolojisi olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2009: 177). Bu öğrenme modeli, firmaların sıklıkla uyguladığı ve olumlu sonuç aldığı önemli bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

Diğer taraftan öğrenmeye ilişkin fikirlerinin geçmişi Platon’a kadar uzanmaktadır. Platon, bilginin insan beyninde doğumla var olduğunu savunurken, John Locke tam tersine insan beyninin doğuştan boş olduğunu ve bilginin sonradan edinildiğini savunmaktadır. Bahsedilen her iki geleneksel öğrenme kuramı, bilginin kaynağı ve kavramı ile ilgilenmektedir. Buna karşın 21. yüzyılda ortaya çıkan öğrenme kuramı davranışın nasıl kazanıldığına odaklanmaktadır. Yani davranışçı öğrenme kuramı insan zihnindeki bilginin genişletilmesi süreci değil, inşadaki davranışın çeşitliliğinin genişletilmesi sürecini ifade etmektedir. Mesela sınıf ortamında bir bilginin öğrenci tarafından anlaşılıp öğrenmesine bakmaz. Bunu anladığına dair bir davranışı ortaya koymasını bekler. Davranışçı kuram “*bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşur*” fikrini savunmaktadır (Ataseven, 2014: 1). Konuya işletme bilimi açısından bakıldığında da benzer bir durumla karşılaşmaktadır. İşletmeler kendi işleyiş süreçleri hakkında çeşitli eğitimler vermekte ve verilen eğitimlerde uygulamaya ayrıca önem göstermektedir.

2.1.1.1.2. Geleneksel Koşullanma

Geleneksel öğrenme modelinde öğrenciler sorunlarla ancak sorunun çözümü ile ilgili öğretmenden bilgi aldıktan sonra karşılaşmaktadır.

Şekil 2: Geleneksel ve Probleme Dayalı Öğrenme Modeli



Kaynak: Boran ve Aslaner (2008: 20).

Geleneksel öğrenme öğretici merkezli olup, öğrenci sadece alıcı konumundadır (Şekil 2). Öğretici bilgi verir, eleştirir, kontrol eder ve güdülenme dışsaldır. Probleme dayalı öğrenme modeli (Şekil 2) ise öğrenci odaklı olup, öğrenmeyi öğrenci gerçekleştirirken, öğretici rehberdir, yardımcıdır, güçlendiricidir ve güdülenme içseldir (Boran ve Aslaner, 2008: 20). Bu değerlendirme bir sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki geleneksel öğrenme yaklaşımını irdelemek üzere yapılmıştır. Bu modeli örgütlerde öğrenme modeline dönüştürürsek aşağıdaki şekli elde edebiliriz.

2.1.1.1.3. Edimsel Koşullanma

Edimsel koşullanma, davranışın neticeleri bakımından belirlendiği öğrenme kuramıdır. Edimsel koşullanmada davranışlar öncül, davranış ve sonuç denklemi içinde yer alır; öncül ya da sonuç değiştirilerek davranış değiştirilir. Çünkü davranışın sonucu değiştiğinde, davranış şekli de değişmektedir. Bu kuram Skinner'in çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır (Copeland, 1971: 541). Skinner, bireyin davranışının edimsel koşullanma ile açıklanacağını, davranış pekiştirme yaklaşımları kullanılarak öngörülebileceğini ve denetim altında tutulabileceğini ifade etmektedir (Bayram, 2016: 7). Ayrıca Skinner edimsel koşullanmayı, organizmanın çevrede ortaya koyduğu bir etkinliğin sonucundaki çıktıyı baz alarak o davranışın sıklaşmasına veya seyrekleşmesine dayandırmaktadır (Bower ve Hilgard, 1981: 169). Bu kuram da temel kavram pekiştirme ve edimsel koşullanmadır (Özdel, 2015: 11). Edimsel koşullanma kuramında, davranış uyaranlara verilen kısa süreli tepkiden ziyade bilinçli olarak yapılan davranışlar olarak değerlendirilmektedir (Ataman, 2017: 11).

Skinner'in deneyinde ise içinde pedal olan bir düzenek geliştirilmiş ve düzeneğe bir fare konulmuştur. Fare her pedala basması sonucunda yiyecek ile ödüllendirilmiş ve ödülle birlikte pedala basma davranışı pekiştirilmiştir. Davranışın pekiştirilme sonucu ortaya çıktığı bu deneyden sonra Skinner'in 1938'deki yayını ile *edimsel koşullanma* alan yazına kazandırılmıştır (Yavuz ve Alptekin, 2017: 89-90).

2.1.1.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın kuramına göre, insanın gelişiminde sosyal ve kültürel çevrenin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Birçok insan davranışı model gözlemlene yolu ile öğrenilmektedir. Birey kendisinin ya da başka bireylerin gerçekleştirdiği davranışlarının sonuçlarına bakarak, pekiştireç almasa bile davranışı modelden öğrenir ve modelin

etkisi ise pozitif ya da negatif şekilde gerçekleşmektedir. Bu bakımdan birey, içinde yaşadığı çevre ve toplumla güçlü bir etkileşimde bulunmaktadır (Yıldız, 2015: 150). Örgütler de sosyal yapılardır ve bu yapılarda çalışanlar birbirlerinin davranışlarını şekillendirme kuvvetine sahiptir. Sosyal Öğrenme Kuramı bilişsel, duyuşsal ve beyin temelli öğrenme modelleri başlıkları altında incelenebilir.

2.1.1.2.1. Bilişsel Öğrenme

Bilişsel öğrenme kuramı, sinirbilim tabanlı öğrenme süreci geliştirmektedir. Sosyal bilişsel kuram ise gözleme dayalı davranışların bilişsel süzgeçten geçirildikten sonra dikkat, zihinde tutma, davranışa dönüştürme, motivasyon süreci ile vuku bulduğunu ortaya koymaktadır (Bandura, 1977). Herhangi bir kuram temel alınsa bile temel gerçeklik, davranışın kişinin yaşantısı sonucu meydana geldiğidir. Dış faktörler davranışın oluşmasında önemli bir etkidir; ancak kontrol mekanizması bireyin elindedir. Kişi çevre ile kurduğu etkileşim neticesinde hayatta kalmayı, istemsiz tepkileri amaçlı davranışlara dönüştürmeyi, kompleks problemleri çözmeyi ve üretmeyi öğrenebilmektedir (Başbay, 2018: 851). Çevreye uyumun bilişsel bir süreç olarak tanımlanması ile örgütlerde personellerin bu insani özelliği göz önünde bulundurularak örgütsel öğrenmeyi bu dürtü ile birleştirmek örgütler açısından hayati bir adım atılmasını sağlayacaktır.

2.1.1.2.2. Duyuşsal Öğrenme

Duyuşsal öğrenme, bireyin kendinin ya da başkasının duygusal olarak anlaşılmasını temel almaktadır ve öğrenmenin en karmaşık biçimlerinden birini oluşturmaktadır (Tuncay, 2017: 6). İnsanların bir arada bulundukları örgütsel yapılarda duyuşsal etkileşimler ile öğrenme süreci başka bir öğrenme kuramı olarak düşünülmelidir.

2.1.1.2.3. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin, vücudun, mantığın, bilginin, davranışların, becerilerin, tutumların, dilin, konuşmanın, problem çözmenin, karar vermenin planlamanın, acının, sevginin, ritüelliğin kısaca bilicinin ve ruhun merkezi konumundadır. O halde öğrenmenin ilk hedefi insan beynini tanımak ve onu incelemektir. Beyin temelli öğrenme yaklaşımlarının kullanılabilmesi için beyin temelli öğrenmenin ilkelerini bilmek

gerekmektedir. Bu ilkeler Caine ve Caine (1990) tarafından 12 maddede özetlenmektedir:

- 1- Beyin paralele bir işlemcidir.
- 2- Öğrenme tüm vücutla ilgilidir.
- 3- Anlam arayışı içseldir.
- 4- Anlam arayışı örtüleme ile oluşmaktadır.
- 5- Örtülemeye duyguların yeri büyüktür.
- 6- Beyin parçaları ve bütünü aynı zamanda işlemektedir.
- 7- Öğrenme dikkati ve çevresel algıyı gerektirir.
- 8- Öğrenme bilinç ve bilinç dışı bir süreci kapsamaktadır.
- 9- En az iki tür farklı bellek bulunmaktadır.
- 10- Olgu ve beceriler doğal uzamsal bellekte yapılandırıldığında en iyi şekilde anlar ve hatırlarız.
- 11- Öğrenme zorlama ile zenginleşirken, tehdit ile engellenir.
- 12- Her beyin tektir (Caine ve Caine, 1990).

Beyin temelli öğrenme; bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi anlamlı olarak öğrenmeyi ifade etmektedir. Beyin temelli öğrenmede üç etkileşimli aktör vardır: a) derinlemesine daldırma, b) rahatlatılmış uyanıklık, c) aktif süreçleme (Tutar vd., 2017: 239).

2.1.2. Öğrenme Düzeyleri

Öğrenme bireyler aracılığı ile sağlanmaktadır. Bireyler arası öğrenme gerçekleşmeden örgütsel öğrenme düzeyine geçilemez. Bireysel öğrenme önemlidir; ancak örgütsel öğrenme için tek başına yeterli değildir (Bayram, 2016: 10). Bu anlamda farklı öğrenme düzeyleri bilinmesi örgütsel öğrenme seviyesine erişimi arttırmaktadır.

2.1.2.1. Bireysel Öğrenme Düzeyi

Bireysel öğrenme, kişinin çevresine ait birikmiş bilgilere, sezgisel ya da bilişsel süreçleri değerlendirmesi sonucunda ulaştığı öğrenme sürecidir. Aynı zamanda elde edilen bilgilerin anlaşılması, yorumlanarak kullanılabilir hale gelmesi, tecrübe edilmesi ve varılan sonuçlara göre davranışların biçimlenmesi anlamına gelmektedir (Koçel, 2015). Bireyin öğrenme sürecini kendi gayretleri ile gerçekleştirdiği ve öğrendiği bilgiyi davranışa dönüştürdüğü bu süreç bireysel öğrenme olarak adlandırılmaktadır.

2.1.2.2. Grup Halinde Öğrenme Düzeyi

Organizasyonlar artan karmaşık sorunların üstesinden gelmek için kendi takım ve gruplarının yeteneklerini ve etkinliklerini geliştirme eğilimi göstermeye başlamıştır. Gruplar düşünmelidir, üretebilmelidir ve öğrenebilmelidir. Özel bir hedef için bir araya gelmiş olan gruplardan uzun vadeli amaçlar için bir araya gelmiş olan gruplara kadar her birim kendi içindeki örgütsel sorunlara ilişkin çözümlemeler getirmelidir. Grup öğrenmesinin başarıya ulaşabilmesi için, gruplar yaşadıkları olumlu ve olumsuz tecrübeleri paylaşabilmelidir. Gruplar karmaşık hale gelen sorunlar odağında analizler yaparak yeni bilginin üretilmesini, inovatif davranışlarda bulunmayı ve iş birliği yapabilmeyi öğrenebilir. Kendi aralarında ve organizasyon içinde bilginin aktarımını sağlayarak ve eski tecrübeleri kullanarak etkili öğrenme hedefine ulaşabilmektedir (Tan, 2015: 189-190). Grup halinde öğrenme bir araya gelip yeni bilgi edinme düşüncesinden ziyade, karşılaşılan karmaşık sorunu çözmeye odaklama ve yeni bilginin grup olarak üretilmesi sürecini ifade etmektedir.

2.1.2.3. Örgütsel Öğrenme Düzeyi

Piyasa koşullarının sürekli olarak değişmesi, teknolojinin hızlı bir biçimde yenilenmesi, rekabetin yoğun olduğu ortamlarda örgütlerin başarılı olmaları, yeni bilgiyi üretmelerine ve bunu örgüte yayarak ürünlerini geliştirmesine bağlıdır. Bu çerçevede öğrenme süreci, bir örgütün değişim sürecinde önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi toplumunun gereği olan sürekli öğrenme, örgütler için de geçerli bir durumdur. Bundan dolayı örgütlerin iyi yönetilebilmeleri için üzerinde hassasiyetle durması gereken konuların biri de öğrenmeyi sürekli hale getirmek ve öğrenen organizasyon hedefini yakalamaktır (Seçilmiş vd., 2017: 150-151). Uluslararası sınırların bulanıklaşarak ticaret alanlarının giderek genişlediği günümüz dünyası, rekabetin boyutunu değiştirmiş ve zorlaştırmıştır. Bu sürecin kazananı olmak için bilgi çağının gereği olan bilgiyi örgütsel düzeyde üretmek ve kullanmak gerekmektedir.

2.1.3. Örgütsel Öğrenme Karşısındaki Zorluklar

Bu kısma kadar yapılan tanımlar ışığında, örgütsel öğrenmenin tam olarak neyi ifade ettiğinin çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, öğrenme dış çevrede meydana gelen değişimlere uyum sağlamak amacı ile örgütün üyeleri ile birlikte gerçekleşen ve öğrenilenlerin uygulamaya koyulduğu bir süreçtir. Örgütsel öğrenme

sürecinde karşılaşılan sorunlardan en yaygını, örgütün dış çevre ile olan ilişkisinde çevre değişimlerinin farkında olamamasıdır (Kaçmaz, 2015: 61). Bunun dışında örgüt üyelerinin yeni bilgiyi öğrenme, üretme gibi yatkınlığının sağlanacağı bir örgüt kültürünün olmaması da ayrı bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgiyi üretmek için bazı araçlar kullanılmaktadır. Bu araçların neler olduğu ve bu araçların nasıl kullanıldığının farkında olmamak başka bir güçlüktür. Örgütler genellikle faaliyetlere ve üretimlere odaklanmış ve kaynaklarının çok büyük bir kısmını bu odak noktasına yöneltmiştir. Öğrenme süreci için gerekli olan kaynakların temin edilmemesi halinde örgütlerin yaşadığı sıkıntılar artacaktır. Öğrenme daha önce bahsedildiği gibi sosyal ve kültürel özelliği de içinde barındırmaktadır. Bu anlamda toplum kültürü ile örgüt kültürü öğrenmeyi destekleyici niteliğe sahip olabileceği gibi aynı zamanda öğrenme sürecine engel birçok özelliği de beraberinde getirmektedir. Örneğin; bir toplumda bilgi, liyakat, beceri, örgüte katkı, yetenek, bilgelik gibi unsurlar kutsanıyorsa öğrenme süreci daha kolay çalışırken, örgütün bu unsurlara verdiği değer yeterli düzeyde değil ise öğrenme süreci daha sancılı geçebilmektedir.

2.2. Öğrenen Örgüt Modelleri

2.2.1. Bireysel-Örgütsel Öğrenme: Birleşmiş Model

Argyris ve Schon çift bölümlü öğrenmeyi sağlamak için, örgüt içindeki personeli destekleyen davranış kuramı ile örgüt içerisinde kullanılan teori arasında ortak düşüncelerin hâkim olması belirtmektedir (Özgener, 2000: 42). Bu düşünce üzerinden hareket edildiği takdirde personelin ortak paylaşılan zihinsel modellere sahip olabileceği savunulmaktadır. Örgütsel öğrenmenin birleşik modeli *gözlemle-değerlendir-tasarla-uygula* döngüsü ile *paylaşılan zihinsel modeller* bileşeninin sağlandığı noktada gerçekleşmektedir. Bu bileşenin tercih edilmesinin sebebi ise paylaşılan zihinsel modellerin, bir örgütün önemli bir bölümü olarak (teknik bilgi ve sebep bilgisi) insan beynindeki zihinsel modellere dayanması ve paylaşılan zihni modellerin, örgütsel hafızanın kalanını fonksiyonel getirmesidir (Toksöz, 2015).

2.2.2. Öğrenen Örgüt İki Boyutlu Model

Pearn et.al (1995), öğrenen örgüt için iki boyutlu modeli önermiştir. Önerilen modelin birinci boyutu, yapısı ve kültürü dâhil olmak üzere örgütün genel çalışma ortamının bireylerin öğrenme eğilimini ne oranda iyileştirdiği, nasıl destek ortamı

yarattığı ve sürdürülebilirlik düzeyini ifade etmektedir (Pearn et. al., 1995). Modelin ikinci boyutu ise çalışanların ne düzeyde kendine güvendiği, istekli ve yeterliliğe sahip olduğudur. İş tatmini ve örgütsel sadakat gibi benzer örgütsel davranışların öğrenen organizasyon ile ilişkilerine çalışmanın temel dayanak noktasıdır (Carré ve Pearn, 1992'den akt.: Toksöz, 2015).

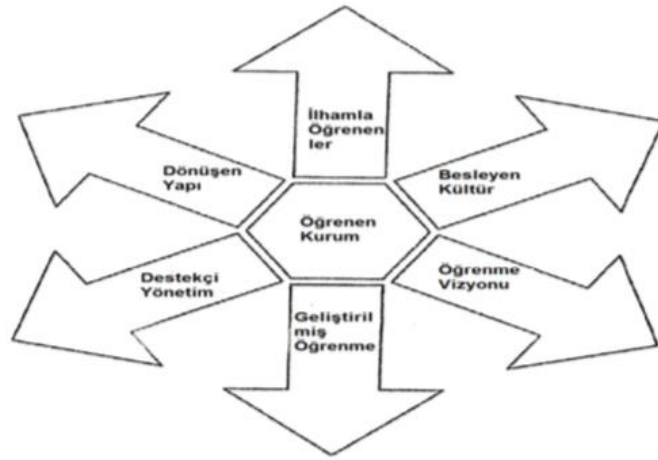
2.2.3. Öğrenen Örgüt e-Akış Şeması

Pedler v.d. (1997) öğrenen örgüt ile firma ilişkisini göstermek üzere *Öğrenen Örgütün E-Akışı (Enerji Akışı)* modelini geliştirmiştir. E-akış modeline önem verilmesinin sebebi, bazı kısıtlı araştırmalar ekseninde, birkaç deneysel araştırmalar kullanılarak firma öğrenme modelinin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasıdır. Pedler e-akış modelinin on bir özelliğini açıklayarak, firma içi birimlerin nasıl bir arada çalışacaklarını ve uyumun nasıl basitleştirileceğini temsil eden bir modeldir (Pedler, 1997'den akt: Toksöz, 201).

2.2.4. Öğrenen Örgüt INVEST Modeli

Öğrenen örgüt INVEST modeli İngilizce *Independent* (bağımsız), *Negotiable* (kıymetli), *Valuable* (değerli), *Estimable* (tahmin edilebilir), *Small* (Küçük) ve *Testable* (test edilebilir) kavramlarının baş harflerinden oluşmaktadır. İlhamla Öğrenenler, Besleyen Kültür, Gelecek Vizyonu, Geliştirilmiş Öğrenme, Destekçi Yönetim ve Dönüşen Yapı anlamına gelen öğrenmenin döngüsünü ifade etmektedir (Rossi, 2013). Bu döngü Toksöz (2015) tarafından geliştirilen INVEST Modelinde ifade edilmektedir (Şekil 3).

Şekil 3: INVEST Modeli



Kaynak: Toksöz (2015: 56).

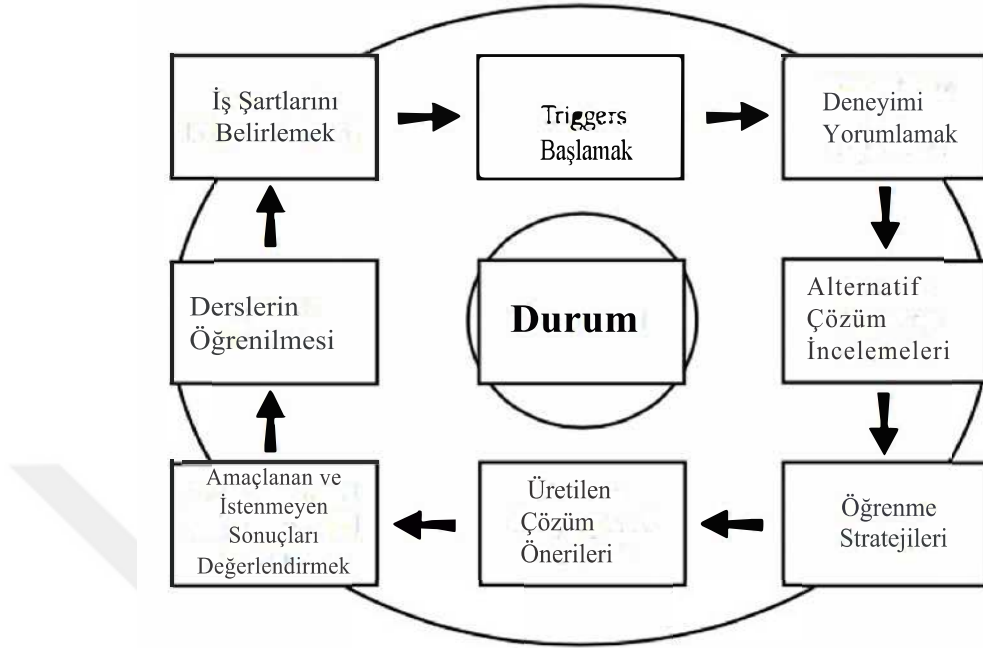
2.2.5. Armstrong ve Foley Öğrenen Örgüt Modeli

Oldukça yakın zamana kadar, “örgütsel öğrenme” ve “öğrenmeyi öğrenme” (ikincil öğrenme) terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmıştır (Mert, 2018: 63). Günümüzde, kavramsal ayırım gerçekleşmeye ve iki terim arasındaki fark ortaya konmaya başlamıştır. Aslında iki terin birbirinden tam olarak farklı değildir. Öğrenmeyi öğrenme, örgütlerde öğrenmenin çeşitlerinden biridir. Öğrenmeyi öğrenme, temel olarak “Bir işletme, nasıl bilgi yaratır ve nasıl öğrenir?” sorusuna cevap aramaktadır (Sinkula, 1994: 39). Dolayısıyla öğrenmeyi öğrenme, bilgiye örgütlerin üretim mekanizmalarından biri olarak yaklaşmaktadır. Burada odak; örgütler içinde öğrenme süreçlerinin kalitesini belirlemek, teşvik etmek ve değerlendirmek için yardımcı olabilecek spesifik tanısal ve değerlendirici metodolojik araçların kullanımı olmalıdır. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bir kuruluş uygun “araçlar” kanalıyla istenen son duruma doğru hareket ettirildikten sonra, örgütsel davranışlardaki değişikliklerin takip edilmesi gerekmektedir (Dimitriades, 2005: 320).

2.2.6. Watkins ve Marsick’in Öğrenen Örgüt Modeli

Şekil 4’te Marsick ve Watkins’nin 1990 yılında geliştirdiği ve daha sonra Cseh, Watkins ve Marsick (1999) ile işbirliğinde yeniden şekillendirdiği resmi olmayan ve tesadüfî öğrenmeyi geliştirmek için ortaya koyduğu model sunulmaktadır. Yazarların geliştirdikleri bu öğrenme döngü modelinin teorik olarak açıklaması şu şekildedir;

Şekil 4: Cseh, Watkins ve Marsick'in Uyarlanmış Gayri Resmi ve Arızalı Öğrenme Modeli



Kaynak: Cseh, Watkins ve Marsick (1999: 351).

Merkezdeki daire, belirli bir bağlamda çalışırken ve yaşarken öğrenmenin her geçen gün geliştiğine dair inancımızı temsil etmektedir. Yeni bir yaşam deneyimi, bir meydan okuma, çözülecek bir sorun veya bir devletin vizyonunu sunabilmektedir. Dış çember, deneyimin içinde yer aldığı bağlamı, insanların kişisel, sosyal, iş ve kültürel bağlamını, insanların durumunun, seçimlerini ve yaptıkları eylemleri yorumlama biçimini belirlemede önemli bir rolünün olduğunu göstermektedir. Her yeni anlayışla, geri dönüp önceki adımları sorgulamak gerekmektedir. Model bir daire şeklinde düzenlenmiştir; ancak basamaklar sıralı değildir. Örneğin, öğrenmenin bir tür tetikleyici ile başladığını düşünüyoruz. Yani mevcut düşünme ve varoluş biçimlerinin tatmin etmediği içsel veya dışsal bir uyarı ile süreç başlanmaktadır. Karşılaşılan bu tetikleme cevabı genellikle bir liderin aniden hareket etmesi gibi sürpriz bir gelişmedir. Öğrenme döngüsü, daire sonunda öğrenilen dersler tarafından da etkilenebilmektedir. Model, insanların karşılaştıkları yeni bir deneyimi teşhis ettikleri veya çerçevelediklerinde, problemleri ya da sorunlu olanları değerlendirmektedir. Yeni durumu önceki deneyimle karşılaştırır, benzerlikleri veya farklılıkları tanımlar ve yorumlarını yeni zorlukları anlamlandırmak için kullanır (Marsick ve Watkins, 2003: 29-30; Alipour, 2012).

Öğrenen örgüt modeli Marsick ve Watkins (2003)'e göre döngü içerisinde yer alan bir yapıdır.

2.3. Öğrenen Örgüt Gelişim Aşamaları

2.3.1. Bilen Örgütler

Geleneksel örgüt biçimlenmesinde önemli rol oynayan Frederick W. Taylor ve “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, Henri Fayol ve “Yönetimsel Teori”, Max Weber ve “Bürokrasi Modeli” gibi yönetim kuramcılarının çalışmalarının özünde “her yer ve her şartta en iyi tek bir yol” bulunduğu fikriydi. Bahsedilen en iyi yol yalnızca yönetici tarafından bilinebilmektedir. Bu sebeple bu tür örgütsel yapılar bilen örgütler olarak isimlendirilmektedir (Turan vd., 2011: 155-156). Örgütsel çalışmalar içinde en eski ve ilk halka; bilen örgüttür ve en eski modeldir. Öğrenen örgütler çevrelerindeki değişime tepki olarak ortaya çıkan örgütsel yapılardır. Bilen örgüt yapılarında değişimler büyük çapta olmayıp elde bulunan ürün ve hizmetlere yapılan küçük eklemelerle gerçekleşmektedir. Bu yapılarda yapılan yenilikler öğrenme neticesinde elde edilen ürünler değildir. Bu sebeple işletmenin kanıtlanmış çizgisi ile sınırlı kalan yenilikler, rekabet gücünü de belli bir sınırdan tutmaktadır. Bilen örgütlerin en önemli özelliği, rasyonelliğe ve etkinliğe en yüksek düzeyde önem vermeleridir. Bilen örgüt, personelin güçlü tarafları ve potansiyelleri çevresinde kurulmaktansa, personeli mekanik örgütlenmenin gereklerine uygun şekilde biçimlendirmektedir (Şahin vd., 2014: 60-61).

2.3.2. Anlayan Örgütler

Bilen örgütlerden sonra, anlayan örgütler dönemi gelmektedir. Bilen örgütler zaman ilerledikçe, fonksiyonlarını daha farklı şekilde yapılandırmaları gerektiğini anlamaya başlamıştır. Anlayan örgütlerin bilen örgütlerden farkı insana verdiği önemdir. 1980’li yıllardan sonra örgüt kültürü kavramı gelişmiş ve örgütler yönlendiren temel etken konumuna gelmiştir. Anlayan örgütlerin temel özelliği işletmenin tüm değerlerinin/kültürünün tüm çalışanlar tarafından anlaşılması ve bu kültürün uygulanmasına imkân verilmesidir (Kılıç ve Aytekin, 2010: 156). Bu tip örgütler olaylara en iyiyi sağlama bakış açısı ile yaklaşmayıp, ortam şartlarına ve bireysel değer yargılarına bağlı olarak farklı “iyi”lerin var olabileceğini savunan örgüt tipidir (Karahana ve Yılmaz, 2010: 151).

2.3.3. Düşünen Örgütler

Bilen Örgüt, Anlayan Örgüt silsilesinin bir sonraki aşaması olan Düşünen Örgütlerin temel felsefesi; teşhis ve tedavi sürecinin oluşturulmasını sağlamaktır. Düşünen örgütler, sorunları tespit etmeye çalışan, farklı çözüm önerileri geliştiren, gelecekte çıkabilecek sorunlara karşı şimdiden çözüm yolu üretmeye çalışan örgütlerdir. Düşünen örgütlerin engeli ise pratik çözümler üreterek sorunun üstesinden gelmelerine rağmen bu sorunların temeldeki sebeplerine ulaşamamalarıdır. Bu yaklaşım reaksiyoner programları esas alırken, yönetimin bakış açısını daraltmakta ve öğrenmeyi engelleyen bir durum ortaya koymaktadır (Pelit vd., 2010: 61; Bayer, 2007: 77).

2.3.4. Öğrenen Örgütler

Uluslararası ilişkilerin seviyesinin artması, uluslararası ticaretin hacminin artması, uluslararası standartların gerekliliği ve farklı piyasalarda meydana gelen gelişmelerin takip edilmesi, teknolojinin örgütsel yapıları değişime zorlaması yeni yapılanma akımlarının oluşturulmasına vesile olmuştur. Bu akımlardan biri de öğrenen örgüt yapısıdır. Öğrenen örgütlerde, sürekli gelişim, geleceği şimdiden görmek ve geleceği planlamak gibi nitelikler bulunmaktadır (Ayhan, 2007: 79). Öğrenen örgütlerin beş disiplini vardır. Bunlar; “*Sistem Düşüncesi, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller, Paylaşılan Görme Gücünün Oluşturulması ve Takım Halinde Öğrenme*” olarak sıralanmaktadır. Bu beş disiplin Senge (2000) tarafından ortaya konmuş ve yaygın kabul görmüştür. Senge, örgütsel öğrenmeyi hızlandıran unsurları ile şöyle sıralamaktadır (Bratianu, 2015: 297);

- *Mikro Dünyalarla Gerçek Dünyaları Bütünleştirme*
- *Zamanı Hızlandırma ve Yavaşlatma*
- *Alanı Daraltmak*
- *Değişkenlerin İzolasyonu*
- *DeneySEL Yönelim*
- *Düşünmek İçin Ara*
- *Teoriye Dayalı Strateji*
- *Kurumsal Bellek*

Öğrenen örgütlerin yeni paradigmlar ve yeni teknoloji altyapısı kullanmaları, hatta yeni yaklaşımlar ve yeni teknoloji geliştirme potansiyelleri en önemli ayırt edici

özellikleridir. “Ya buluş yapacaksın ya geri kalacaksın” inancı inovasyonun ve öğrenmenin önemine yapılan vurgunun sloganıdır (Gölönü, 2006:77-78). Öğrenme süreci, hem çevre tarafından zorunlu hale getirilmekte hem de öğrenme için yeterli veriyi sağlamaktadır. Bu etken maksimum faydayı sağlayacak biçimde kullanılmalıdır. Bu noktada esas olan öğrenme becerisinin geliştirilmesidir. Öğrenmenin öznesinin ise öğrenmenin kendisi olduğu akıldan çıkarılmamalıdır (Özgen vd., 2004: 176). Öğrenen örgüt ile örgütsel öğrenme arasında tam olarak yeterli ayrımı yapabilecek deneysel çalışmalar bulunmamaktadır (Toksöz, 2015: 16) ve öğrenen örgüt ile örgütsel öğrenmenin belirgin bir şekilde ayrımını ortaya koymak için yeterli dayanaklar bulunmamaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SOSYAL ZEKÂNIN ÖĞRENEN ÖRGÜT YAPISINA ETKİSİNİN ANALİZİ

Örgütler, işlerliği ve organizasyon öğelerinin bütününe ahenkli bir şekilde çalışması sonucu ortaya bir çıktı koyabilmektedir. Organizasyon öğelerinden en önemli unsurlarından biri ise insan kaynağıdır. Organizasyon içinde yer alan insanların kuruma olan katkıları, bilgi seviyeleri kadar olabilmektedir. Bilgiyi edinim süreci ise zekâ ile korelasyon göstermektedir. Bilgi edinimin zekânın sosyal kısmı ile yakından ilgili olduğu araştırmanın birinci bölümünde kapsamlı bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmanın diğer önemli unsuru ise öğrenen örgütlerdir. Öğrenen örgüt yapısı oluşumunun örgüt içindeki bireylerin sosyal zekâsı ile şekillendiği araştırmanın ana hipotezini oluşturmaktadır. Bu bölümde, Hizmet-İş Sendikasında sendika iş yeri temsilcisi olarak görev yapan ve aynı zamanda sendikadan görevleri hakkında eğitim alan bireylerden elde edilen veriler kullanılarak sosyal zekânın öğrenen örgüt yapısına etkisi araştırılmıştır.

3.1. Araştırma Metodolojisi

Araştırmanın uygulamasını oluşturan bu bölümde; araştırma sonuçlarının analizi ve modellemesi için yer alacak olan analiz yöntemi, araştırmanın alanına yönelik genel bilgiler, araştırmanın amacı, yaklaşımı, kapsamı, evren ve örneklemi, uygulanan ölçek ve ölçeğe ilişkin bilgiler, araştırmanın teorik modeli ile ölçme modeli, araştırmanın hipotezleri, varsayımları, sınırlılıkları ve ilgili istatistiksel değerlendirmelere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, bireylerin sosyal zekâyâ ilişkin değerlendirmelerinin, öğrenen örgüt yapısına etki ettiği varsayımını istatistiksel olarak ortaya koymak ve bu etkinin örgütsel yapılar tarafından fark edilmesini bilimsel olarak açıklamaktır.

3.1.2. Araştırmanın Önemi

Yapılan alan yazın taramasından sonra sosyal zekânın, öğrenen örgütlere etkisinin yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak incelenmesinin herhangi bir bilimsel araştırmanın konusu olmadığı görülmüştür. Nitekim zekâ ve öğrenmenin örgüt

modellemesinin Türk yönetim ve strateji alanında araştırılmadığı ve yayınlanan tezler dikkate alındığında Kısmi En Küçük Kareler (KEKK) yöntemiyle örgütsel davranışla ilgili herhangi bir tartışma başlatılmadığı tespit edilmiştir. Örgütsel davranış alan yazınında olan bu eksikliği gidermek üzere varyans tabanlı KEKK yaklaşımı ile YEM kullanılarak ampirik bir araştırma alan yazına kazandırılacaktır.

3.1.3. Araştırmanın Sorusu ve Hipotezleri

Araştırmanın temel sorusu şu şekildedir:

- Sosyal zekâ, öğrenen örgüt yapısını etkilemekte midir?

Araştırmanın hipotezleri ise şu şekildedir:

H₀: Sosyal zekâ alt boyutları, öğrenen örgüt alt boyutlarını etkilemez.

H₁: Sosyal zekâ alt boyutları, öğrenen örgüt alt boyutlarını etkiler.

H_{1.1}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün bilgi akışı boyutunu etkiler.

H_{1.2}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün yenileşme boyutunu etkiler.

H_{1.3}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün katılım boyutunu etkiler.

H_{1.4}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün takım odaklılık boyutunu etkiler.

H_{1.5}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün hatalara hoşgörü boyutunu etkiler.

H_{1.6}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün sonuç odaklılık boyutunu etkiler.

H_{1.7}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün ortak amaç boyutunu etkiler.

H_{1.8}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün saygı boyutunu etkiler.

H_{1.9}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün bağlılık boyutunu etkiler.

H_{1.10}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün güven boyutunu etkiler.

H_{1.11}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün karşılıklı destek boyutunu etkiler.

H_{1.12}: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün iyimserlik boyutunu etkiler.

H_{1.13}: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün bilgi akışı boyutunu etkiler.

H_{1.14}: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün yenileşme boyutunu etkiler.

- H_{1.15}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün katılım boyutunu etkiler.
- H_{1.16}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün takım odaklılık boyutunu etkiler.
- H_{1.17}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün hatalara hoşgörü boyutunu etkiler.
- H_{1.18}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün sonuç odaklılık boyutunu etkiler.
- H_{1.19}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün ortak amaç boyutunu etkiler.
- H_{1.20}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün saygı boyutunu etkiler.
- H_{1.21}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün bağlılık boyutunu etkiler.
- H_{1.22}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün güven boyutunu etkiler.
- H_{1.23}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün karşılıklı destek boyutunu etkiler.
- H_{1.24}:** Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün iyimserlik boyutunu etkiler.
- H_{1.25}:** Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün bilgi akışı boyutunu etkiler.
- H_{1.26}:** Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün yenileşme boyutunu etkiler.
- H_{1.27}:** Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün katılım boyutunu etkiler.
- H_{1.28}:** Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün takım odaklılık boyutunu etkiler.
- H_{1.29}:** Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün hatalara hoşgörü boyutunu etkiler.
- H_{1.30}:** Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün sonuç odaklılık boyutunu etkiler.
- H_{1.31}:** Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün ortak amaç boyutunu etkiler.

H1.32: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün saygı boyutunu etkiler.

H1.33: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün bağlılık boyutunu etkiler.

H1.34: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün güven boyutunu etkiler.

H1.35: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün karşılıklı destek boyutunu etkiler.

H1.36: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün iyimserlik boyutunu etkiler.

3.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın gerçeğe en yakın sonuçları verebilmesi için Türkiye'deki tüm sendika çalışanlarına uygulanması gerekmektedir. Ancak zaman ve mali kaynak kısıtlılıkları göz önünde bulundurulduğunda bunun mümkün olması beklenememektedir. Araştırmanın hipotezini test etmek için daha ulaşılabilir ve düşük maliyetli olması bakımından araştırmanın ölçeği Hizmet-İş sendikasında işyeri temsilcisi olup, sendikanın eğitim faaliyetlerine düzenli olarak katılan çalışanlara uygulanmıştır.

3.1.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni HAK-İŞ Konfederasyonu'na bağlı şekilde faaliyet gösteren Hizmet-İş sendikasında, sendika iş yeri temsilcisi sıfatıyla görev yapan 4.080 kişidir. Araştırmanın evrenindeki tüm bireylere ulaşmanın zaman ve maliyet kısıtlılıkları sebebi ile evren sınırlandırılmıştır. Artvin, Rize, Bingöl, Elazığ, Erzincan ve Samsun illeri evren olarak tercih edilmiş ve bu tercih ile evren sayısı 207, örneklem ise 108 olarak belirlenmiştir. Ölçek 108 sendika işyeri temsilcisine uygulanmıştır. Tablo 2, çeşitli güven aralıklarında olması gereken minimum örnek hacimleri göstermektedir.

Tablo 2: Çeşitli Güven Aralıklarında Evren ve Örneklem Büyüklükleri

EVREN BÜYÜKLÜĞÜ	%5	%3	%2	%1
50	44	48	49	50
100	79	91	96	99
250	151	203	226	244
500	217	340	414	475
750	254	440	571	696
1000	278	516	706	906
2000	322	696	1091	1655
5000	357	879	1622	3288
10000	370	964	1936	4899
100000	383	1056	2345	8762
1000000	384	1066	2395	9513
10000000	384	1067	2400	9595

Kaynak: (Saunders ve Thornhill, 2009: 219).

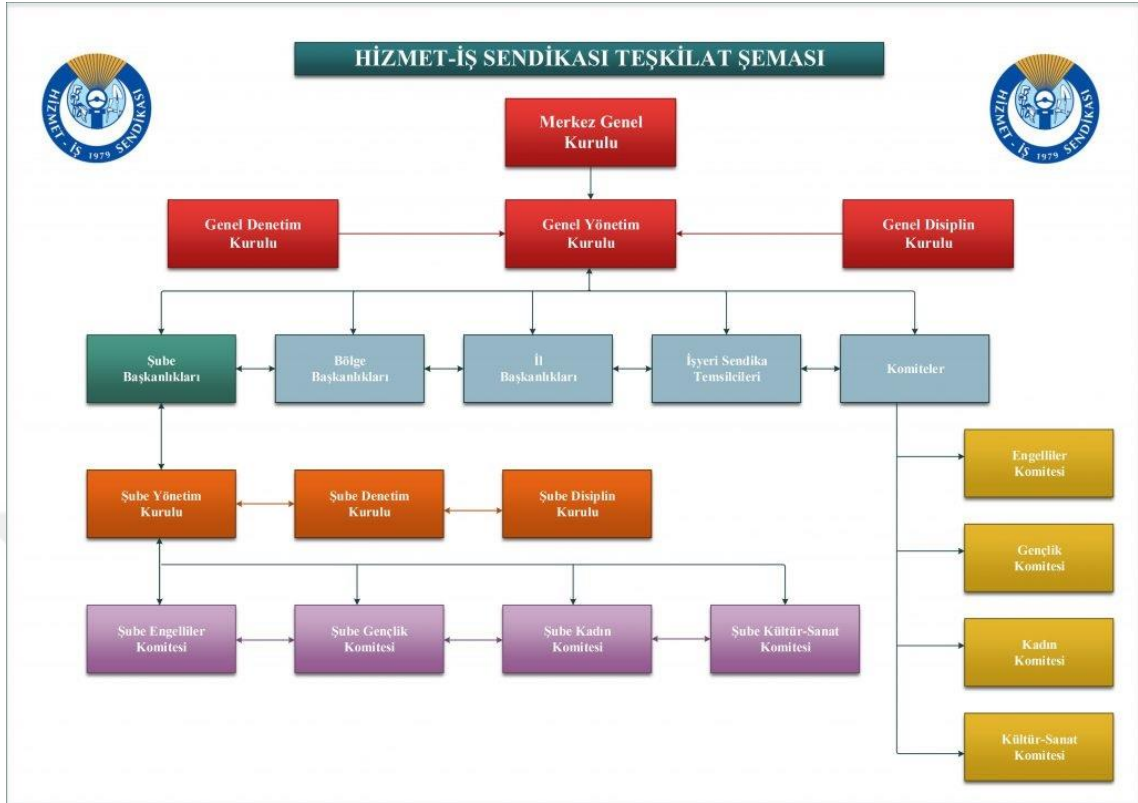
Araştırma kapsamında Artvin, Rize, Bingöl, Elazığ, Erzincan ve Samsun illerinde görevli 108 sendika iş yeri temsilcisine yüz yüze görüşme yoluyla anket doldurtulmuştur. Araştırma öncesinde Hizmet-İş sendikasının yönetiminden ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden gerekli izinler alınmış ve ilgili izin belgeleri araştırmanın ekler kısmında verilmiştir.

3.1.6. Araştırma Uygulama Alanı: Hizmet-İş

Hizmet-İş, tüm Belediye ve genel hizmet işçileri açılımı ile 1979 yılında faaliyetlerine başlamıştır. İnsan hakları ilkelerine bağlı, “önce insan, önce emek” sloganı ile kendini şekillendirmiş bir sendikadır. Ulusal bazda HAK-İŞ konfederasyonuna bağlı olan sendika aynı zamanda, uluslararası sendikal örgütlere de üyedir. Sendikanın faaliyet alanı ağırlıklı olarak yerel yönetimlerdeki “genel işler” adıyla sınıflandırılan işlerdir. 2018 yılı Resmi Gazete verilerine göre 251.122 üye bu sendikaya kayıtlıdır, Hizmet-İş aynı zamanda Türkiye'nin en büyük işçi sendikasıdır. Sendikanın genel başkanlığını Mahmut ASLAN yürütmektedir (Hizmet-İş, 2019).

Hizmet-İş sendikasının teşkilat şeması aşağıdaki biçimdedir. Sendika Ege ve Marmara bölgelerinde bölge başkanlıklarını kurmuş ve tüm illerde şube başkanlıkları ile faaliyetlerine devam etmektedir.

Şekil 5: Hizmet-İş Sendikası Teşkilat Şeması



Kaynak: www.hizmet-is.org.tr

3.1.7. Araştırmaya Katılan Sendikada İşyeri Temsilciliği

Sendikalar kanununda yer alan düzenlemeye göre; sendikaların faaliyetleri içinde yer alan işyeri sendika temsilcisi atama yoluyla görevinin başına geçmektedir. Atanan temsilcinin görevleri 2821 sayılı kanunun 34. ve 35'nci yeni kanun metninde aynen korunmaktadır. Yasaya getirilen yenilik ise “*sendika tüzüğünde işyeri sendika temsilcisinin seçikle belirlenmesine ilişkin hüküm bulunması halinde seçilen üye temsilci olarak atanır*” şeklinde yer almaktadır (Şahlanan, 2013: 138). Sendika faaliyet halindeyken o işyerinin çalışan temsilcisi yok ise sendika işyeri temsilcisi aynı zamanda çalışan temsilcisi olarak görev yapabilmektedir (Korkmaz ve Avsallı, 2012: 164).

Yasal dayanaklara sahip olan sendika işyeri temsilciliği sendikalar ve çalışanların temsili bakımından önemli birer aktördür. Hizmet-İş sendikasında 4.080 tane sendika işyeri temsilci bulunmaktadır ve bu işçiler genel işler kolunda yerel yönetimlerde istihdam edilmektedir.

3.1.8. Araştırmanın Ölçekleri

Araştırmanın Öğrenen Örgüt ölçeği, Şahin v.d. (2014)'nin çalışmasından faydalanılarak elde edilmiştir. Ölçek Bowen, vd. (2007) tarafından geliştirilen ve Şahin vd. (2014) tarafından Türkçe geçerliliği sağlanan Öğrenen Örgüt Profildir. Yapılan çalışma ile ölçek 36 maddeden ve 2 (Eylemler ve Duyarlılık) ana alt boyut ile 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutların isimlendirmesi ise; Bilgi Akışı, Yenileşme, Katılım, Takım Odaklılık, Hatalara Hoşgörü, Sonuç Odaklılık, Ortak Amaç, Saygı, Bağlılık, Güven, Karşılık Destek ve İyimsenlik şeklindedir.

Araştırmanın Sosyal Zekâ ölçeği ise Doğan (2006)'ın yüksek lisans tezinden alınmıştır. Ölçek 21 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ise; Sosyal Bilgi, Sosyal Beceriler ve Sosyal Farkındalık olarak isimlendirilmektedir.

3.1.9. Araştırmanın Teorik Modeli

Araştırmanın hipotezleri, sosyal zekânın öğrenen örgüt yapısına etkisi üzerinden geliştirilen hipotezlerdir. YEM yaklaşımı, bu çalışmanın teorik altyapısını oluşturmaktadır.

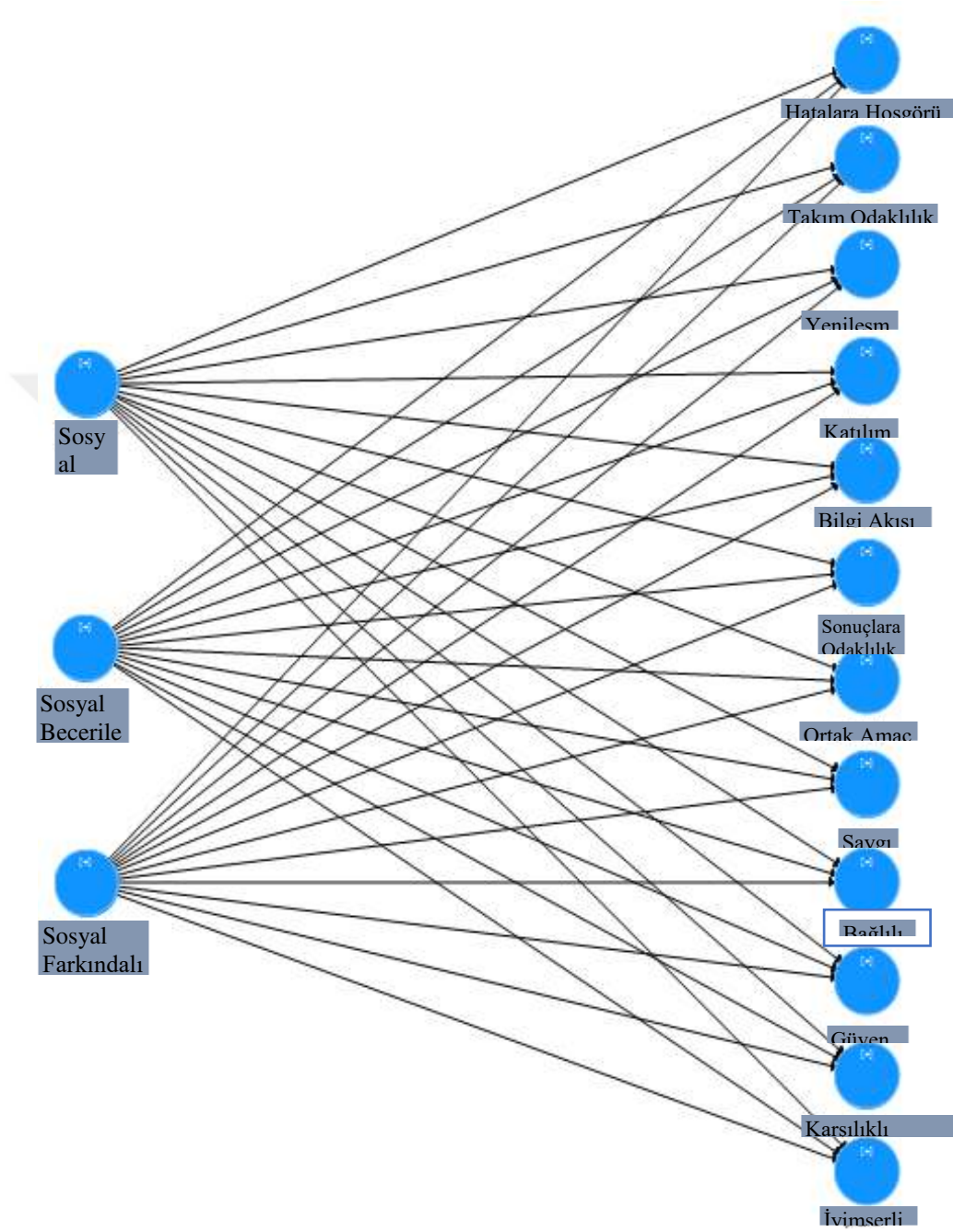
3.1.10. Araştırmanın Veri Analizi Yöntemi ve Teknikleri

Araştırmanın bu bölümünde veri analiz yöntemi tanıtılacak ve kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgilere yer verilecektir.

3.1.10.1. Anket Yöntemi

Anket, bireylerin hayat şartlarını, davranış biçimlerini, inanç ve tutum farklılıklarını belirlemeye yönelik birtakım sorulardan oluşan araştırma aracıdır. Araştırmacının bilgi alınacak kişiye veya kişilere doğrudan yöneltilen araştırma sorularının hazırlanması ile yapılan veri toplama tekniği olarak adlandırılırken, diğer veri toplama tekniklerine göre daha üstündür. Anket yöntemi daha çok sosyal bilimler alanında kullanılmaktadır. Anketlerin doğru veri elde etmesinin göstergesi geçerlilik katsayısıdır (Büyüköztürk vd., 2017: 129). Çalışmamızda veriler; anket yöntemi ile toplanmıştır.

Şekil 6: Teorik Model



3.1.10.2. Varyans Tabanlı KEKK Yaklaşımı İle YEM

Alan yazında yapısal eşitlik modellemesi iki bakış açısı ile incelenir. Birincisi kovaryansa dayalı YEM, ikincisi ise varyansa dayalı KEKK-YEM'dir. KEKK yaklaşımı ile YEM katsayı tahminleri hedefteki içsel yapının R^2 değerini maksimize etmeye odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın avantajı ise dağılım varsayımını gerektirmemesi ve örneklem hacminin küçük olmasında kullanılabilir olmasıdır. KEKK ile yapısal model tercihi küçük örneklem yapılarında tercih edilmelidir, KEKK ile yapısal model alternatif değil araştırmacı için bir çıkış yoludur. Bu yaklaşım ile analiz yöntemlerinin elle yapılması zor iken, artık paket programlarda yer alması ile birlikte daha çok tercih edilmektedir. KEKK ile yapısal model tercihinde parametrik bir veri seti gerektirmez. Tahminlerin kesinliği için ise yeniden örnekleme yönteminden (bootstrap) hareketle elde edilen standart hatalar ile birlikte değerlendirilmelidir. Bootstrap yönteminde en az 5000 alt örneklem seçilmelidir. Ölçüm modelinin uygunluğunun değerlendirilmesi için içsel tutarlılık, yakınsama geçerliliği ve diskriminant geçerliliği değerlerine bakılmalıdır. Yapısal modelin testinde ise determinasyon katsayısı, yol katsayılarının büyüklüğü ve anlamlılığı ön plana çıkmaktadır. İçsel tutarlılığın değerlendirmesi ise gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon katsayısına dayalı elde edilen Cronbach Alpha ölçütü kullanılırken, bu ölçütün değişken sayısına karşı duyarlı olmasından dolayı birleşik güvenilirlik (composite reliability) uyum indeksi tercih edilmelidir. Birleşik güvenilirlik kabul edilen değer ise 0.7 ile 0.95 arasındadır. Yakınsama geçerliliği, faktör yüklerine dayalı olarak hesaplanan AVE (average variance extracted) uyum indeksidir. Bu değer aslında kommünalite (oransal ortak etken varyans) ile eşdeğerdir ve değer kabul edilir sınırı 0.5 ve üzeridir. Diskriminant geçerliliği ise çapraz yüklerin incelenmesine dayalıdır (Yorulmaz, 2017: 196-197; Altunel, 2016: 337; Henseler vd., 2016: 11).

KEKK ile yapısal model temelde bağımlı değişkeni açıklamak için temel bileşenler faktör analizi ve çoklu regresyon analizinin birleşimi ortaya çıkmaktadır. KEKK ile YEM, İçsel ve dışsal değişkenler arasındaki ilişkileri faktör analizi ile tahminleyerek, regresyon analizini de kullanıp ortaya yapısal model koymaktadır (Hamşioğlu, 2017: 7; McIntosh vd., 2014: 211).

KEKK yöntemi kullanılarak elde edilen yapısal eşitlik modeli, daha önce ifade edildiği gibi birçok istatistiksel analizleri tek bir ölçüm modelinde ortaya koymasından

dolayı tercih edilirliliği daha yüksektir. Araştırmada ortaya koyulmaya çalışılan ilişki yapısını en güzel şekilde ifade edeceğine inanılan KEKK ile yapısal model, araştırmanın analiz tekniği olarak tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Bulguları ve Yorumları

Çalışmanın bu bölümünde sendika işyeri temsilcilerine ilişkin demografik değişkenlere ilişkin bulgular ve sosyal zekâ ölçeği ile öğrenen örgüt ölçeğine ilişkin temel istatistiksel bulgular ile KEKK yaklaşımı ile yapılan yapısal eşitlik modeli istatistiklerine yer verilecektir.

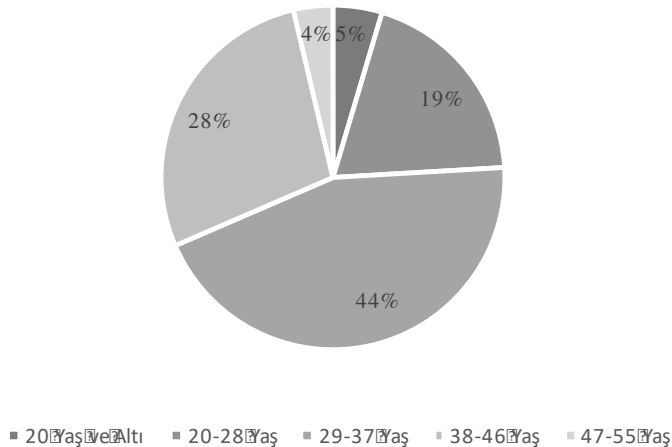
3.2.1. Demografik Bulgular

Araştırmanın yapıldığı sendika işyeri temsilcilerine ilişkin olarak yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, gelir, sendika üyeliği, sendikada bulunulan görev, iş tecrübesi, çalışılan kurum ve yaşanılan şehir değişkenlerinin frekans dağılımlarına bu bölümde yer verilecektir.

Tablo 3: Yaş Dağılımı

Yaş Grupları	N	%
20 Yaş ve Altı	5	4,6
20-28 Yaş	21	19,4
29-37 Yaş	48	44,4
38-46 Yaş	30	27,8
47-55 Yaş	4	3,7

Şekil 7: Yaş Dağılımı

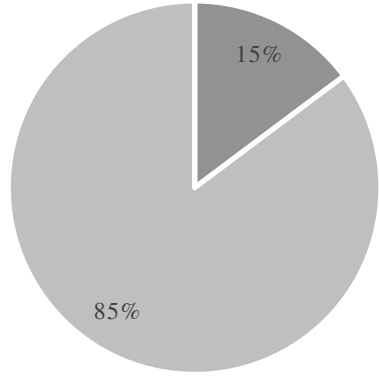


Yukarıda Tablo 3'ten ve Şekil 7'den de görüldüğü üzere, örnekleme yer alan 108 sendika işyeri temsilcisinin %4.6'sı 20 yaş ve altı, 20-28 yaş arası %19.4, 29-37 yaş arası %44.4, 38-46 yaş arası %27.8 ve 47-55 yaş arası ise %3.7'dir. Sendika işyeri temsilcilerinin yoğun olarak olgun yaş grubu olan 29-37 yaş grubunda olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 4: Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	16	15
Erkek	92	85

Şekil 8: Cinsiyet Dağılımı

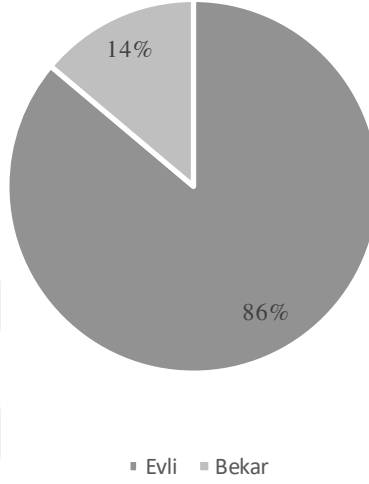


■ Kadın ■ Erkek

Yukarıda verilen Tablo 5 ve Şekil 8'den yola çıkarak, örnekleme yer alan 108 işyeri temsilcisinin %15'i kadın, %85'i erkektir. Mavi yakalı olarak tanımlanan bu çalışanların erkek cinsiyet yoğunluğu beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5: Medeni Durum

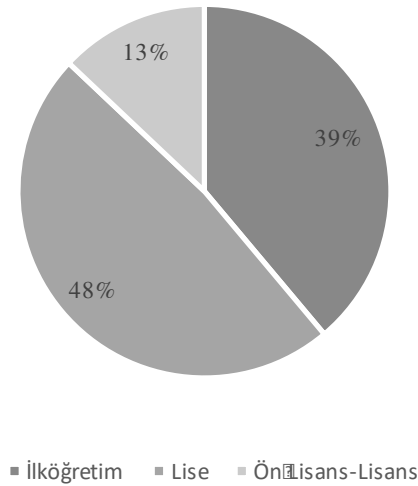
Medeni Durum	N	%
Evli	93	86
Bekar	15	14

Şekil 9: Medeni Durum

Yukarıda Tablo 6'dan ve Şekil 9'dan da görüldüğü üzere, örnekleme yer alan 108 işyeri temsilcisinin %14'ü bekar, %86'sı evlidir. Evli olan işyeri temsilcisi yoğunluğu çok yüksektir.

Tablo 6: Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	N	%
İlk Öğretim	42	39
Lise	52	48
Ö Lisans-Lisans	14	13

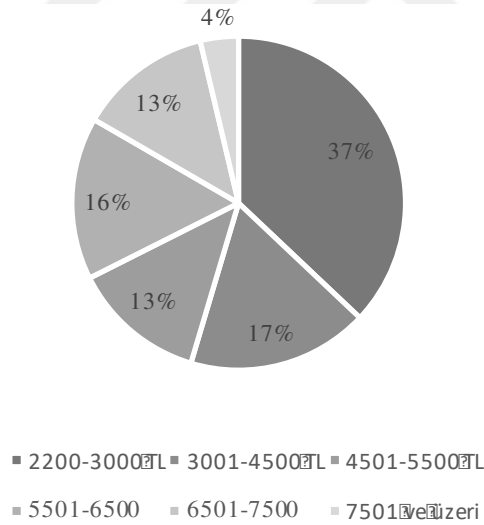
Şekil 10: Eğitim Durumu

Yukarıda Tablo 6'dan ve Şekil 10'an de görüldüğü üzere, örnekleme yer alan 108 işyeri temsilcisinin %13'ü ön lisans-lisans eğitime sahip, %48'i lise ve %39'u ilk öğretim düzeyinde eğitim düzeyine sahiptir.

Tablo 7: Gelir Düzeyleri

Gelir Aralıkları	N	%
2200-3000 TL	40	37
3001-4500 TL	19	17
4501-5500 TL	14	13
5501-6500	17	16
6501-7500	14	13
7501 ve üzeri	4	4

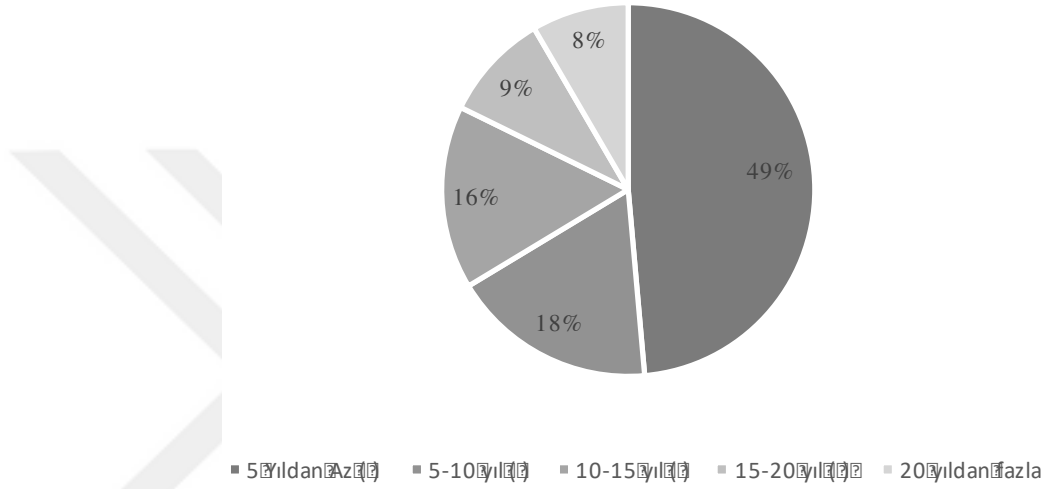
Şekil 11: Gelir Düzeyleri



Yukarıda Tablo 7'den ve Şekil 10'dan de görüldüğü üzere, örnekleme yer alan 108 işyeri temsilcisinin %37'si 2200-3000 TL gelire, %17'si 3001-4500 TL gelire, %13'ü 4501-5500 TL gelire, %16'sı 5501-6500 TL gelire, %13'ü 6501-7500 TL gelire ve %4'ü 7501 TL ve üzeri gelire sahiptir.

Tablo 10: Sendika Üyeliği Süresi

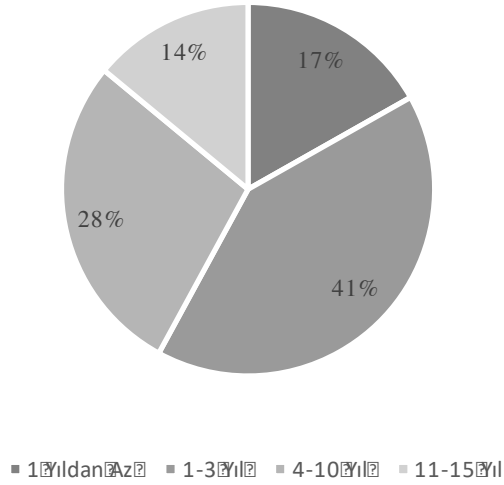
Sendika Üyeliği Süresi	N	%
5 Yıldan Az ()	52	52
5-10 yıl ()	19	19
10-15 yıl ()	17	17
15-20 yıl ()	10	10
20 yıldan fazla	9	9

Şekil 12: Sendika Üyeliği Süresi

Yukarıda Tablo 10'dan ve Şekil 12'den de görüldüğü üzere, örnekleme alan 108 işyeri temsilcisinin %52'si 5 yıldan daha az süredir sendika üyesi, %19'u 5-10 yıl arası sendika üyesi, 10-15 yıl arası üye olanlar %17, 15-20 yıl arası üye olanlar %10 ve 20 ve daha fazla üye olanlar ise %9'dur.

Tablo 8: Sendika İşyeri Temsilciliği Süresi

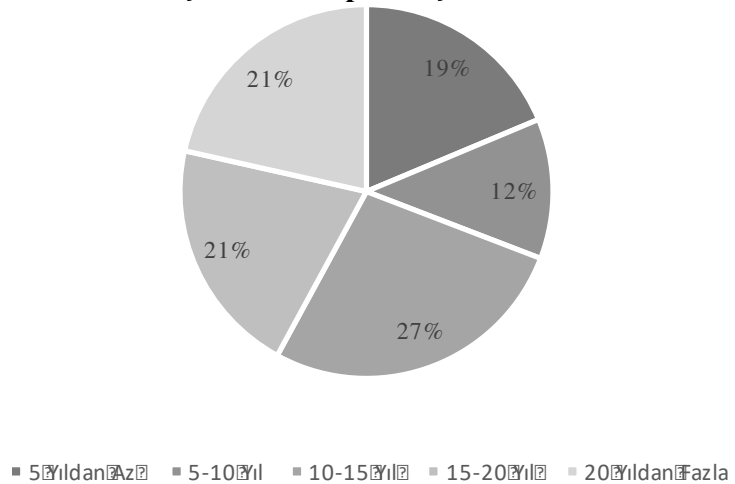
Yıl	N	%
1 Yıldan Az	18	17
1-3 Yıl	44	41
4-10 Yıl	30	28
11-15 Yıl	15	14

Şekil 13: Sendika İşyeri Temsilciliği Süresi

Yukarıda Tablo 8 ve Şekil 13'ten de görüldüğü üzere, örnekleme yer alan 108 işyeri temsilcisinin %17'si 1 yıldan daha az süredir sendika işyeri temsilcisi, %41'i 1-3 yıl arası sendika işyeri temsilcisi, 4-10 yıl arası temsilci olanlar %28, 11-15 yıl arası temsilci olanlar ise %14 'tür.

Tablo 9: Toplam İş Tecrübesi

Yıl	N	%
5 Yıldan Az	20	19
5-10 Yıl	13	12
10-15 Yıl	29	27
15-20 Yıl	22	21
20 Yıldan Fazla	23	21

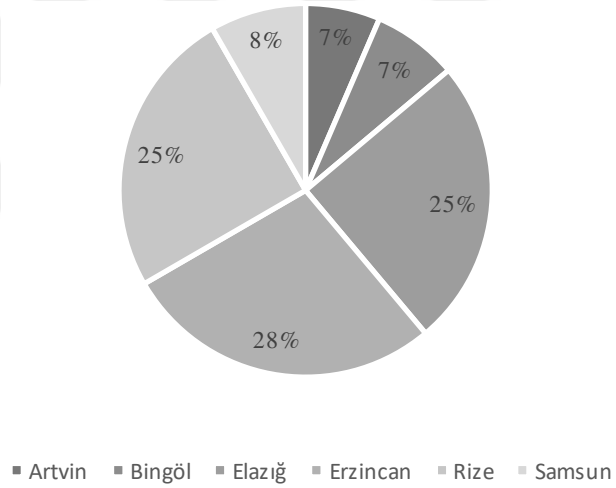
Şekil 14: Toplam İş Tecrübesi

Toplam iş tecrübesi değerlendirildiğinde yıl periyotları arasında dengeli bir dağılım söz konusudur.

Tablo 10: İllere Göre Sendika İşyeri Temsilcisi Dağılımı

İller	N	%
Artvin	7	7
Bingöl	8	7
Elazığ	27	25
Erzincan	30	28
Rize	27	25
Samsun	9	8

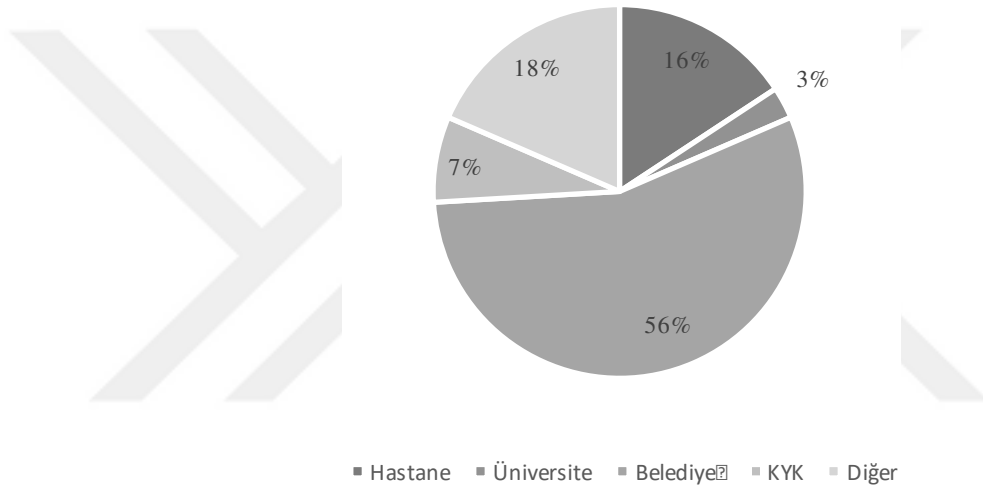
Şekil 15: İllere Göre Sendika İşyeri Temsilcisi Dağılımı



Araştırmaya katılanların il dağılımına bakıldığında doğu illerinden 3 ilin, Karadeniz illerinden 3 ilin katılımı görülmektedir.

Tablo 11: Sendika İşyeri Temsilcilerinin Çalıştığı Kurumlar

Kurumlar	N	%
Hastane	17	16
Üniversite	3	3
Belediye	60	56
KYK	8	7
Diğer	20	18

Şekil 16: Sendika İşyeri Temsilcilerinin Çalıştığı Kurumlar

Yukarıda Tablo 11 ve Şekil 16'dan da anlaşılabacağı üzere, örnekleme yer alan 108 işyeri temsilcisinin %16'sı hastanede, %3'ü üniversitede, %56'sı belediyelerde, %7'si KYK'da, %18'i de diğer kurumlarda çalışmaktadır.

3.2.2. Kısmi En Küçük Kareler (KEKK) Yaklaşımı ile Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Analizi Bulguları

Bu bölümde KEKK ile yaklaşımı ile YEM analizinin bulgularını yer alacaktır. Bulgular şekil görünümüleri ve istatistiksel değerler şeklinde raporlanacaktır.

3.2.2.1. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Sosyal zekâ ölçeğinin alt boyutları ve öğrenen örgüt ölçeği alt boyutlarına ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları ve şekillerdeki aşağıda yer almaktadır.

Tablo 12: Sosyal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Katsayıları

Sosyal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları	Cronbach's Alpha Katsayıları
Sosyal Beceriler	0.228
Sosyal Bilgi	0.882
Sosyal Farkındalık	0.927

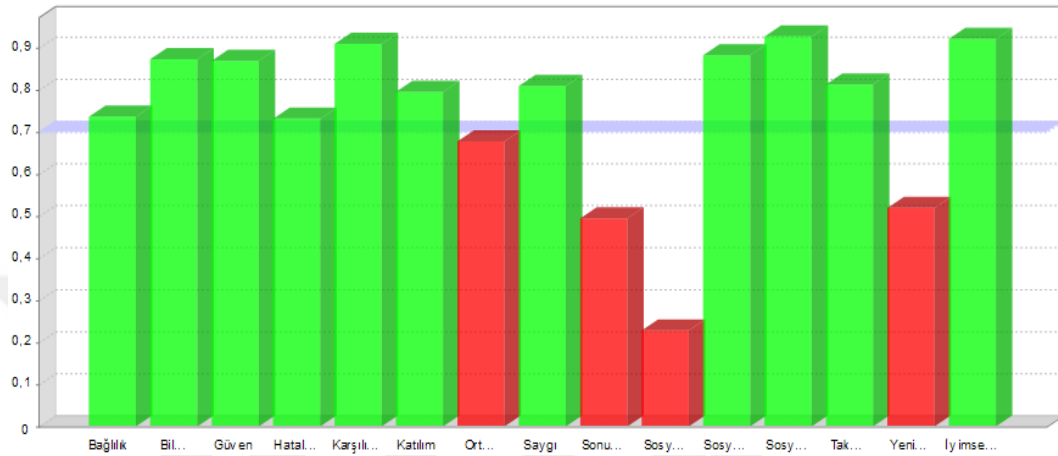
Sosyal zekâ ölçeğinin alt boyutları bakımından geçerlilik ve güvenilirlik katsayılarına bakıldığında, sosyal beceriler alt boyutunun çok düşük düzeyde ($\alpha < 0.60$; Kalay, 2015) geçerliliğe sahip olması, bu boyutun analizden çıkması gereğini ortaya koymaktadır.

Tablo 13: Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Katsayıları

Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutları	Cronbach's Alpha Katsayıları
Bağlılık	0.736
Bilgi Akışı	0.873
Güven	0.869
Hatalara Hoşgörü	0.731
Karşılıklı Destek	0.909
Katılım	0.795
Ortak Amaç	0.677
Saygı	0.809
Sonuçlara Odaklılık	0.495
Takım Odaklılık	0.813
Yenileşme	0.519
İyimserlik	0.921

Öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutlarına geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları bakımında değerlendirildiğinde, sonuçlara odaklılık ve yenileşme boyutlarının yeterli güvenilirlik katsayısını yakalayamadığı görülmektedir. Bundan dolayı analizin ilerleyen aşamalarında analizden çıkarılması gerekmektedir.

Şekil 17: Analizde Yer Alan Boyutların Cronbach's Alpha Değerleri



3.2.2.2. Ölçek Boyutlarının Dış Yüklenim Katsayıları

Zayıf regresyon katsayılarının bazen içerik geçerliliğine katkısından dolayı modelde kalması istenir. Bununla birlikte çok düşük dış yüklenim (0.40'ın altında) her zaman model yapısından çıkarılmalıdır (Hair vd., 2016: 137-138). Model analizine ilişkin bu değerlendirme kapsamında ölçek boyutlarının regresyon katsayıları bulguları aşağıdaki tablolarda yer alacak ve modelden çıkarılması gereken ifadeler tespit edilecektir.

Tablo 14: Sosyal Zekâ Ölçeğinin Boyutlarının Dış Yüklenim Katsayıları

Ölçek Boyutu	Dış Yüklenim Katsayıları
SZÖ-Sosyal Beceriler Boyutu2	0.786
SZÖ-Sosyal Beceriler Boyutu3	0.748
<i>SZÖ-Sosyal Beceriler Boyutu4</i>	<i>0.328</i>
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu1	0.721
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu2	0.774
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu3	0.853
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu4	0.865
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu5	0.809

SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu6	0.317
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu7	0.726
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu8	0.792
SZÖ-Sosyal Farkındalık Boyutu1	0.752
SZÖ-Sosyal Farkındalık Boyutu2	0.720
SZÖ-Sosyal Farkındalık Boyutu3	0.875
SZÖ-Sosyal Farkındalık Boyutu4	0.896
SZÖ-Sosyal Farkındalık Boyutu5	0.819
SZÖ-Sosyal Farkındalık Boyutu6	0.917
SZÖ-Sosyal Farkındalık Boyutu7	0.848

Tablo 15: Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Boyutlarının Dış Yüklenim Katsayıları

<i>Ölçek Boyutu</i>	<i>Dış Yüklenim Katsayıları</i>
ÖÖÖ-Bağlılık1	0.867
ÖÖÖ-Bağlılık2	0.705
ÖÖÖ-Bağlılık3	0.845
ÖÖÖ-Bilgi Akışı1	0.891
ÖÖÖ-Bilgi Akışı2	0.973
ÖÖÖ-Bilgi Akışı3	0.756
ÖÖÖ-Güven1	0.909
ÖÖÖ-Güven2	0.862
ÖÖÖ-Güven3	0.892
ÖÖÖ-Hatalara Hoşgörü1	0.864
ÖÖÖ-Hatalara Hoşgörü2	0.921
ÖÖÖ-Hatalara Hoşgörü3	0.545
ÖÖÖ-İyimserlik1	0.969
ÖÖÖ-İyimserlik2	0.919
ÖÖÖ-İyimserlik3	0.883
ÖÖÖ-Karşılıklı Destek1	0.918
ÖÖÖ-Karşılıklı Destek2	0.924
ÖÖÖ-Karşılıklı Destek3	0.917

ÖÖÖ-Katılım1	0.815
ÖÖÖ-Katılım2	0.933
ÖÖÖ-Katılım3	0.712
ÖÖÖ-Ortak Amaç1	0.760
ÖÖÖ-Ortak Amaç2	0.699
ÖÖÖ-Ortak Amaç3	0.844
ÖÖÖ-Saygı1	0.822
ÖÖÖ-Saygı2	0.846
ÖÖÖ-Saygı3	0.881
ÖÖÖ-Sonuçlara Odaklılık1	0.107
ÖÖÖ-Sonuçlara Odaklılık2	0.925
ÖÖÖ-Sonuçlara Odaklılık3	-0.142
ÖÖÖ-Takım Odaklılık1	0.956
ÖÖÖ-Takım Odaklılık2	0.842
ÖÖÖ-Takım Odaklılık3	0.448
ÖÖÖ-Yenileşme1	0.618
ÖÖÖ-Yenileşme2	0.654
ÖÖÖ-Yenileşme3	0.799

Tablo 14 ve Tablo 15’te yer alan dış yüklenim katsayılarına bakıldığında bazı boyutların dış yüklenim katsayılarının .40 katsayısının altında olduğu görülmektedir. Analizin sonraki safhalarında bu ifadeler analizden çıkarılarak analizin, modele uygun hale getirilmesi sağlanacaktır.

3.2.2.3. Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted-AVE)

Yansıtıcı ölçüm modellerinin değerlendirilmesinde, iç tutarlılığı değerlendirmek için bileşik güvenilirliğini, bireysel gösterge güvenilirliğini ve yakınsak geçerliliğini değerlendirmek için çıkarılan ortalama varyansı (AVE) içerir. Yansıtıcı ölçüm modellerinin değerlendirilmesi aynı zamanda ayırt edici geçerliliği de içerir. Fornell-Larcker kriteri, çapraz yüklemeler ve özellikle korelasyonların heterotrait-monotrait (HTMT) oranı, ayırt edici geçerliliği incelemek için kullanılabilir (Hair v.d., 2016:136). Bir boyutun AVE değeri bakımından geçerli olabilmesi için 0.50 veya daha yüksek bir

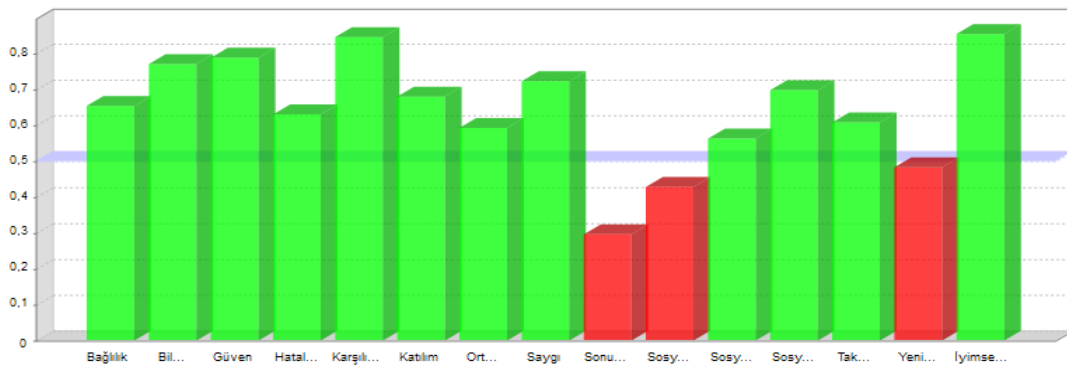
AVE değeri yapının ortalama olarak varyansın yarısından fazlasını açıkladığını göstermektedir (Hair v.d., 2016:138).

Analize ilişkin yapının çıkarılan ortalama varyansın değerleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 16: Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted-AVE) Değerleri

Boyut	AVE Değer
Bağlılık	0.654
Bilgi Akışı	0.771
Güven	0.788
Hatalara Hoşgörü	0.630
Karşılıklı Destek	0.846
Katılım	0.680
Ortak Amaç	0.593
Saygı	0.723
Sonuçlara Odaklılık	0.296
Sosyal Beceriler	0.428
Sosyal Bilgi	0.563
Sosyal Farkındalık	0.698
Takım Odaklılık	0.608
Yenileşme	0.483
İyimserlik	0.855

Şekil 18: Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted-AVE) Değerleri



Tablo 16 ve Şekil 18’de görülen bazı yapılara ilişkin boyutların AVE değeri bakımından analizden çıkarılması gerekmektedir. Model analizinin alt kabul edilen değerlerin altında değerlere sahip ilgili boyutları çıkarıldıktan sonra analiz yenilenecektir.

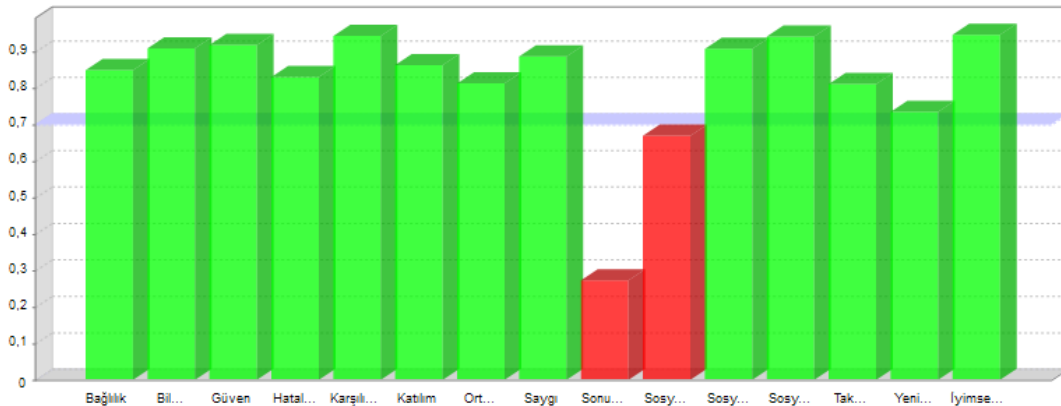
3.2.2.4. Kompozit Güvenilirlik (Composite Reliability-CR)

Kompozit güvenilirlik katsayısı, 0 ile 1 arasında değişmektedir. Daha yüksek değerler daha yüksek güvenilirlik seviyelerini göstermektedir. Genellikle Cronbach’ın alfa ile aynı şekilde yorumlanmaktadır. Spesifik olarak, keşfedici araştırmalarda 0.60 ila 0.70’lik bileşik güvenilirlik değerleri kabul edilebilirken, araştırmanın daha ileri aşamalarında, 0.70 ile 0.90 arasındaki değerler tatmin edici olarak kabul edilebilir. 0.90’ın üstündeki (ve kesinlikle 0.95’in üstündeki) değerler arzu edilmez, çünkü tüm gösterge değişkenlerinin aynı olayı ölçtüğünü ve bu nedenle yapının geçerli bir ölçümü olma ihtimalinin olmadığını gösterir. 0.60’ın altındaki bileşik güvenilirlik değerleri, iç tutarlılık güvenilirliğinin bulunmadığını gösterir (Hair v.d., 2016:136-137). Araştırmaya ilişkin CR değerleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 17: Kompozit Güvenilirlik (Composite Reliability-CR) Değerleri

Boyut	CR Değer
Bağlılık	0.849
Bilgi Akışı	0.909
Güven	0.918
Hatalara Hoşgörü	0.830
Karşılıklı Destek	0.943
Katılım	0.863
Ortak Amaç	0.813
Saygı	0.886
Sonuçlara Odaklılık	0.273
Sosyal Beceriler	0.669
Sosyal Bilgi	0.907
Sosyal Farkındalık	0.941
Takım Odaklılık	0.811
Yenileşme	0.735
İyimserlik	0.946

Şekil 19: Kompozit Güvenilirlik (Composite Reliability-CR) Değerleri



Tablo 17 ve Şekil 19’da da görülen bazı yapıya ilişkin boyutlar CR değeri bakımından analizden çıkarılması gerekmektedir. Model analizinin alt kabul edilen değerlerin altında değerlere sahip ilgili boyutları çıkarıldıktan sonra analiz yenilenecektir. CR analizinin sonuçları aynı zamanda AVE değerleri ile de paralellik göstermektedir.

3.2.2.5. Korelasyonların Heterotrait-Monotrait Oranını (Heterotrait-Monotrait Ratio-HTMT)

HTMT, boyutlar arası korelasyonların özellik içi korelasyonlara oranıdır. HTMT, aynı yapıyı ölçen göstergelerin ortalama korelasyonunun (geometrik) ortalamasına göre farklı yapıları (yani heterotrait-heterometod korelasyonları) ölçen yapılar arasındaki göstergelerin tüm korelasyonlarının ortalamasıdır. Teknik olarak, HTMT yaklaşımı, iki yapı arasındaki gerçek korelasyonun ne olacağını, eğer mükemmel bir şekilde ölçüldüyse (yani, eğer tamamen güvenilir olsaydı) bir tahmindir. Bu gerçek korelasyon aynı zamanda azaltılmış korelasyon olarak da adlandırılır. 1'e yakın iki yapı arasındaki dağılmış bir korelasyon, ayırt edici geçerliliğin olmadığını gösterir (Hair v.d., 2016:140). Model analizinin HTMT değerleri aşağıdaki tablo ve şekilde gösterilmektedir.

Tablo 18: Korelasyonların Heterotrait-Monotrait Oranını (Heterotrait-Monotrait Ratio-HTMT) Değerleri

	Bağlı...	Bilgi ...	Güven	Hat...	Karşı...	Katılı...	Ort...	Saygı	Son...	Sosy...	Sosy...	Sosy...	Taki...	Yenil...	İyimser...
Bağlılık															
Bilgi Akışı	0.325														
Güven	0.987	0.364													
Hatalara Hoşgörü	0.329	0.963	0.287												
Karşılıklı Destek	0.892	0.342	0.958	0.322											
Katılım	0.175	0.792	0.268	0.797	0.238										
Ortak Amaç	0.808	0.633	0.860	0.624	0.786	0.465									
Saygı	0.893	0.269	0.886	0.349	0.871	0.221	0.834								
Sonuçlara Odaklılık	0.256	0.853	0.214	0.926	0.279	0.803	0.752	0.308							
Sosyal Beceriler	0.299	0.131	0.285	0.145	0.170	0.180	0.322	0.334	0.396						
Sosyal Bilgi	0.372	0.149	0.275	0.225	0.287	0.259	0.205	0.393	0.316	0.630					
Sosyal Farkındalık	0.161	0.165	0.156	0.157	0.088	0.116	0.167	0.186	0.252	0.719	0.308				
Takım Odaklılık	0.262	0.378	0.425	0.434	0.283	0.454	0.663	0.283	0.560	0.259	0.221	0.180			
Yenileşme	0.413	1.001	0.324	0.972	0.337	0.903	0.671	0.419	0.849	0.279	0.303	0.340	0.538		
İyimserlik	0.845	0.348	0.978	0.312	0.964	0.210	0.838	0.838	0.247	0.241	0.212	0.109	0.322	0.360	

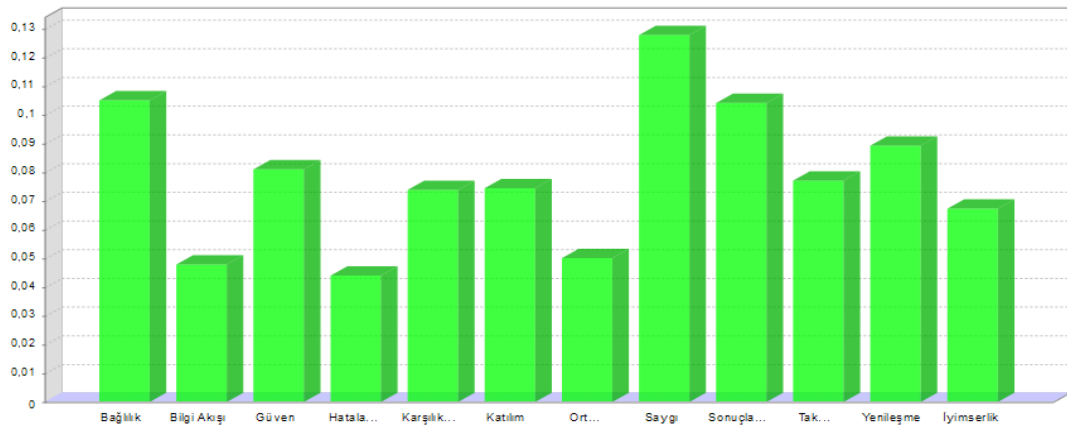
Tablo 18’de görülen bazı yapıya ilişkin boyutlar HTMT değeri bakımından analizden çıkarılması gerekmektedir. Model analizinin alt kabul edilen değerlerin altında değerlere sahip ilgili boyutları çıkarıldıktan sonra analiz yenilenecektir. HTMT değerleri bakımından Tablo 21’de yer korelasyon değerleri >0.90 olan değerler analizden çıkarılacak olan boyutlar arası korelasyonu göstermektedir.

3.2.2.6. R^2 (R Squared) Değeri

Yapı modelini değerlendirmek için en yaygın kullanılan ölçü belirleme katsayısıdır. (R^2 değeri). Bu katsayı, modelin öngörü gücünün bir ölçüsüdür ve belirli bir endojen yapının gerçek ve öngörülen değerleri arasındaki kare korelasyon olarak hesaplanır. Katsayı, dışsal gizli değişkenlerin, içsel gizli değişken üzerindeki birleşik etkilerini temsil eder. Yani, katsayı endojen yapılardaki varyans miktarını temsil eder. R^2 , gerçek ve öngörülen değerlerin kareler arası korelasyonu olduğundan ve dolayısıyla, modelin tahmine dayanma gücünü değerlendirmek için model tahminde kullanılan tüm verileri içerdiğinden, örnek bir tahmine dayalı gücün bir ölçüsünü temsil eder (Hair vd., 2016: 209). KEKK yaklaşımı ile YEM analizlerinde en çok kullanılan uyum ölçütü olarak değerlendirilen R^2 değerlerinin bulguları aşağıdaki tablo ve şekilde yer almaktadır.

Tablo 19: R² (R Squared) Değerleri

Boyut	CR Değer
Bağlılık	0.105
Bilgi Akışı	0.048
Güven	0.081
Hatalara Hoşgörü	0.044
Karşılıklı Destek	0.074
Katılım	0.075
Ortak Amaç	0.050
Saygı	0.128
Sonuçlara Odaklılık	0.104
Sosyal Beceriler	0.669
Sosyal Bilgi	0.907
Sosyal Farkındalık	0.941
Takım Odaklılık	0.077
Yenileşme	0.089
İyimserlik	0.067

Şekil 19: R² (R Squared) Değerleri

R² değeri 0'dan 1'e kadardır, daha yüksek düzeyler daha yüksek tahmin edilebilirlik seviyelerini gösterir. Modele bağlı olarak kabul edilebilir R² değerleri için karmaşık araştırma disiplinlerinde temel kuralı sağlamak zordur. Tüketici davranışı gibi disiplinlerde (örneğin, müşteri memnuniyetini veya sadakatini açıklamayı amaçlayan

çalışmalarda), 0.20'nin R^2 değerleri yüksek olarak kabul edilirken, araştırmacılar 0.75 ve üzeri gibi çok daha yüksek değerler beklemektedir. Bilimsel olarak pazarlama konularına odaklanan araştırmalar, endojen gizli değişkenler için 0,75, 0,50 veya 0,25 R^2 değerleri, genel kural olarak sırasıyla, önemli, orta veya zayıf olarak tanımlanabilir (Hair v.d., 2016:209). Bu değerlendirme bakımından modelin R^2 değeri bakımından zayıf olduğunu ifade edebilmek mümkündür.

3.2.2.7. Bootstrapping Analizi Değerleri

SmartPLS 3 gibi PLS-SEM yazılım programları, desteklenen hipotezlere bağlı olarak, en azından gerçekten gözlenen kadar uç bir ampirik t değeri elde etme olasılığına eşit olan p değerlerini (yani olasılık değerleri) rapor eder. Bootstrapping, p değeri, gerçek bir H_0 hipotezi yanlış bir şekilde reddetme olasılığıdır (yani, anlamlı olmadığında önemli bir etki varsayılırsa). Çoğu araştırma alanlarında, araştırmacılar %5'lik bir anlamlılık düzeyi seçerler; bu da, söz konusu ilişkiyi önemli kılmak için p değerinin 0,05'ten küçük olması gerektiğini belirtir. Araştırmacılar ilişki testlerinde çok ölçülü veya mutlak olduklarında (örneğin, deneyler yaparken), önem seviyesi %1'e ayarlanır. Ancak, araştırmaya açık olan çalışmalarda, %10'luk anlamlılık düzeyi yaygın olarak kullanılmaktadır (Hair v.d., 2016:172). Analize ilişkin sonuçlar bootstrapping analizi sonucunda T ve p değerlerini ortaya çıkarmaktadır. Aşağıdaki tabloda T ve p değerleri yer almaktadır.

Tablo 20: Bootstrapping T ve p Değerleri Sonucu

Boyutlar Arası Yol Katsayıları	Yol Katsayı Değerleri	Ortalama Değerler	Standart Sapma	T-Değerleri	p-Değerleri
Sosyal Bilgi -> Karşılıklı Destek	0.272	0.289	0.084	3.230	0.001
Sosyal Bilgi -> Saygı	0.304	0.319	0.097	3.124	0.002
Sosyal Bilgi -> Bağlılık	0.270	0.286	0.110	2.456	0.014
Sosyal Bilgi -> Katılım	0.263	0.277	0.110	2.391	0.017
Sosyal Bilgi -> Güven	0.221	0.231	0.112	1.969	0.049
Sosyal Farkındalık -> Yenileşme	-0.327	-0.326	0.168	1.944	0.052
Sosyal Bilgi -> İyimserlik	0.172	0.180	0.092	1.861	0.063
Sosyal Bilgi -> Hatalara Hoşgörü	0.209	0.203	0.114	1.826	0.068
Sosyal Beceriler -> İyimserlik	0.158	0.172	0.110	1.430	0.153
Sosyal Beceriler -> Ortak Amaç	0.194	0.205	0.137	1.420	0.156
Sosyal Farkındalık -> Bilgi Akışı	-0.192	-0.197	0.143	1.341	0.181
Sosyal Bilgi -> Takım Odaklılık	0.129	0.121	0.124	1.042	0.298
Sosyal Bilgi -> Sonuçlara Odaklılık	0.196	0.080	0.196	0.999	0.318
Sosyal Beceriler -> Sonuçlara Odaklılık	0.217	0.153	0.218	0.994	0.321
Sosyal Beceriler -> Saygı	0.098	0.116	0.116	0.845	0.398
Sosyal Bilgi -> Bilgi Akışı	0.149	0.140	0.188	0.792	0.428
Sosyal Bilgi -> Ortak Amaç	0.091	0.091	0.117	0.776	0.438
Sosyal Beceriler -> Takım Odaklılık	0.126	0.129	0.163	0.769	0.442
Sosyal Beceriler -> Bağlılık	0.097	0.118	0.128	0.760	0.448
Sosyal Farkındalık -> Hatalara Hoşgörü	-0.110	-0.125	0.168	0.658	0.511
Sosyal Beceriler -> Güven	0.090	0.112	0.136	0.658	0.511
Sosyal Beceriler -> Yenileşme	0.107	0.096	0.172	0.621	0.535
Sosyal Farkındalık -> Takım Odaklılık	0.110	0.022	0.192	0.572	0.568
Sosyal Farkındalık -> İyimserlik	-0.067	-0.086	0.125	0.536	0.592
Sosyal Farkındalık -> Sonuçlara Odaklılık	-0.092	-0.153	0.177	0.520	0.603
Sosyal Bilgi -> Yenileşme	0.088	0.100	0.176	0.503	0.615
Sosyal Farkındalık -> Ortak Amaç	-0.080	-0.087	0.171	0.469	0.640
Sosyal Farkındalık -> Karşılıklı Destek	-0.061	-0.087	0.140	0.433	0.665
Sosyal Farkındalık -> Katılım	-0.034	-0.048	0.102	0.337	0.737
Sosyal Beceriler -> Katılım	0.036	0.057	0.129	0.282	0.778
Sosyal Farkındalık -> Güven	0.034	0.027	0.124	0.275	0.784

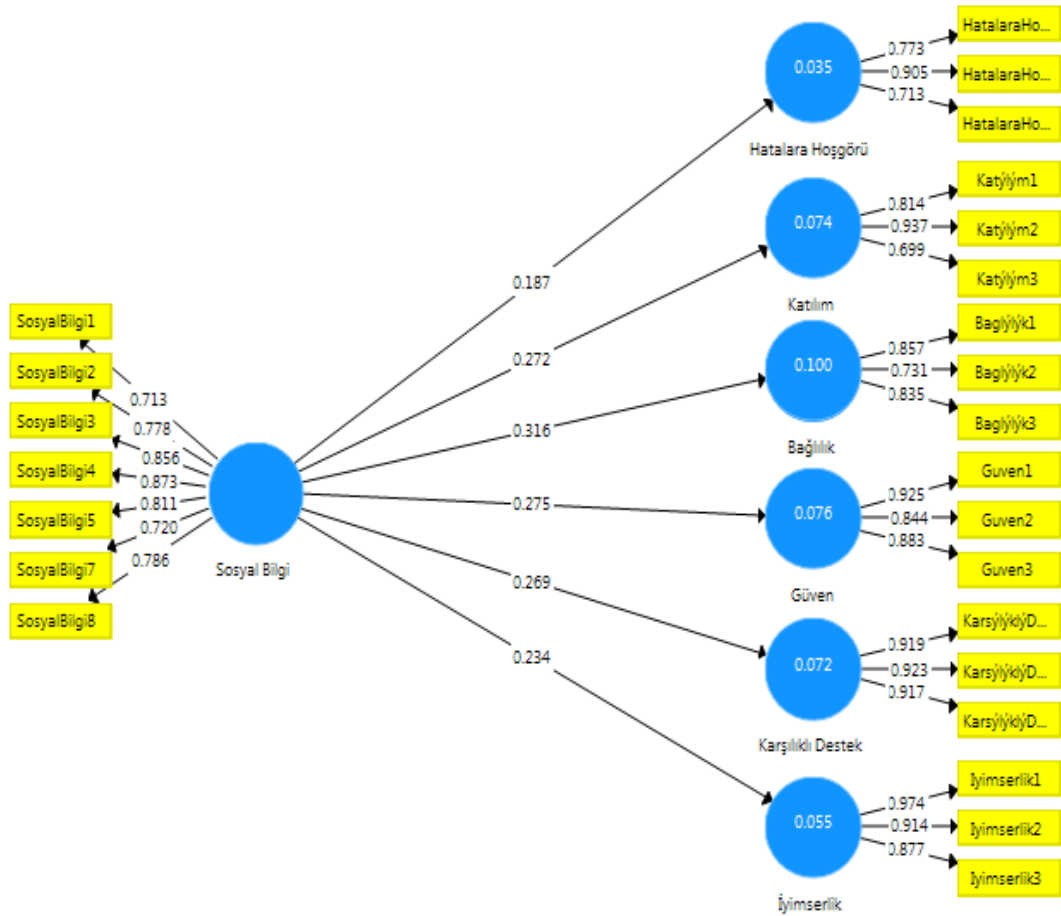
Yukarıdaki tabloda teorik modelde yer alan hipotezlerin T ve p değerleri analiz sonucunda çıkarılmıştır. Literatür gereği p değerinin 0.10 alınması halinde kabul edilen hipotezler tabloda yer alan ilk 8 hipotezdir.

Bu aşamadan sonra Cronbach's Alfa, AVE, CR R^2 , HTMT ve T ve p değerleri bakımından modele uygun olmayan değerlere sahip boyutlar analizden çıkarılarak son modele ulaşılabacaktır.

3.2.2.8. Düzeltilmiş Model Bulguları

Cronbach's Alfa, AVE, CR R^2 , HTMT ve T ve p değerleri bakımından modele uygun olmayan boyutlar model analizinden çıkarılmıştır. Başlangıç analizinden alt kabul değerleri çıkarıldıktan sonra elde edilen model aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Şekil 20: Düzeltilmiş Modelde Sosyal Zekânın Öğrenen Örgüt Yapısına Etkisi



Düzeltilmiş modelden elde edilen sonuçlar, kabul edebilir değerlerle analiz son halini almıştır. Analizin son haline göre uyum indekslerine ilişkin değerler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 21: Düzeltilmiş Modelde Sosyal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Katsayıları

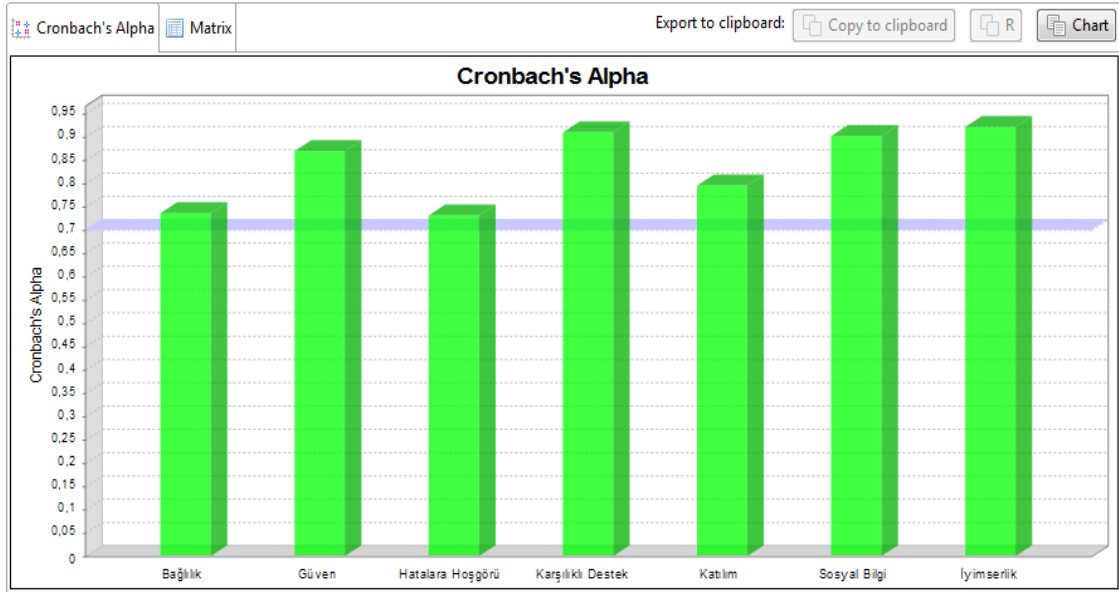
Sosyal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları	Cronbach's Alpha Katsayıları
Sosyal Bilgi	0.901

Tablo 22: Düzeltilmiş Modelde Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Katsayıları

Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutları	Cronbach's Alpha Katsayıları
Bağlılık	0.736
Güven	0.869
Hatalara Hoşgörü	0.731
Karşılıklı Destek	0.909
Katılım	0.795
İyimserlik	0.921

Şekil 21: Düzeltilmiş Modelde Sosyal Zekâ ve Öğrenen Örgüt Alt Boyutları Cronbach's Alpha Katsayıları

Cronbach's Alpha



Tablo 23: Düzeltilmiş Modelde Sosyal Zekâ Ölçeğinin Boyutlarının Dış Yüklenim Katsayıları

Ölçek Boyutu	Dış Yüklenim Katsayıları
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu1	0.721
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu2	0.774
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu3	0.853
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu4	0.865
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu5	0.809
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu7	0.726
SZÖ-Sosyal Bilgi Boyutu8	0.792

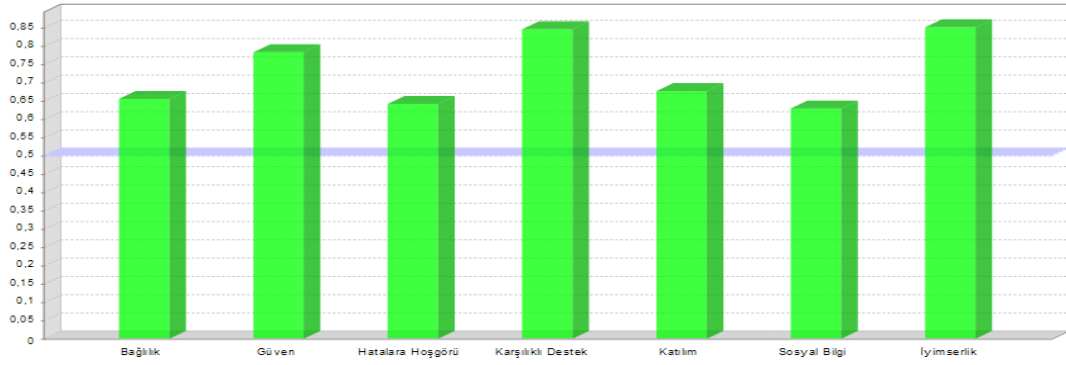
Tablo 24: Düzeltilmiş Modelde Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Boyutlarının Dış Yüklenim Katsayıları

<i>Ölçek Boyutu</i>	<i>Dış Yüklenim Katsayıları</i>
ÖÖÖ-Bağlılık1	0.857
ÖÖÖ-Bağlılık2	0.731
ÖÖÖ-Bağlılık3	0.835
ÖÖÖ-Güven1	0.925
ÖÖÖ-Güven2	0.844
ÖÖÖ-Güven3	0.883
ÖÖÖ-Hatalara Hoşgörü1	0.773
ÖÖÖ-Hatalara Hoşgörü2	0.905
ÖÖÖ-Hatalara Hoşgörü3	0.713
ÖÖÖ-İyimserlik1	0.974
ÖÖÖ-İyimserlik2	0.914
ÖÖÖ-İyimserlik3	0.877
ÖÖÖ-Karşılıklı Destek1	0.919
ÖÖÖ-Karşılıklı Destek2	0.923
ÖÖÖ-Karşılıklı Destek3	0.917
ÖÖÖ-Katılım1	0.814
ÖÖÖ-Katılım2	0.937
ÖÖÖ-Katılım3	0.699

Tablo 25: Düzeltilmiş Modelde Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted-AVE) Değerleri

Boyut	AVE Değer
Bağlılık	0.655
Güven	0.783
Hatalara Hoşgörü	0.641
Karşılıklı Destek	0.845
Katılım	0.677
Sosyal Bilgi	0.629
İyimserlik	0.851

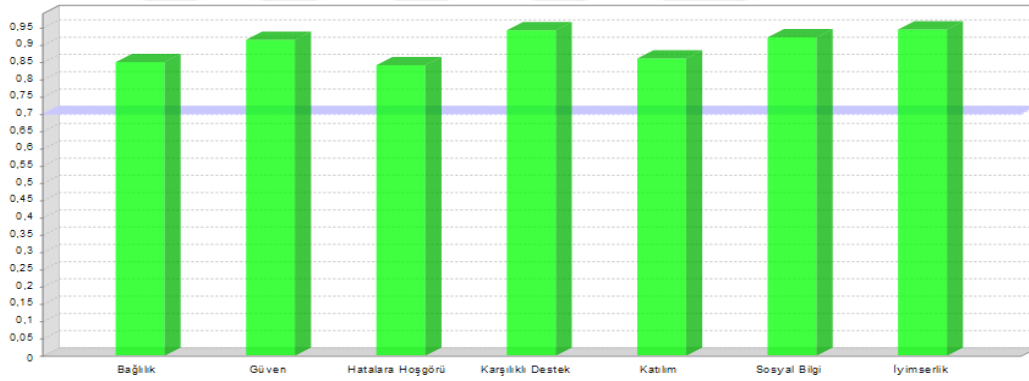
Şekil 22: Düzeltilmiş Modelde Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted-AVE) Değerleri



Tablo 26: Düzeltilmiş Modelde Kompozit Güvenilirlik (Composite Reliability-CR) Değerleri

Boyut	CR Değer
Bağlılık	0.850
Güven	0.918
Hatalara Hoşgörü	0.830
Karşılıklı Destek	0.943
Katılım	0.863
Sosyal Bilgi	0.907
İyimserlik	0.946

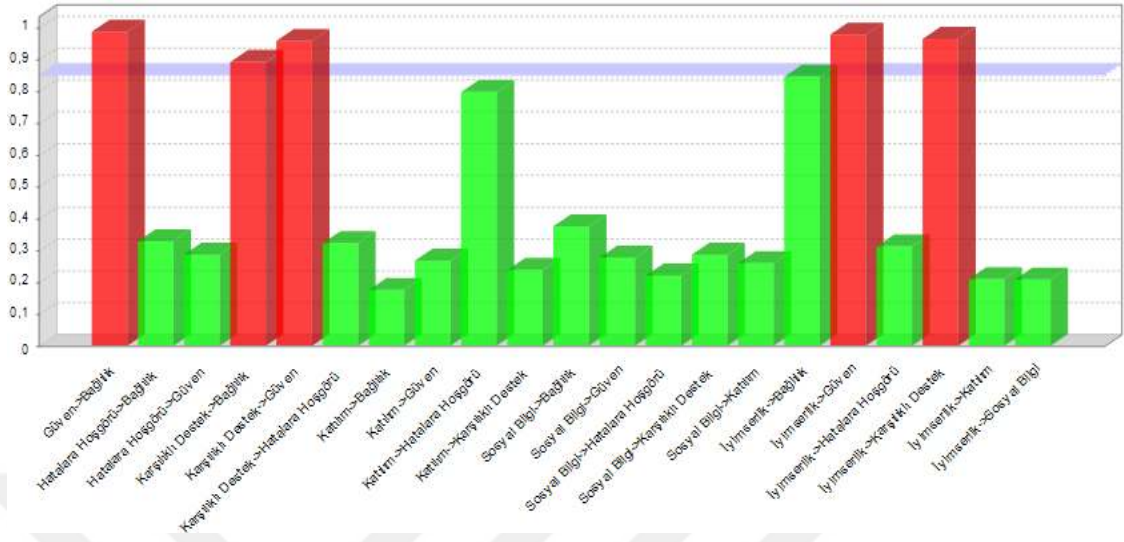
Şekil 23: Düzeltilmiş Modelde Kompozit Güvenilirlik (Composite Reliability-CR) Değerleri



Şekil 24: Düzeltilmiş Modelde Korelasyonların Heterotrait-Monotrait Oranını (Heterotrait-Monotrait Ratio-HTMT) Değerleri

	Bağl...	Güven	Hatalara...	Karşılık...	Katılım	Sosyal ...	İyimserlik
Bağlılık							
Güven	0.987						
Hatalara Hoşgörü	0.329	0.287					
Karşılıklı Destek	0.892	0.958	0.322				
Katılım	0.175	0.268	0.797	0.238			
Sosyal Bilgi	0.376	0.277	0.221	0.287	0.259		
İyimserlik	0.845	0.978	0.312	0.964	0.210	0.208	

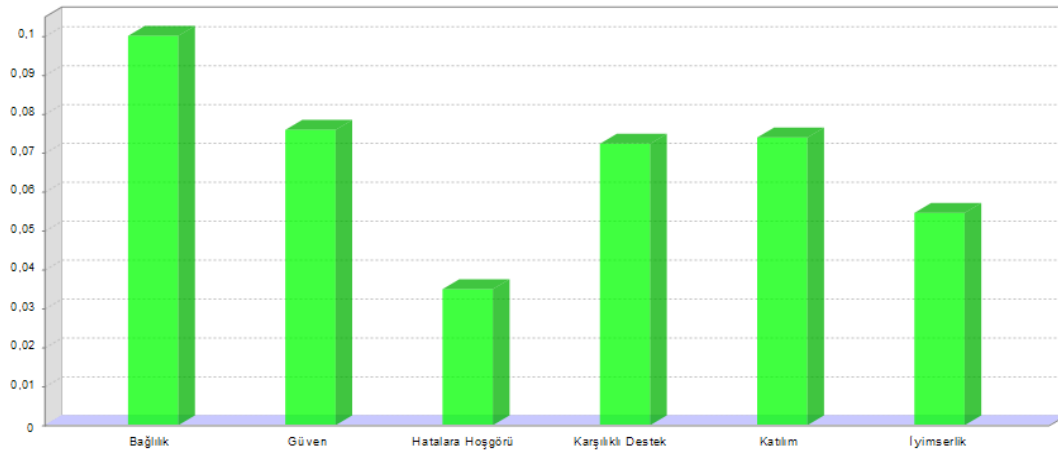
Şekil 25: Düzeltilmiş Modelde Korelasyonların Heterotrait-Monotrait Oranını (Heterotrait-Monotrait Ratio-HTMT) Değerleri



Tablo 27: Düzeltilmiş Modelde R² (R Squared) Değerleri

Boyut	R ² Değer
Bağlılık	0.100
Güven	0.076
Hatalara Hoşgörü	0.035
Karşılıklı Destek	0.072
Katılım	0.074
İyimserlik	0.055

Şekil 26: Düzeltilmiş Modelde R² (R Squared) Değerleri



Şekil 27: Düzeltilmiş Modelde Bootstrapping T ve p Değerleri Sonucu

Boyutlar Arası Yol Katsayıları	Yol Katsayı Değerleri	Ortalama Değerler	Standart Sapma	T-Değerleri	p-Değerleri
Sosyal Bilgi -> Bağlılık	0.316	0.343	0.079	4.024	0.000
Sosyal Bilgi -> Güven	0.275	0.303	0.072	3.814	0.000
Sosyal Bilgi -> Hatalara Hoşgörü	0.187	0.224	0.080	2.324	0.021
Sosyal Bilgi -> Karşılıklı Destek	0.269	0.289	0.070	3.835	0.000
Sosyal Bilgi -> Katılım	0.272	0.306	0.079	3.422	0.001
Sosyal Bilgi -> İyimserlik	0.234	0.262	0.069	3.367	0.001

Yukarıda yer alan düzeltilmiş model bulguları analizde ulaşılan, KEKK yaklaşımı ile YEM bilimsel kabullerini sağlamış yapıyı göstermektedir. Bu yapıya göre aşağıdaki hipotezlerin desteklenmesi ve desteklenmemesine ilişkin değerlendirmeler yapılabilir.

3.2.2.9. Araştırmanın Hipotezlerinin Ret ve Kabul Durumları

Aşağıdaki tabloda araştırmaya ilişkin önceden oluşturulmuş olan hipotezlerin ret ve kabul durumlarını gösteren bilgiler yer almaktadır.

Tablo 28: Hipotezlerin Ret ve Kabul Durumları

Hipotezler	RET	KABUL
H₀ : Sosyal zekâ alt boyutları, öğrenen örgüt alt boyutlarını etkilemez.	Ret	
H₁ : Sosyal zekâ alt boyutları, öğrenen örgüt alt boyutlarını etkiler.		Kabul
H_{1.1} : Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün bilgi akışı boyutunu etkiler.	Ret	
H_{1.2} : Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün yenileşme boyutunu etkiler.	Ret	
H_{1.3} : Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün katılım boyutunu etkiler.		Kabul
H_{1.4} : Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün takım odaklılık boyutunu etkiler.	Ret	
H_{1.5} : Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün hatalara hoşgörü boyutunu etkiler.		Kabul
H_{1.6} : Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün sonuç odaklılık boyutunu etkiler.	Ret	
H_{1.7} : Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün ortak amaç boyutunu etkiler.	Ret	
H_{1.8} : Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün saygı boyutunu etkiler.	Ret	

H1.9: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün bağlılık boyutunu etkiler.		Kabul
H1.10: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün güven boyutunu etkiler.		Kabul
H1.11: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün karşılıklı destek boyutunu etkiler.		Kabul
H1.12: Sosyal zekânın sosyal bilgi boyutu, öğrenen örgütün iyimserlik boyutunu etkiler.		Kabul
H1.13: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün bilgi akışı boyutunu etkiler.	Ret	
H1.14: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün yenileşme boyutunu etkiler.	Ret	
H1.15: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün katılım boyutunu etkiler.	Ret	
H1.16: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün takım odaklılık boyutunu etkiler.	Ret	
H1.17: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün hatalara hoşgörü boyutunu etkiler.	Ret	
H1.18: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün sonuç odaklılık boyutunu etkiler.	Ret	
H1.19: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün ortak amaç boyutunu etkiler.	Ret	
H1.20: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün saygı boyutunu etkiler.	Ret	
H1.21: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün bağlılık boyutunu etkiler.	Ret	
H1.22: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün güven boyutunu etkiler.	Ret	
H1.23: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün karşılıklı destek boyutunu etkiler.	Ret	
H1.24: Sosyal zekânın sosyal beceriler boyutu, öğrenen örgütün iyimserlik boyutunu etkiler.	Ret	
H1.25: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün bilgi akışı boyutunu etkiler.	Ret	
H1.26: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün yenileşme boyutunu etkiler.	Ret	
H1.27: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün katılım boyutunu etkiler.	Ret	
H1.28: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün takım odaklılık boyutunu etkiler.	Ret	
H1.29: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün hatalara hoşgörü boyutunu etkiler.	Ret	
H1.30: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün sonuç odaklılık boyutunu etkiler.	Ret	
H1.31: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün ortak amaç boyutunu etkiler.	Ret	
H1.32: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün	Ret	

saygı boyutunu etkiler.		
H1.33: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün bağlılık boyutunu etkiler.	Ret	
H1.34: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün güven boyutunu etkiler.	Ret	
H1.35: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün karşılıklı destek boyutunu etkiler.	Ret	
H1.36: Sosyal zekânın sosyal farkındalık boyutu, öğrenen örgütün iyimserlik boyutunu etkiler.	Ret	



SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Sosyal zekânın, öğrenen örgüt yapısına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada işçi sendikası konfederasyonuna bağlı sendikaların işyeri temsilcilerine odaklanılmıştır. Odak noktasındaki işçiler; Türkiye'nin Doğu, Güneydoğu ve Karadeniz bölgelerinde çalışan işçilerdir. Çalışmada yapılan alan taramasında, genel olarak sosyal zekânın temel zekâ kavramından daha farklı bir şekilde değerlendirildiği ve çalışmaların da buna yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, sosyal zekâyı farklı boyutlarda tanımlayarak farklı bir çok eylemlerle ilintisini irdelemişlerdir. Sosyal zekâ bireyler arası ilişkilerde iletişim, empati, duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde ifade edebilme yeteneğini ortaya koymaktadır. Bu özelliği bakımından sosyal zekâ bireyin günlük yaşantısından iş, aile, topluluk ilişkilerine kadar olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Sosyal zekâyâ sahip insanların sosyal ilişkilerinde başarılı oldukları, insanları yönetebildikleri, sinerji yaratabildikleri, sosyal nüfuz kazanabildikleri, sosyal olaylar karşısında beklenen davranışları ortaya koymaktadırlar. Bir başka deyişle sosyal zekâ sahibi bireyler, sosyal olaylar karşısında karşısındakinin beklentisini anlayarak beklenen çözümleri üretebilen, kendi ihtiyaçları ile karşısındakinin ihtiyaçları arasında uzlaşma noktası bulabilen bireylerdir. Bu özellikler, iş yeri temsilcilerinin sendikal faaliyetlerde ikna edicilik, sendikal faaliyetlere katılımı sağlamaları bakımından önem taşımaktadır.

Neredeyse bilimsel çalışmaların bütününde olan yaygın görüş, bugünün en önemli özelliğinin gelişen teknoloji ve artan bilgi üretimi olduğu şeklindedir. Bilginin çok yüksek düzeyde üretilmesi yeni iş yapma biçimlerini etkilemekte, sosyal yapıdaki değişimi biçimlemekte ve örgütlerin bu bilgi çağının gereğini yerine getiriyor olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Örgütler üretilen yeni bilgiye ulaşmak için ayrı bir strateji izlemesi gerekirken, bilgiye ulaştıktan sonra ulaşılan bilgiyi örgüte yayması için ayrı bir eylem sürecine girmesi gerekmektedir. Bu iki ayrı süreci yapabilen örgütler reel politik bakımından üstünlük yakalayarak rekabette daha ileri pozisyon yakalayabilmektedirler. Bahsedilen süreci eksiksiz biçimde yerine getirebilen örgütlerin literatürde isimlendirmesi öğrenen örgüttür. Çalışmanın örnekleme olan işçi sendikası bu özelliği taşıyarak rakip olduğu diğer işçi sendikalarına göre daha üstün bir pozisyon

yakalarken, üyelere sağladıkları imkanlar ve hizmetler bakımından da memnuniyet yaratabilmektedirler. Yaratılan bu örgüt iklimi sendikanın yüksek talep görmesini sağlayacaktır.

Çalışmanın konusu olan *sosyal zekânın öğrenen örgüt yapısına etkisi* araştırması, Türkçe literatürde yapılan ilk çalışma özelliği olması ve yine Türkçe literatürde yeni yeni kullanılan kısmi en küçük kareler (KEKK) yaklaşımı ile yapısal eşitlik modellemesi (YEM) araştırma yöntemi araştırmanın özgünlüğü bakımından başka bir önem de taşımaktadır.

Çalışmanın demografik sonuçları değerlendirildiğinde; iş yeri temsilcilerinin yaş bakımından 29-46 yaş aralığında olanların %73'lük bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, çok genç yaştakiler ile yaşı ilerlemiş işçilerin bu görevi talep etmesi bakımından zayıf kaldığını göstermektedir. İş yeri temsilcilerinin %92.5'i erkektir, ülkedeki istihdam yapısının iz düşümü olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur. İş yeri temsilcilerinin neredeyse %94'ü evlidir. İşyeri temsilciliği, sosyal birçok faaliyetleri içeriyor olması bakımından iş yeri temsilcisi işçinin aile ilişkileri önem taşımaktadır. İş yeri temsilcilerinin neredeyse yarısı (%48) lise eğitimi almıştır, çok az kısmı (%13) ön lisans düzeyine sahiptir. Bu bakımından iş yeri temsilcilerinin yüksek eğitim düzeyine sahip olmadığını söylemek mümkündür. İş yeri temsilcilerinin gelir düzeyine bakıldığında %37'si asgari ücret ve ek ücret ödemeler ile oluşan gelire (2200-3000 TL) sahiptir. Sendika iş yeri temsilcilerinin sendika üyeliklerinin süresi %50'den fazlası için 20 yıldan fazla görülmektedir. Bu durum, tecrübeli sendika üyeleri arasından sendika iş yeri temsilcisinin seçildiğini ifade etmektedir. İş yeri temsilciliğini yürütenlerin süresi bakımından temsilcilik süresi %42 ile 1-3 yıl arasındadır. Çalışanların iş tecrübesi bakımından dağılımı 5'er yıllık dilimlerde nerdeyse eşit şekilde dağılmaktadır. İş yeri temsilcilerinin yaşadıkları illere bakıldığında en fazla katılımcı Erzincan (%31) bölgesindedir.

Sosyal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından *sosyal beceriler* boyutu yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olmadığı için analiz dışı bırakılmıştır. Öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutu olan *sonuçlara odaklılık* ve *yenileşme* boyutları da boyutu yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olmadığı için analiz dışı bırakılmıştır. Bu boyutlar "katılımcıların yanıtları bakımından anlaşılamamıştır" şeklinde değerlendirilebilir. Aynı

boyutlar analizinin diğer uyum iyiliği değerlendirilmelerinde de yeterli katsayılara (*Dış yüklenim katsayıları, AVE, CR, R²*) sahip olmayarak analiz dışı bırakılmasını ortaya koymaktadır.

Analizde bootstrapping metodu ile $p < 0.10$ kısıtı göz önünde bulundurularak $p < 0.10$ değerinin üzerindeki etkiler analizden çıkarıldığında sosyal bilgi boyutu hatalara hoşgörü (%19), katılım (%27), bağlılık (%32), güven (%28), karşılıklı destek (%27) ve iyimserlik (%23) etki etmektedir.

Ölçekte yer alan sosyal bilgi süreci, insan ilişkilerine yönelik şekilde sözlü veya sözsüz mesajları anlayabilme, empati yapabilme, açık mesajların yanında gizli mesajları da okuyabilme becerileri ölçebilen 8 madde yer almaktadır. Bu bilgi ışığında, hatalara karşı hoşgörü davranışının sendikal faaliyetlerde etkisinin varlığından bahsedebilmek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal bilgi süreci, hatalara hoşgörüyü %19 oranında etkilemektedir. Yani sosyal bilgi 1 birim arttığında iş yeri temsilcilerinde hatalara hoşgörü yaklaşımı %19 artmaktadır. Sosyal bilgi sürecinin pozitif şekilde artış göstermesi hatalara hoşgörülü yaklaşımı arttıracaktır. Eğer sendika yönetimi, yönetsel faaliyetlerde yaşanan hatalara karşı sendika iş yeri temsilcisinin hoşgörülü bakış açısını arttırmak istiyor ise sosyal bilgi sürecini destekleyici yönetsel faaliyetlere ağırlık vermelidir. Bu faaliyetler; eğitim, iletişim ve bilgilendirme süreci ile yakalanabilecek sosyal bilgi ile mümkün olabilir. Sosyal bilginin pozitif şekilde etkilendiği bir başka öğrenen örgüt boyutu ise katılımdır. Sosyal bilgi sürecinde olumlu 1 puanlık artış katılımda %27 düzeyinde olumlu artışı beraberinde getirmektedir. Sendika yönetimi örgütsel faaliyetlere katılımı arttırmak için sosyal bilgi sürecini arttıracak yönetsel faaliyetlere önem vermesi halinde katılımı pozitif şekilde etkileyecek örgütsel iklimi yaratabilir. Sosyal bilgi sürecinin en çok etkilediği boyut ise bağlılık boyutudur. Sosyal bilgi süreci 1 birim arttıkça bağlılık %32 düzeyinde olumlu bir biçimde etkilenecektir. Her sendikanın önem verdiği “sendikal bağlılık bu açıdan hangi yöntemle artırılır?” sorusuna cevap niteliğinde sonucu ortaya koymaktadır. Sosyal bilgi sürecinin pozitif şekilde etkilediği bir başka boyut ise güvendir. Sosyal bilgi sürecindeki 1 birimlik artış iş yeri temsilcilerinin sendika yönetimine güveninde %28 düzeyinde olumlu artışı beraberinde getirmektedir. Yine sendika yönetiminin izlediği politika ve stratejiler ile sendikaya güveni sosyal bilgi sürecini arttırarak

sağlayabilmek mümkündür. Sosyal bilgi sürecinin pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği bir başka öğrenen örgüt boyutu ise karşılıklı destektir. Sosyal bilgi sürecinde 1 birimlik olumlu artış karşılıklı destek boyutunda %27 düzeyinde artışı beraberinde getirmektedir. Bu sebeple iş yeri temsilcisi ile sendika yönetimin karşılık destek nitelikli faaliyetlerinin arttırılması için sosyal bilgi sürecinin geliştirilmesi bir seçenek olarak ortaya konmaktadır. Sosyal bilgi sürecinin pozitif ve anlamlı etkilediği son öğrenen örgüt boyutu ise iyimserliktir. Sosyal bilgi boyutundaki 1 birimlik artış iyimser bakış açısını %24 düzeyinde etkilemektedir. Sendika yönetimi ile iş yeri temsilcileri arasında iyimser bakış açısının gelişimi için sosyal bilgi sürecinin geliştirilmesi analiz sonuçlarından yapılan son çıkarımdır.

Araştırmanın teorik modelinde, sosyal zekâ ölçeğinin sosyal bilgi, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık boyutları yer alırken, sosyal beceriler boyutu yeterli güvenilirlik katsayısını yakalamadığından, sosyal farkındalık boyutu ise öğrenen örgüt yapısının alt boyutları ile p anlamlılık değeri bakımından anlamsız etkiye sahip olmasından dolayı analiz dışı bırakılmışlardır. Öğrenen örgüt yapısının alt boyutlarından sonuçlara odaklılık ve yenileşme boyutları yeterli güvenilirlik katsayısını yakalamadığından, bilgi akışı, takım odaklılık, ortak amaç ve saygı boyutları ise p anlamlılık değeri bakımından istatistiksel olarak anlamsız olmasından dolayı analiz dışı bırakılmıştır.

Genel bir sonuç değerlendirmesi yapılacak olursa; sosyal zekânın sosyal bilgi süreci boyutu ile öğrenen örgüt yapısının bazı boyutlarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar yukarıda yorumlanmıştır ve yapılan öneriler yer almaktadır. 1 milyona yaklaşan üye sayısı ile çok büyük bir işçi sendikası olan HAK-İŞ işçi sendikası konfederasyonunun bu büyük örgütlü yapısının etkinliğini ve üyelerinin menfaat ve haklarını koruması bakımından gücünü arttırması için günümüz bilgi çağının önemli bir gereği olan öğrenen örgüt yapısını tam anlamı ile yaşaması gerekmektedir. Araştırmanın sonucu bu gereğin ispatı niteliğindedir.

KAYNAKLAR

- Abul, A., (2015), *Sosyal Zekâ Düzeyi ve Algılanan İş Yaşam Kalitesi Etkileşimine Yönelik Bir Araştırma*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi, Konya.
- Acar, F., (2002), “Duygusal Zekâ ve Liderlik”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.12, (53-68).
- Adsız, E., (2016), *Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Verme Stillerine Etkisi*, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çorum.
- Akman, Y. ve Akman, G.İ., (2017), “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumunun Sosyal Zekâ Algısına Göre İncelenmesi”, *Sakarya University Journal of Education*, C.7, S.1, (34-48).
- Alipour, F., (2012), *Relationships Among Learning Organizations, Capital Factors and Organizational Performance Mediated by Intrapreneurship in Iran Insurance Companies*, Universiti Putra Malaysia Unpublished Doctoral Dissertation, Malezya.
- Almeida, L.S., Prieto, M.D., Ferreira, A.I., Bermejo, M.R., Ferrando, M. and Ferrándiz, C., (2010), “Intelligence Assessment: Gardner Multiple Intelligence Theory as as Alternative”, *Learning And Individual Differences*, Vol.20, Issue.3, (225-230).
- Altunel, M.C., (2016), “Öznel Zindeliğin Deneyimleme Kalitesi Üzerindeki Etkisinde İlgilenimin Ara Değişken Rolünün İncelenmesi”, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.15, S.29, (335-347).
- Arnold, J. and Fonseca, M.C., (2009), “Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-Based Perspective”, *International Journal of English Studies*, Vol.4, Issue.1, (119-136).
- Arslan, R., Dilek, E.F.E. ve Aydın, E., (2013), “Duygusal Zekâ Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Sağlık Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma”, *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, C.5, S.3, (169-180).

- Aslan, Ş. ve Özata, M. (2006), “Sağlık Yöneticilerinde Duygusal Zekâ Boyutlarının Cooper Sawaf Haritasıyla Araştırılması”, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, C.9, S.2, (197-222).
- Atak, M. ve Atik, İ., (2007), “Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi”, *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, Vol.3, Issue.1, (63-70).
- Ataman, O., (2017), *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Ataseven, N., (2014), *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Avşar, G. ve Kaşıkçı, M., (2010), “Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Düzeyi”, *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, C.13, S.1, (1-6).
- Ayhan, U., (2007), “Öğrenen Örgütler ve Kamu Kuruluşları”, *Sayıştay Dergisi*, S.76, (77-99).
- Bağcı, Z., (2014), “Duygusal Zekâ ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi”, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.7, S.2, (259-280).
- Balcı, S., (2016), “Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programının Annelerin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, C.3, S.22, (35-43).
- Bandura, A., (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bar-On, R., (1988), *The development of a concept of psychological well-being*, Rhodes University Doctoral dissertation, South Africa.
- Bar-On, R., (1997), *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Multi-Health Systems, Inc, Toronto, Canada.

- Bar-On, R., (2006), “The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)”, *Psicothema*, Issue.18, (13-25).
- Barrington, E., (2004), “Teaching to Student Diversity in Higher Education: How Multiple Intelligence Theory Can Help”, *Teaching in Higher Education*, Vol.9, Issue.4, (421-434).
- Basım, H.N., Şeşen, H., Sözen, C. ve Hazır, K., (2009), “Çalışanların Öğrenen Örgüt Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.22, (55-66).
- Başbay, A., (2018), “Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, *İlköğretim Online*, C.17, S.2, (848-863).
- Bateson, D.J., (1995), “How can the bell curve be taken seriously?”, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 41, (271–273).
- Bayer, E., (2007), *Terörist Örgütlerde Örgütsel Öğrenme*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta.
- Bayrakçı, M., (2007), “Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması”, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.14, (198-210).
- Bayram, B.Y., (2016), *Örgütsel Öğrenme Sürecinde, Örgüt Kültürünün Çalışanların Öğrenen Örgüt Algılarına Etkisi: Güres Group*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa.
- Boran, A.İ. ve Aslaner, R., (2008), “Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.9, S.15, (15-32).
- Bowen, G.L., Ware, W.B., Rose, R.A. and Powers, J.D., (2007), “Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations”, *Children and Schools*, Vol.29, Issue.4, (199-208).
- Bower, H.G. and Hilgard, R.E., (1981), *Theories of Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliff, New Jersey.
- Boyatzis, R., Goleman, D. and Rhee, K., (2000), “Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)”, Eds.

- Reuven Bar-On and James D.A. Parker, *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-62), Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Boyle, G.J., Stankov, L., Martin, N.G., Petrides, K.V., Eysenck, M.W. and Ortet, G. (2016), “Hans J. Eysenck and Raymond B. Cattell on intelligence and personality”, *Personality and Individual Differences*, Vol. 103, (40-47).
- Brackett, M.A. and Salovey, P., (2006), “Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)”, *Psicothema*, Vol. 18, (34-41).
- Bratianu, C., (2015), *Organizational Knowledge Dynamics: Managing Knowledge Creation, Acquisition, Sharing, and Transformation*, IGI Global, Hershey.
- Bui, H. T. and Baruch, Y., (2012), “Learning Organizations in Higher Education: An Empirical Evaluation within an International Context”, *Management Learning*, Vol.43, Issue.5, (515-544).
- Bulutlar, F., (2003), “Öğrenen örgüt unsurlarının ders kalitesi üzerindeki etkileri”, *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, C.5, S.1, Sanal Dergi, (Sıra.6, No.30).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2017), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çakır, H. ve Keser, H., (2017), “Baskın Zekâ Türüne Göre Hazırlanmış Web Destekli Trafik Eğitimine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.2, (371-388).
- Caine, R.N., and Caine, G., (1990), “Understanding A Brain-Based Approach to Learning and Teaching”, *Educational Leadership*, Vol.48, Issue.2, (66-70).
- Carney, M.P., (1999), *The Human Side of Organizational Change: Evolution, Adaptation and Emotional Intelligence, A Formula for Success*, Widener University Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania.
- Cherniss, C. ve Goleman, D., (2001), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*, John Wiley & Sons, Inc., New York.

- Copeland, J.W., (1971), “B. F. Skinner’s Skepticism About Choices and Future Consequences”, *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol.31, Issue.4, (540-545).
- Cseh, M., Watkins, K.E., and Marsick, V.J., (1999), “Re-conceptualizing Marsick and Watkins’ model of informal and incidental learning in the workplace”, Ed. K.P. Kuchinke, *Proceedings of the academy of HRD* (pp. 349–355), USA: Academy of Human Resource Development, Baton Rouge, LA.
- Çelenk, İ., (2015), *Örgütlerde Duygusal Zekâ Ve Psikolojik Yıldırma: Bir Araştırma*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi, Denizli.
- Çetin Gürkan, G. (2007). “Öğrenen Örgütler: Yüksek Öğrenim Kurumlarının Öğrenen Örgüt Olması”, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, C.5, S.2, (118-130).
- Dimitriadis, Z.S., (2005), “Creating Strategic Capabilities: Organizational Learning and Knowledge Management in the New Economy”, *European Business Review*, Vol.17, Issue.4, (314-324).
- Doğan, T. ve Çetin, B., (2008), “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, C.5, S.2, (1-19).
- Doğan, T. ve Çetin, B., (2009), “Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Türkçe Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.9, S.2, (691-720).
- Doğan, S. ve Şahin, F., (2007), “Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler için Öneme Kavramsal Bir Bakış”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.16, S.1, (231-252).
- Doğan, T., Totan, T. ve Sapmaz, F., (2009), “Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zekâ”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.17, (235-247).
- Erdayı, A.U., (2012), “Beyaz Yakalıların Tanımlanması Üzerine”, *“İş Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, C.14, S.3, (67-80).

- Ergün, M., (2004), “Sınıfta Motivasyon”, Ed. Emin Karip, *Sınıf Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Erigüç, G. ve Balçık, P.Y., (1992), “Öğrenen Örgüt ve Hemşirelerin Değerlendirmelerine Yönelik Bir Uygulama”, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, C.1, S.1, (75-106).
- Erten, M., (2013), “Akıl-Zeka Ayırımı Bağlamında Münafıkların Zihniyet Analizi”, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.2, S.4, (1-21).
- Eysenck, S.B.G., Eysenck, H.J. and Barret, P., (1985), “A revised version of the psychoticism scale”, *Personality and Individual Differences*, Vol. 6, Issue. 1, (21–29).
- Fischer, C.S., Hout, M., Jankowski, M.S., Lucas, S.R., Swidler, A. and Voss, K., (1996), *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*, University Press, Princeton.
- Flannery, D.J., (1993), “Affective expression and emotion in early adolescence: An Introduction”, *Journal of Early Adolescence*, Vol.13, Issue.4, (356-360).
- Ford, M.E. ve Tisak, M.S., (1983), “A Further Search For Social Intelligence”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, (196-206).
- Fraser, S., (1995), *The Bell Curve Wars: Race, Intelligence, and The Future of America*, Basics Books, New York.
- Gagnon, M.P., Payne-Gagnon, J., Fortin, J.P., Paré, G., Côté, J. and Courcy, F., (2015), “A Learning Organization in the Service of Knowledge Management Among Nurses: A Case Study”, *International Journal of Information Management*, Vol.35, Issue.5, (636-642).
- Gardner, H., (1993), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gedizler, G., (2010), “İnsan Kaynakları Yönetiminde ‘Duygusal Zekâ Ölçüm ve Modelleri”, *Journal of Yaşar University*, Vol.5, Issue.18, (2970-2984).
- Gilliland, A. R., and Burke, R. S., (1926), “A measurement of sociability”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 10, Issue. 3, (315-326).

- Gould, S.J., (1997), *The Mismeasure of Man*, Norton and Company, New York.
- Gölönü, S., (2006), “Gelişen Teknolojiler, Öğrenen Örgütler ve Halkla İlişkiler”, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, C.4, S.3, 73-81.
- Gül, H., İnce, M. ve Korkmaz, O., (2014), “Çalışma Yaşamında Duygusal Zekâ ve Bireylerin Duygusal Zekâ Düzeylerini Kullanabilme Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.11, S.1, (30-49).
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M., (2011), “Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, C.9, S.2, (174-190).
- Goleman, D., (1995), *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York.
- Goleman, D., (1998), *Working with Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York.
- Hair Jr, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C., and Sarstedt, M., (2016), *A Primer On Partial Least Squares Structural Equation Modeling (Pls-Sem)*, Sage Publications, Inc., London.
- Hizmet-İş Sendikası, (2019), Hakkımızda, <http://Hizmet-İs.Org.Tr/Hakkimizda/Tarihce/>, (12.03.2019).
- Hamşioğlu, A.B., (2017), “Pazarlama Kültürü, Pazarlama Etkinliği ve Pazarlama Yeteneklerinin İhracat Performansına Etkisi: Antalya İli İhracat İşletmelerinde Bir Uygulama”, *Journal of Current Researches on Business and Economics*, C.7, S.2, (1-16).
- Hançer, M. ve Tanrisevdi, A., (2003), “Sosyal Zekâ Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.27, S.2, (211-225).
- Henseler, J., Hubona, G., and Ray, P.A., (2016), “Using Pls Path Modeling in New Technology Research: Updated Guidelines”, *Industrial Management Data Systems*, Vol.116, Issue.1, (2-20).
- Herrnstein, R.J. and Murray, C., (1994), *The Bell Curve: Intelligence and class in American Life*, Free Press, New York.

- Hoepfner, R. and O'Sullivan, M., (1968), "Social intelligence and IQ", *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 28, (339-344).
- İlhan, M. ve Çetin, B., (2014), "Kültürel Zekâ Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.29, S.2, (94-114).
- İlhan, M. ve Çetin, B., (2015), "Sosyal ve Kültürel Zekâ Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi", *Turkish Journal of Education*, Vol.3, Issue.2, (4-15).
- Jacoby, R. and Glauberman, N., (1995), *The Bell Curve Debate: History, Documents, Opinions*, Times Books, New York.
- Kaçmaz, R., (2011), *Eğitim Kurumlarında Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi, Denizli.
- Kahraman, O.M., (2016), "Yabancı Dilde Kültürel Zekâ", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. C.5, S.2, (12-18).
- Kalat, J.W., (2014), *Introduction to Psychology*, Cengage Learning, Boston.
- Kanbur, A., (2015), "İş-Aile/Aile-İş Çatışması ile Mücadele Etmenin Bir Yolu Olarak Sosyal", *İşletme Araştırma Dergisi*. C.7, S.1, (144-167).
- Kandır, A. ve Alpan, U.Y., (2008), "Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi", *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, C.14, S.14, (33-38).
- Karabulut, A., (2012), *Duygusal Zekâ: Baron Ölçeği Uyarlaması*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karahan, A., ve Yılmaz, H., (2010), "Öğrenen Örgüt ve Bilgi Yönetimi İlişkisi: Afyonkarahisar İlinde Bulunan Hastane Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, C.5, S.1, (147-174).

- Kezar, A. (2005). "What Campuses Need to Know About Organizational Learning and the Learning Organization", *New Directions for Higher Education*, Issue.131, (7-22).
- Kılıç, R., ve Aytekin, A.G.Ç., (2010), "Üniversitede Çalışan Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Balıkesir Üniversitesi Örneği", *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, C.8, S.14, (151-168).
- Kırtıl, S., (2009), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi, İzmir.
- Kincheloe, J.L, Steinberg, S.R. and Gresson, A.D., (1997), *Measured Lies: The Bell Curve Examined*, St. Martin's Press, New York.
- Koca, İ., (2011), *Çoklu Zekâ Kuramının İşletmelerde İnsan Kaynakları Seçim ve Yerleştirilmesinde Kullanılması*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi, Isparta.
- Koçel, T., (2015), *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayın, İstanbul.
- Korkmaz, M., (2008), "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, C.14, S.1, (75-98).
- Korkmaz, A., ve Avsallı, H., (2012), "Çalışma Hayatında Yeni Bir Dönem: 6331 Sayılı İş Sağlığı Ve Güvenliği Yasası", *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.2012, S.26, (153-167).
- Kurtdaş, Ç., (2012), "Üstün Yetenekliler ve Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri: Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği", *Hikmet Yurdu*, C.5, S.10, (151-181).
- Kuyumcu, B., (2011), "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık, Duyguları İfade Etme, Benlik Kurgusu ve Öznel İyi Oluş Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, C.1, S.2, (104-113).

- Kuyumcu, B. ve Güven, M., (2012), “Türk ve İngiliz Üniversite Öğrencilerinin Duygularını Fark Etmeleri ve İfade Etmeleri ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.32, S.3, (589-607).
- Kuzucu, Y., (2006), *Duyguları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psiko-Eğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.
- Liao, L., (2006), “A learning organization perspective on knowledge-sharing behavior and firm innovation”, *Human Systems Management*, Vol.25, (227–236).
- Lievens, F. R. O. ve Chan, D., (2017), “Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence”, Eds. James L. Farr ve Nancy N. Tippins, *Handbook of Employee Selection* (s. 342-364), Routledge, New York.
- Lowman, R.L. ve Leeman, G.E., (1988), “The dimensionality of social intelligence: social abilities, interests, and needs”, *Journal of Psychology*, Vol. 122, (279-290).
- Marlowe, H.A., (1986), “Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence”, *Journal of Educational Psychology*, Vol.78, Issue.1, (52-58).
- Marsick, V.J., and Watkins, K. E., (2003), “Demonstrating the Value of an Organization’s Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire”, *Advances in Developing Human Resources*, Vol.5, Issue.2, (132-151).
- Mayer J.D., Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?”, Eds. Peter Salovey, David J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3-34), Basic Books, Inc., New York.
- McIntosh, C.N., Edwards, J.R., and Antonakis, J., (2014), “Reflections on Partial Least Squares Path Modeling”, *Organizational Research Methods*, Vol.17, Issue.2, (210-251).

- Mercan, N., (2016), “Çok Kültürlü Ortamlarda Kültürel Zekânın Kültürler Arası Duyarlılık ile İlişisine Yönelik Bir Araştırma”, *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.9, S.1, (1-13).
- Mert, G., (2018), *Örgütsel Öğrenme*, Artikel Yayıncılık, İstanbul.
- Murphy, K. R., (2013), *A Critique of Emotional Intelligence: What Are the Problems and How Can They Be Fixed*, Routledge, New York.
- Naktiyok, A., (2003), *İç Girişimcilik*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Onay, M. ve Uğur, B., (2011), “Sağlıktaki Memnuniyetin Sessiz Sihri: ‘Duygusal Zekâ’”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, C.3, S.2, (23-34).
- O’Sullivan, M. and Guilford, J. P., (1975), “Six factors of behavioral cognition: understanding other people”, *Journal of Educational Measurement*, Vol. 12, (255-271).
- Öneren, M., (2008), “İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı”, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, C.4, S.7, (163-178).
- Özdayı, N. ve Özcan, Ş., (2005), “Teftiş Sürecindeki Geribildirimlere Göre Teftişin Öğrenen Örgüt Kültürüne Katkılarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, C.30, S.136, (39-51).
- Özdel, K., (2015), “Dünden Bugüne Bilişsel Davranışçı Terapiler: Teori ve Uygulama”, *J Psychiatry-Special Topics*, C.8, S.2, (10-20).
- Özdemir, O., (2017), “Psikiyatrik Açıdan Akıl ve Aklın Terbiyesi”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımla*, C.9, S.1, (115-121).
- Özgen, H., Kılıç, A.G.D.K.C., Karademir, A G.B., (2004), “Öğrenmenin Kurumsallaşmasında Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.,13, S.2, (175-188).
- Özgener, Ş., (2000), “Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması”, *Verimlilik Dergisi*, C.2, (41-64).
- Pearn, M., Roderick, C. and Mulrooney, C., (1995), *Learning Organizations in Practice*, Maidenhead, McGraw-Hill.

- Pedler, M., Burgoyne, J., and Boydell, T., (1997), *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*, McGraw-Hill Publishing Company, Maidenhead.
- Pelit, E., Keleş, Y., ve Çakır, M., (2010), “Otel İşletmesi İşgörenlerinin Öğrenen Örgüt Uygulamalarına İlişkin Algıları: Yerli ve Yabancı Zincir Otel İşletmelerinde Bir Araştırma”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, C.2, S.2, (59-68).
- Ponnuswamy, I. ve Manohar, H.L., (2016), “Impact of Learning Organization Culture on Performance in Higher Education Institutions”, *Studies in Higher Education*, Vol.41, Issue.1, (21-36).
- Reichard, R.J. and Riggio, R.E., (2008), “An interactive process model of emotions and leadership”, Eds. Cary L. Cooper and Neal Ashkanasy, *Research Companion to Emotions in Organizations*, Edward Elgar Publishers, Cheltenham.
- Riggio, R.E., Messamer, J. and Throckmorton, B., (1991), “Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs”, *Personality and Individual Differences*, Vol. 12, Issue 7, (695-702).
- Rime, B. and Zech, E., (2001), “The social sharing of emotion”, *Boletin de Psicologia*, (97-108).
- Rossi, D., (2013), Agile Software Development, <http://sweng.web.cs.unibo.it/wp-content/uploads/2015/09/Agile.pdf>, (10.06.2019).
- Rowley, J., (1997), “The Library as a Learning Organization”, *Library Management*, Vol.18, Issue.2, (88–91).
- Rozell E.J., Pettijohn C.E. and Parker R.S., (2004), “Customer-Oriented Selling: Exploring the Roles of Emotional Intelligence and Organizational Commitment”, *Psychology & Marketing*, Vol.21, Issue.6, (405-424).
- Salovey, P. and Mayer, J.D, (1990), “Emotional intelligence”, *Imagination, Cognition, and Personality*, Vol.9, (185–211).
- Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D. ve Yoo, S.H., (2008), “Chapter 11: The Positive Psychology of Emotional Intelligence”, *Counterpoints*, Vol.336, (185-208).
- Salur, N., (2009), *Sosyal Bilgiler Dersinde Rol Yapma Yöntemini Kullanmanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Gelişim Düzeylerine ve Akademik*

Başarılarına Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi, İzmir.

San Lam, C. and O'Higgins, E.R., (2012), "Enhancing Employee Outcomes: The Interrelated Influences of Managers' Emotional Intelligence and Leadership Style", *Leadership Organization Development Journal*, Vol.33, Issue.2, (149-174).

Sartori, R., (2006), "The Bell Curve in Psychological Research and Practice: Myth or Reality?", *Quality & Quantity*, Vol. 40, (407–418).

Saunders, M.N.K., Lewis, P., and Thornhill, A., (2009), *Research Methods for Business Students*, Pearson Education, London.

Seçilmiş, C., Kodaş, B. ve Kodaş, D., (2017), "Örgütsel Öğrenme Yeteneği ve Yaratıcılık Süreci İlişkisi: Eskişehir'deki Mutfak", *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, C.150, S.3, (150-167).

Senge, P. M., (2000), *Beşinci Disiplin* (16. Baskı), Çev. Ayşegül İlideniz ve Ahmet Doğukan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Serrat, O., (2017), "Building A Learning Organization", Ed. Olivier Serrat, *Knowledge Solutions: Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance* (pp. 57-67), Springer, Singapore.

Shin, H., Picken, J. and Dess, G., (2017), "Revisiting the Learning Organization", *Organizational Dynamics*, Vol.1, Issue.46, (46-56).

Silvera, D.H., Martinussen, M., and Dahl, T.I., (2001), "The Tromso Social Intelligence Scale, A Self-Report Measure of Social Intelligence", *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol.42, (313-331).

Sinkula, J.M., (1994), "Market Information Processing and Organizational Learning", *Journal of Marketing*, Issue. 58, (35–45).

Spearman, C., (2005), *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*, The Blackburn Press, Caldwell, NJ.

- Somuncuoğlu, D., (2005), “Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.11, (269-293).
- Simon, H.A., (1991), “Bounded Rationality and Organizational Learning”, *Organization Science*, Vol.2, Issue.1, (125–34).
- Şahin, S., Çakır, Ç. ve Öztürk, N., (2014), “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, C.13, S.1, (153-168).
- Şahlanan, F., (2013), “6356 Sayılı Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunun Sendikalara İlişkin Hükümlerin Değerlendirilmesi”, *Çalışma ve Toplum*, C.39, S.4, (110-142).
- Sternberg, R.J., (1985), *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, CUP Archive, Cambridge.
- Sternberg, R. J., (1997), “A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice”, Eds. Nicholas Coleangelo and Gary A. Davis, *Handbook of Gifted Education* (p. 43–53), Pearson, London.
- Sütlü, S., (2013), *Sağlık Çalışanlarında Duygusal Zeka ve Tükenmişlik İlişkisi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Taase, Y., (2012), “Multiple Intelligences Theory and Iranian Textbooks: An Analysis”, *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Vol.16, Issue.1, (73-82).
- Tan, F.Z., (2015), “Öğrenme, Örgütlerde Öğrenme, Öğrenen Organizasyonlar Terimlerinin Tanımı ve Kavramsal Ayrım”, *Business Management Studies: An International Journal*, Vol.2, Issue.2, (188-217).
- Taylor, G.J., Bagby, R.M. and Parker, J.D., (1991), “Alexithymia Construct, A Potential Paradigm for Psychosomatic Medicine”, *The Academy of Psychosomatic Medicine*, Vol.32, Issue.2, (153-163).

- Temeloğlu, E., (2018), *Duygusal Zeka ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki*, Pamukkale Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Thomson, G.H., (1947), “Charles Spearman. 1863-1945”, *Obituary Notices of Fellows of the Royal Society*, Vol.5, Issue.15, (373–385).
- Thorndike, E. L., (1920), “Intelligence and Its Use”, *The Harpers Monthly*, January 1920, (227-236).
- Thorndike, R.L. and Stein, S., (1937), “An Evaluation of the Attempts to Measure Social Intelligence”, *Psychological Bulletin*, Vol.34, Issue.5, 275.
- Thurstone, L.L., (1948), “Psychological Implications of Factor Analysis”, *American Psychologist*, Vol.3, Issue.9, (402-408).
- Titrek, O., (2016), “Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, C.3, S.24, (73-87).
- Toksöz, S., (2015), *Çalışanların Öğrenen Örgüt Algılarının İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İçi Girişimcilikleri Üzerine Etkisi: Bilişim Sektörü Üzerine Bir Çalışma*, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Tolgay, F. (2010). *Öğrenen Organizasyonlar ve Bir Uygulama*, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tuncay, T., (2017), “Sosyal Hizmet Eğitiminin Etik Yönleri”, *Sosyal Çalışma Dergisi*, C.1, S.2, (1-9).
- Turan, S., (2017), *Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zekâ Düzeyine Etkisi (Zonguldak İli Örneği)*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.
- Turan, S., Karadağ, E. ve Bektaş, F., (2011), “Üniversite Yapısı İçerisinde Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, C.17, S.4, (627-638).

- Tutar, M., Kurt, M. ve Karamustafaoğlu, O., (2017), “Fen Bilimleri Eğitimindeki Beyin Temelli Öğrenme Araştırmalarının İncelenmesi (2000-2015 Yılları Arası)”, *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.5, S.2,(236-249).
- Ünver, N. ve Semiz, S., (2016), “Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Drama Dersi Kapsamında Yapılan Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Sosyal Zekâ Alanlarına Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.24, S.5, (2585-2594).
- Üstün, A. ve Menteşe, S., (2012), “Teachers’ Views on What Extent the Primary Schools Have the Characteristics Of Learning Organizations and on Blocks”, *e-international journal of educational research*, Vol. 4, Issue. 2, (78-98).
- Yavuz, K.F. ve Alptekin, F.B., (2017), “Davranışın İşlevsel Analizi ve Klinikte Kullanımı”, *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, C.6, S.2, (88-94).
- Yeşil, S., (2010), “21. Yüzyılın Küresel Örgütleri için Kültürel Zekâ”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.19, S.2, (147-168).
- Yıldırım, E., (2006), *Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zekâ: Teori ve Bir Uygulama*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi, Konya.
- Yıldırım, E., (2010), “Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zekâ: Teori ve Bir Uygulama”, *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, C.10, S.20, (145-170).
- Yıldız, Z., (2015), “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Din Öğretimi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.2, S.33, (147-161).
- Yılmaz, M., (2009), “Öğrenme ve Bilgi İlişkisi”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.29, S.1, (173-191).
- Yorulmaz, Ö., (2017), “The Relationship Between Socio-Economic Development, Corruption And Health Indicators: Application of Partial Least Squares Structural Equation Modeling”, *Alphanumeric Journal*, Vol.5, Issue.2, (191-206).

Yüksel, M., (2017), “Otel İşletmelerinde İşyerinde Dışlama ve Sosyal Zekâ İlişkisi”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.6, S.3, (115-133).



EKLER

EK 1: Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim.
Davranışlarımın diğer insanlara ne hissettirdiğini bilirim.
Diğer insanların duygularını anlayabilirim.
Başkalarının isteklerini anlarım.
Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım.
Başkalarını iyice tanımam uzun zaman alır.
Diğer insanların davranışlarıma nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilirim.
Diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlarım.
Tanımadığım yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hissederim.
Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım.
İnsanlarla ilk tanışmada ve yeni ortama girme konusunda iyiyimdir.
Başka insanlarla geçinebilmekte zorlanırım.
Yeni tanıştığım insanlarla iyi ilişkiler kurmada başarılıyım.
Başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çekerim.
Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamamın zor olduğunu hissederim.
İnsanlar yaptıkları şeylerle beni sık sık şaşırtırlar.
İnsanlar açıklama yapmama fırsat vermeden bana kızarlar.
Ne düşündüğümü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler.
İnsanları tahmin edilemez bulurum.
Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim.
Diğer insanların verdikleri tepkiler çoğunlukla beni şaşırtır.

EK 2: Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği

Temsilciler ekip olarak birlikte hareket ediyor.
Temsilciler, danışma ve tavsiye için birbirlerine başvurur.
Temsilciler, zorluklara değinmek ve problemleri çözmek için bir araya gelirler.
Temsilciler sendikal anlamda ki yeni fikirleri sıcak karşılar ve bunu değerlendirirler.
Temsilcilerin, bir şeyleri yapmanın yeni yolları konusunda zihinlerini açık tutmaları gerekir.
Temsilciler, yeni uygulamalar denemeye istekli olmalıdır.
Temsilciler, işçilerin fikir ve düşüncelerini araştırmalı.
Temsilciler eğitim sürecinde işyeri ile ilgili verilerle katılım sağlar.
Temsilciler, gönüllü kuruluşlara ve sendikalarına bağlı ve onlarla işbirliği içinde hareket etmelidir.
Temsilciler, sendikalarını nasıl daha etkili hale getirecekleri konusunda birbirleriyle fikir ve bilgi paylaşımlarında bulunmalıdır.
Temsilciler öğrenme deneyimlerini birbirleriyle paylaşırken kendilerini rahat hissetmelidir.
Temsilciler iletişim hatlarını açık tutmalıdırlar.
Yeni şeyler denemek ve risk almak hiçbir şey denememekten daha iyidir.
Yapılan hatalar öğrenmek için bir fırsattır.
Temsilciler deneyimlerinden sonuçları belirlenmiş hedeflerin nerede eksik kaldığını öğrenmiştir.
Temsilciler zihinlerinde tasarlanmış sonuçlara göre plan yapmalıdır.
Temsilciler, çabalarını somut sonuçları başarmak üstüne yoğunlaştırmalı.
Temsilciler, önceden belirlenen hedeflere göre sonuçları değerlendirmelidir.
Temsilciler eğitim sürecinin başarılı bir şekilde sonuçlanması için bütün birikimlerini paylaşırlar.
Temsilciler sendikaları içinde güçlü bir anlam ve amaç duygusu hissetmeli.
Temsilciler yaptıkları temsilin önemi konusunda ortak bir inanç belirlemektedir.
Temsilcilerin birbirlerini birey olarak görmeli.
Temsilciler birbirlerine değer verip, alanında uzman olarak davranmalı.
Temsilciler bireysel farklılıklara saygı duyarak değer vermeli.
Temsilciler birbirlerine karşı bağlılık ve sadakat duygusu hissetmelidir.
Temsilciler, önemli olayları, başarıları ve dönüm noktalarını kutlamalı.

Temsilciler birlikte çalışıyor olmaktan zevk almalı.
Temsilciler, birbirlerini yardım ve destek konusunda hesaba katmalı.
Birbirlerine güvenmeli.
Temsilciler, işlerinde dürüstlüklerini ve kişisel sağlıklarını birlikte gösterebilmeli.
Temsilciler birbirlerine nezakat ve düşüncelilik göstermeli.
Temsilciler, kişisel ve ailevi ihtiyaç zamanlarında hassasiyet ve destek sunmalı.
Temsilciler, birbirlerine hem meslektaş hem arkadaş gibi davranmalı.
Temsilciler, çalışanların hayatlarında olumlu bir farklılık yaratabilecekleri konusunda kendilerine güvenmeleri.
Temsilciler işlerine umutla ve iyimserlikle yaklaşmalı.
Temsilciler sendikanın hedeflerine ulaşmaları konusunda olumlu bir farklılık sağlar

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler :

Adı ve Soyadı : Fatih Mehmet BAKIRTAŞ
Doğum Yeri : Aydın
Medeni Hali : Evli

Eğitim Durumu :

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Kamu Yönetimi 2013

Yüksek Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Ç.E.K.O. 2016

Yabancı Dil(ler) ve Düzeyi:

İngilizce

İş Deneyimi:

2014 -2015	ANFA Altınpark İşletmeleri	Basın-Yayın Birimi
2015- devam ediyor	Hizmet-İş Sendikası	Daire Başkanı

Bilimsel Yayınlar ve Çalışmalar